



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in
Scienze della formazione primaria

***A. A. 2025/2026**

**LO SGUARDO CHE SOSTIENE: DISTURBI DEL
LINGUAGGIO, OSSERVAZIONE EDUCATIVA E CONTINUITA'
INCLUSIVA DALLA SCUOLA DELL'INFANZIA ALLA SCUOLA
PRIMARIA**

Relatrice: Prof.ssa Paola Damiani

Laureanda: Francesca Sassi

Sommario	
<i>Introduzione</i>	7
<i>CAPITOLO 1 - BASI TEORICHE: LINGUAGGIO, EMOZIONI E SVILUPPO</i>	11
1.1 Sviluppo del linguaggio in età evolutiva	11
1.1.1 Sviluppo tipico 0-6 e indicatori di possibili difficoltà.....	13
1.2 Emozioni, ansia e paure in età evolutiva	16
1.2.1 Relazione tra linguaggio, emozioni e apprendimento	18
1.3 Disturbi del linguaggio: definizioni e inquadramento attuale	20
1.3.1 Disturbi del linguaggio secondo il DSM-5	22
1.3.2 Disturbi del linguaggio secondo l'ICD-11	24
1.4 Prospettiva sociologica	26
1.4.1 Contesto familiare	28
1.4.2 Bilinguismo.....	30
1.4.3 Interazione tra pari e ruolo del gruppo	33
1.5 Conseguenze dei disturbi del linguaggio	35
1.5.1 Effetti sulla motivazione e sulla partecipazione.....	37
1.5.2 Ripercussioni sugli apprendimenti della scuola primaria.....	39
1.6 Prospettiva pedagogica inclusiva: ICF, funzionamento e contesto	42
<i>CAPITOLO 2 - INFANZIA 0-6: OSSERVARE, ACCOGLIERE E INTERVENIRE</i>	45
2.1 Segnali precoci di difficoltà linguistiche e connesse all'ansia	47
2.1.1 Osservazioni nelle routine, nel gioco e nelle interazioni.....	49
2.2 Ambienti educativi che favoriscono benessere e linguaggio	51
2.2.1 Gioco simbolico, narrazione, lettura, circle time	53
2.2.2 Laboratori espressivi e giochi linguistici	56
2.3 Il ruolo dell'insegnante e dell'osservazione precoce	57
2.3.1 Il ruolo dell'insegnante come mediatore linguistico ed emotivo	60
2.4 Strategie di potenziamento e interventi educativi nella scuola dell'infanzia	62
2.4.1 Attività cooperative, piccolo gruppo e peer tutoring	64
2.5 Collaborazione scuola- famiglia- servizi educativi	66
<i>CAPITOLO 3 - CONTINUITA' EDUCATIVA 0-6 E TRANSIZIONE ALLA SCUOLA PRIMARIA</i>	69

3.1 Quadro normativo sul sistema integrato.....	69
3.1.1 Documentazione pedagogica come ponte	71
3.2 Il passaggio come momento critico sul piano emotivo e linguistico.....	75
3.2.1 Fattori di rischio e protezione	78
3.3 Pratiche di continuità tra infanzia e primaria.....	81
3.3.1 Incontri, osservazioni condivise, scambio di informazioni tra docenti	84
<i>CAPITOLO 4 – LA SCUOLA PRIMARIA: RICONOSCERE, COMPRENDERE E SOSTENERE</i>	88
4.1 Quadri normativi e risorse istituzionali per la scuola primaria	88
4.2- segnali scolastici di fragilità linguistica.....	90
4.2.1 Manifestazioni nei comportamenti, nelle relazioni e negli apprendimenti	92
4.2.2 Relazioni fra clima classe, ansie/paure e risultati di apprendimento.....	94
4.3 Strategie inclusive in classe	96
4.3.1 UDL, adattamenti didattici, valutazione formativa	97
4.4 Laboratori per il linguaggio e il benessere emotivo	98
4.4.1 Lettura espressiva, drammatizzazione, cooperative learning	99
4.5 - Lavoro con famiglie, colleghi e specialisti.....	101
4.5.1 Azioni condivise e strumenti pratici di monitoraggio	101
<i>CAPITOLO 5 – VERSO UNA DIDATTICA INCLUSIVA</i>	104
5.1 il concetto di inclusione nella scuola dell’infanzia e primaria.....	105
5.2.1 Strategie didattiche inclusive	108
5.3 Co-progettazione educativa ed equipe multidisciplinare.....	110
5.4 Costruire ambienti inclusivi nella scuola primaria.....	112
5.4.1 Organizzazione della classe e adattamenti didattici.....	112
<i>CAPITOLO 6 - LA RICERCA: CONOSCENZE, PRATICHE E CONTINUITA’ EDUCATIVA DAL PUNTO DI VISTA DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA PRIMARIA.</i>	115
6.1 Metodologia e strumento di indagine	116
6.2 Conoscenze e credenze sui disturbi del linguaggio.....	116
6.3 strategie e didattiche inclusive: tra conoscenza e pratica.....	119
6.4 Ostacoli al lavoro inclusivo.....	121
6.5 La continuità educativa infanzia-primaria: pratiche, qualità e prospettive.....	123

6.5.1 Il passaggio come momento delicato: la prospettiva degli insegnanti	123
6.5.2 La documentazione in ingresso	124
6.5.3 Verso una scuola che accoglie: proposte e visioni degli insegnanti	125
6.6 Bisogni formativi: una voce chiara.....	126
6.7 Discussione dei risultati e connessioni con il quadro teorico.....	127
<i>Conclusioni</i>	130
<i>Bibliografia</i>	136
<i>ALLEGATO 1- QUESTIONARIO FOCUS GROUP</i>.....	146
<i>ALLEGATO 2 - RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO</i>.....	148
2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti.....	161

***“Ogni bambino ha mille
modi per raccontarsi”
(Gianni Rodari)***

Introduzione

Il linguaggio accompagna il bambino molto prima che la parola diventi pienamente riconoscibile. Si costruisce nei gesti, negli sguardi, nelle routine quotidiane, nei tentativi di farsi capire e nelle risposte che l'adulto restituisce. Per questo parlare di sviluppo linguistico non significa soltanto descrivere l'acquisizione progressiva di suoni, parole e frasi, ma interrogarsi sul modo in cui il bambino entra nella relazione, organizza l'esperienza, partecipa alla vita del gruppo e accede, poco alla volta, al mondo simbolico e culturale condiviso. La parola, in questa prospettiva, non è mai un semplice strumento tecnico: è possibilità di presenza.

Quando il linguaggio presenta fragilità, ritardi o disturbi, tale possibilità può diventare più faticosa. Il bambino può incontrare difficoltà nel comprendere consegne, sostenere uno scambio, raccontare un'esperienza, nominare emozioni o partecipare alle attività con i pari. Queste difficoltà, soprattutto nei primi anni, non sempre si manifestano in modo evidente. A volte compaiono come silenzio, evitamento, agitazione, rinuncia, oppositività o insicurezza. È proprio qui che lo sguardo educativo diventa decisivo: riconoscere una fragilità linguistica non significa anticipare diagnosi o attribuire etichette, ma comprendere come quella difficoltà incida sulla partecipazione del bambino e quali condizioni possano sostenerlo.

Il tema assume particolare rilievo nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. In questa soglia evolutiva e istituzionale, il linguaggio cambia progressivamente funzione: da mezzo privilegiato di relazione, gioco e comunicazione quotidiana diventa anche strumento di accesso al curriculum, alla lettura, alla scrittura, alle consegne e ai saperi disciplinari. Una difficoltà linguistica non adeguatamente osservata può allora trasformarsi in ostacolo agli apprendimenti, alla motivazione e alla costruzione di un'immagine positiva di sé. Allo stesso tempo, la dimensione emotiva si intreccia strettamente a quella linguistica: un bambino che fatica a esprimersi o a comprendere può sentirsi esposto, inadeguato, escluso dal ritmo della classe, con ricadute sul benessere e sulla partecipazione.

Questo lavoro nasce da tale intreccio e si propone di indagare il rapporto tra disturbi del linguaggio, osservazione educativa e continuità inclusiva dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria. La domanda che orienta il percorso riguarda il modo in cui la scuola possa riconoscere e sostenere le fragilità linguistiche senza ridurre il bambino alla difficoltà, costruendo ambienti capaci di accogliere, mediare e rendere

accessibili le esperienze educative. L'attenzione non è posta sulla diagnosi clinica in senso stretto, ma sulla responsabilità pedagogica della scuola: osservare con metodo, interpretare con prudenza, progettare con intenzionalità.

Il lavoro si sviluppa attraverso un percorso teorico-argomentativo, fondato sul confronto con la letteratura scientifica, i principali riferimenti diagnostici e classificatori, i documenti normativi e pedagogici, e le pratiche didattiche orientate all'inclusione. La prima parte ricostruisce le basi dello sviluppo linguistico ed emotivo, chiarendo come il linguaggio sia connesso alla regolazione affettiva, alla partecipazione sociale e agli apprendimenti. Le classificazioni diagnostiche vengono lette insieme alla prospettiva dell'ICF, che consente di spostare l'attenzione dal solo disturbo al funzionamento del bambino nei contesti di vita.

A partire da questa cornice, il lavoro si concentra sulla fascia 0-6, dove l'osservazione nelle routine, nel gioco, nella lettura, nelle interazioni e nei laboratori permette di cogliere segnali significativi senza trasformare la scuola in uno spazio clinico. Successivamente viene affrontato il tema della continuità educativa, intesa non come semplice passaggio organizzativo, ma come costruzione di una memoria condivisa, capace di accompagnare il bambino verso la primaria senza interrompere la sua storia educativa. La parte dedicata alla scuola primaria approfondisce poi il riconoscimento dei segnali linguistici, emotivi e comportamentali, il ruolo del clima di classe e le strategie inclusive utili a rendere più accessibili consegne, materiali, valutazione e partecipazione.

L'ultima parte ricomponi il percorso dentro una prospettiva di didattica inclusiva, nella quale prevenzione, personalizzazione, co-progettazione e collaborazione tra scuola, famiglia e servizi diventano condizioni essenziali. Il filo che attraversa l'intero lavoro è l'idea che l'inclusione non consista nell'aggiungere interventi speciali a posteriori, ma nel costruire contesti in cui ogni bambino possa trovare un posto, una possibilità di parola e un riconoscimento reale. Sostenere il linguaggio, allora, significa sostenere la partecipazione; e sostenere la partecipazione significa rendere la scuola un ambiente capace di vedere il bambino nella sua complessità, nelle sue fatiche e nelle sue possibilità.

A chiudere il percorso teorico-argomentativo, il sesto capitolo introduce una dimensione empirica: una ricerca qualitativa condotta attraverso un focus Group con 16 insegnanti di scuola primaria dell'istituto Santa Dorotea di Casalgrande (Reggio Emilia). Attraverso un questionario semi-strutturato, gli insegnanti hanno condiviso le

proprie conoscenze sui disturbi del linguaggio, le strategie inclusive che conoscono e praticano, gli ostacoli strutturali che incontrano e i bisogni formativi che ritengono più significativi. Particolare attenzione è stata dedicata alla continuità educativa nel passaggio dall'infanzia alla primaria: come viene vissuto quel momento, quali strumenti di documentazione vengono utilizzati, e quali proposte emergono per renderlo più inclusivo. Questo capitolo non pretende di offrire generalizzazioni, ma di far dialogare la teoria con la pratica, restituendo voce ai professionisti che ogni giorno abitano le difficoltà e le risorse del sistema scolastico.

CAPITOLO 1 - BASI TEORICHE: LINGUAGGIO, EMOZIONI E SVILUPPO

1.1 Sviluppo del linguaggio in età evolutiva

Lo sviluppo del linguaggio in età evolutiva non è un pacchetto che si apre tutto insieme, né un percorso lineare uguale per tutti. È un processo che prende forma molto presto, quando il cervello è ancora in piena maturazione e l'ambiente quotidiano, fatto di voci, sguardi, gesti, turni di parola, piccole attese e risposte, diventa il terreno in cui il bambino comincia a costruire significati. Nei primi anni di vita l'acquisizione linguistica procede con una rapidità particolare, perché in quel periodo si consolidano le basi neurocognitive che permettono di trasformare l'esperienza sensoriale e sociale in rappresentazioni stabili, e poi in parole. È per questo che le fonti istituzionali insistono sul fatto che i primi tre anni sono una fase intensiva per l'acquisizione di competenze comunicative e linguistiche, proprio perché il sistema nervoso è più plastico e ricettivo agli stimoli che arrivano dall'interazione quotidiana (NIDCD, 2010/2014).

All'inizio, ciò che chiamiamo linguaggio coincide soprattutto con la comunicazione: il bambino esplora la possibilità di incidere sul mondo e sull'altro, sperimentando segnali, vocalizzi, prosodia, intenzioni, e soprattutto il ritmo dello scambio. La dimensione preverbale non è un preludio marginale, ma un laboratorio in cui si costruiscono competenze decisive: l'attenzione condivisa, l'uso del gesto per indicare, l'aspettativa che una risposta arrivi, la capacità di attribuire significato alle routine ripetute. In questa fase, la crescita linguistica non dipende soltanto da quanto il bambino sente, ma da come quel materiale sonoro e relazionale viene organizzato: la voce che risponde, il volto che conferma, l'adulto che si accorge di un tentativo comunicativo e lo rilancia, trasformandolo in un atto dotato di valore. È un punto che torna con forza anche nelle cornici internazionali sullo sviluppo infantile: i caregiver sono nella posizione migliore per offrire cure nutrienti perché sono quelli che stanno più vicini al bambino nei primi anni, e la qualità di ciò che possono offrire cresce quando essi stessi sono sostenuti e messi in condizione di agire con sicurezza emotiva e sociale (WHO; UNICEF; World Bank Group, 2018).

Con il passare dei mesi, la comunicazione si fa più specifica e il linguaggio, poco a poco, si differenzia in componenti riconoscibili. Da un lato c'è la dimensione fonetico-fonologica, cioè la capacità di percepire e produrre suoni sempre più distinti;

dall'altro c'è l'esplosione del lessico, che porta il bambino a usare parole come etichette flessibili e non come oggetti rigidi; poi arriva la dimensione morfosintattica, quando le parole cominciano a combinarsi e a organizzarsi in frasi, con regolarità che non vengono insegnate esplicitamente, ma emergono dall'uso e dall'ascolto. A tenere insieme tutto questo c'è la pragmatica: il modo in cui il linguaggio si adatta al contesto, al partner comunicativo, allo scopo. Non a caso, quando la letteratura cerca di riassumere che cosa sia l'oral language nelle sue componenti essenziali, la definisce come capacità di produrre o comprendere linguaggio parlato includendo vocabolario e grammatica, cioè proprio quelle dimensioni che, crescendo, si intrecciano in modo sempre più fitto e determinano la competenza comunicativa complessiva (National Early Literacy Panel, 2008).

Un tratto spesso sottovalutato dello sviluppo linguistico è la sua variabilità fisiologica. La crescita non procede a scalini identici per tutti: a parità di età anagrafica, i bambini possono trovarsi in fasi diverse, con accelerazioni improvvise e periodi di apparente stasi. Questa variabilità non è casuale: è legata, in modo molto concreto, alla variabilità delle esperienze linguistiche. Quando l'esposizione al linguaggio cambia per quantità e qualità, cambiano anche i ritmi di crescita, e questo rende più complesso descrivere un'unica traiettoria standard. La ricerca su contesti bilingui è particolarmente istruttiva, perché mostra in modo netto come l'esperienza linguistica, proprio perché diversificata, generi competenze a loro volta diversificate; ed è un promemoria utile anche quando si parla di sviluppo in generale: ciò che il bambino ascolta e vive, e come viene coinvolto nello scambio, incide sui tempi e sulle forme della sua competenza linguistica (Hoff & Core, 2013).

Per comprendere davvero lo sviluppo del linguaggio, però, bisogna evitare una lettura troppo interna, come se tutto dipendesse da meccanismi individuali isolati. Il linguaggio è anche, e forse soprattutto, partecipazione. Una prospettiva funzionale aiuta a ricordare che la comunicazione non si esaurisce in prove decontestualizzate: ciò che conta, nella vita reale, è la possibilità di comunicare in contesti sociali, cioè prendere parte agli scambi, costruire relazioni, sostenere conversazioni, farsi capire e capire gli altri. La stessa nozione di partecipazione comunicativa viene esplicitata come comunicazione nei contesti sociali, e questo sposta lo sguardo su un punto cruciale: lo sviluppo linguistico è sempre anche sviluppo di competenze relazionali e contestuali, perché il bambino impara a parlare e a comprendere dentro pratiche sociali, non fuori da esse (McLeod & Threats, 2008).

Infine, senza scivolare in anticipazioni che appartengono ad altri paragrafi, vale la pena tenere sullo sfondo un'idea semplice: il linguaggio, crescendo, diventa un'infrastruttura per altri apprendimenti. Non perché spinga automaticamente verso risultati scolastici, ma perché offre strumenti: organizzare il pensiero, costruire narrazioni, spiegare, chiedere, negoziare significati. In questa prospettiva, parlare di sviluppo del linguaggio non significa soltanto elencare tappe, ma capire come un bambino diventi progressivamente capace di abitare il mondo simbolico condiviso, con una competenza che nasce dal corpo, passa per la relazione e, lentamente, si sedimenta in strutture linguistiche sempre più articolate. È un processo vivo, fatto di regole che emergono dall'uso e di creatività che si affina nell'incontro con l'altro. E quando lo si guarda bene, si capisce perché non può essere ridotto a una sequenza rigida: è, piuttosto, una costruzione continua tra maturazione, esperienza e contesto.

1.1.1 Sviluppo tipico 0-6 e indicatori di possibili difficoltà

Prima di parlare di sviluppo tipico, è necessario chiarire il significato con cui questa espressione viene utilizzata. Per sviluppo tipico non si intende una traiettoria rigida, uguale per tutti i bambini, né una norma assoluta rispetto alla quale ogni differenza debba essere automaticamente letta come deficit. Si tratta piuttosto di un riferimento descrittivo e orientativo, costruito a partire da andamenti evolutivi ricorrenti, che permette di osservare alcune tappe attese dello sviluppo linguistico, comunicativo ed emotivo. La letteratura più recente invita infatti a usare con cautela la distinzione tra tipico e atipico, perché lo sviluppo infantile è attraversato da una forte variabilità individuale, familiare, culturale e contestuale. In questa prospettiva, parlare di sviluppo tipico serve a individuare cornici di riferimento utili per l'osservazione educativa, non a classificare precocemente i bambini o a ridurre la complessità delle loro traiettorie. In questa cornice, tra zero e sei anni il linguaggio non compare all'improvviso: si costruisce, giorno dopo giorno, dentro un intreccio di maturazione neurobiologica e vita quotidiana. Nei primi mesi la comunicazione è soprattutto regolazione: il pianto richiama, la voce dell'adulto calma, la ripetizione crea prevedibilità. In questa fase l'acquisizione è rapidissima, perché nei primi tre anni il cervello matura con una velocità particolare e le abilità comunicative e linguistiche si sviluppano al meglio quando il bambino cresce in un ambiente ricco di stimoli e con un'esposizione costante alle parole e alle interazioni degli altri (NIDCD, s.d.). È un punto che vale la pena tenere a mente, perché sposta l'attenzione dall'idea di insegnare

parole a quella di creare condizioni: un contesto dove il bambino sente, guarda, anticipa, prova, sbaglia e riprova, senza essere forzato.

Sul piano evolutivo, il primo anno è dominato dal prelinguistico. In questa fase, ciò che osserviamo non sono ancora parole, ma segnali che preparano la parola: il bambino reagisce sempre di più ai suoni, sperimenta la voce, e verso la fine del primo anno compaiono produzioni di tipo *babbling* e un repertorio fonetico più vario, che diventa un indicatore concreto di maturazione comunicativa (NIDCD, s.d.). Poco dopo, tra la fine del primo anno e l'inizio del secondo, la comunicazione tende a farsi intenzionale: il bambino usa gesti e vocalizzi per ottenere attenzione, per richiedere, per condividere, e inizia a capire che l'altro può rispondere in modo prevedibile. Poi arrivano le prime parole, spesso legate a persone e oggetti altamente salienti, e il linguaggio comincia a funzionare come strumento per ottenere, nominare, chiamare, commentare. È un passaggio delicato: non riguarda soltanto il dire, ma il comprendere che un suono condiviso può rappresentare qualcosa, e che l'altro lo riconosce.

Tra i 18 e i 36 mesi, in genere, la crescita lessicale accelera e il linguaggio si organizza. Le combinazioni di parole non sono semplici liste: diventano relazioni (chi fa cosa, a chi, dove), e la grammatica comincia a comparire in forma embrionale. Non tutti i bambini seguono la stessa traiettoria e non tutti raggiungono gli stessi traguardi nello stesso mese; la variabilità è fisiologica. Proprio per questo, quando si parla di indicatori di difficoltà, conviene guardare non solo la quantità di parole, ma la qualità del funzionamento: comprensione, intenzionalità comunicativa, capacità di sostenere uno scambio, uso dei gesti, progressione nel tempo. Un bambino può parlare poco ma crescere con regolarità; un altro può sbloccarsi e poi fermarsi, oppure accumulare parole senza usarle davvero per interagire.

La fascia 2-3 anni è spesso quella che mette più in allarme adulti e servizi, perché è il periodo in cui si evidenziano i cosiddetti parlatori tardivi. Qui la letteratura recente insiste su un punto: individuare precocemente i profili a rischio ha senso, ma servono strumenti brevi, osservativi e dal punto di vista psicometrico solidi, proprio perché non si tratta di etichettare, bensì di distinguere tra una variabilità transitoria e un andamento che potrebbe diventare persistente (Martínez, Solano & Núñez, 2025). In altre parole, l'indicatore non è parla tardi, ma parla tardi e mostra segnali concomitanti (ad esempio comprensione fragile, scarso uso di risorse comunicative non verbali, difficoltà a costruire significato nello scambio). Anche il modo in cui il bambino entra

nelle interazioni è informativo: se evita, se si irrigidisce, se rinuncia presto, se preferisce modalità comunicative ripetitive o esclusivamente strumentali.

Arrivando verso i 4-6 anni, lo sviluppo tipico tende a rendere il linguaggio sempre più flessibile e narrativo. Il bambino non solo denomina e chiede, ma racconta, spiega, riformula, prova a rendere comprensibile all'altro ciò che ha in mente. La competenza pragmatica si affina: rispettare i turni, riparare un'incomprensione, usare il linguaggio per negoziare. In questa fase, un criterio pragmatico molto utile è la funzionalità: quando le difficoltà linguistiche interferiscono in modo evidente con la vita quotidiana o con l'accesso alle esperienze educative, non siamo più nel campo delle latenze innocue. Ed è altrettanto importante ricordare che, dopo i cinque anni, problemi linguistici ancora ben visibili hanno una probabilità più alta di persistere, e che la prognosi diventa più critica quando è coinvolta la comprensione (linguaggio recettivo) (Bishop et al., 2017). Questo non significa trasformare la scuola dell'infanzia in un luogo di diagnosi, ma riconoscere che alcuni segnali, se stabili e pervasivi, meritano un'attenzione diversa rispetto alle oscillazioni tipiche.

Come si riconoscono, concretamente, gli indicatori di possibili difficoltà in un quadro 0-6? Un primo gruppo riguarda l'assenza o la povertà di comportamenti attesi nelle tappe iniziali: scarsa risposta ai suoni, ridotte produzioni vocaliche di tipo *babbling*, difficoltà a usare segnali comunicativi comprensibili per richiamare l'adulto (NIDCD, s.d.). Un secondo gruppo riguarda la traiettoria: crescita molto lenta, plateau prolungati, regressioni (perdita di parole o di abilità comunicative già acquisite). Un terzo riguarda la qualità della comprensione e della partecipazione comunicativa: il bambino fatica a seguire consegne semplici in contesto, fraintende spesso, oppure comunica in modo poco orientato all'altro, con scarsa reciprocità. In questi casi, la buona prassi non è inseguire il singolo sintomo, ma integrare osservazioni diverse, anche attraverso il racconto e la collaborazione dei caregiver: l'osservazione indiretta, cioè la raccolta strutturata di informazioni dai genitori, è presentata come un punto di forza quando si vuole ricostruire il funzionamento comunicativo nei contesti reali e orientare il lavoro successivo (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010).

Infine, c'è un criterio che spesso vale più di una checklist: la coerenza dei segnali nel tempo e nei contesti. Se la difficoltà è occasionale, legata a stanchezza, adattamento o fasi di passaggio, tende a disperdersi. Se invece attraversa ambienti diversi (casa, sezione, gioco libero, attività guidate) e soprattutto se si accompagna a fragilità della comprensione, allora diventa ragionevole attivare un monitoraggio più

serrato e un confronto precoce con figure competenti. In questa prospettiva è utile ricordare, con prudenza, che l'identificazione attraverso screening universale è descritta come un'operazione complessa e condizionata da fattori culturali, socio-economici e di contesto, e non è presentata come una raccomandazione univoca valida per ogni scenario (Jullien, 2021).

1.2 Emozioni, ansia e paure in età evolutiva

Nel lessico comune paura e ansia finiscono spesso sovrapposte, ma nello sviluppo hanno un profilo più sfumato, che cambia con l'età e con la qualità dell'ambiente in cui il bambino cresce. La paura, in senso stretto, è una risposta a un pericolo percepito come immediato; l'ansia, più spesso, riguarda l'anticipazione di una minaccia possibile, talvolta vaga, e si intreccia con l'attesa, con l'immaginazione, con la memoria. In età evolutiva, entrambe non sono incidenti del percorso: sono strumenti di orientamento. Servono a proteggere, a chiedere aiuto, a fermarsi un attimo quando qualcosa non torna. Il punto, allora, non è eliminare paure e ansie, ma capire quando restano dentro una traiettoria fisiologica e quando, invece, diventano una condizione che stringe il campo dell'esperienza, riduce l'esplorazione, irrigidisce la relazione.

Già nel primo anno di vita il bambino inizia a distinguere la paura da altre emozioni, e in un arco relativamente breve compaiono forme riconoscibili come la diffidenza verso l'estraneo, che emerge tipicamente tra i 6 e i 12 mesi (National Scientific Council on the Developing Child, 2010). A seguire, nel passaggio fra seconda e terza infanzia, prendono spazio timori più immaginativi: buio, mostri, rumori, separazione, e una variabilità individuale che spesso dipende dal temperamento e dalle abitudini familiari. È normale che un bambino alterni slanci e arretramenti, curiosità e prudenza. Il segnale che merita attenzione non è la presenza dell'emozione in sé, ma la sua durata, la sua intensità e, soprattutto, la sua capacità di occupare il quotidiano. Quando la paura si accende in modo persistente perché l'ambiente è oggettivamente minaccioso, o quando l'ansia diventa un sottofondo cronico che non si spegne quasi mai, si aprono scenari diversi: non più un passaggio, ma una condizione che può incidere sullo sviluppo neurobiologico e sulle competenze di autoregolazione (National Scientific Council on the Developing Child, 2010).

Una parte della letteratura più autorevole insiste proprio su questa distinzione: da un lato le paure di crescita, temporanee e spesso autolimitanti; dall'altro le esperienze di minaccia prolungata che mantengono attivo il sistema di risposta allo

stress, con effetti a catena sulla capacità di attenzione, sulla memoria di lavoro, sulla gestione dell'impulso e sul modo in cui il bambino interpreta i segnali sociali. Non serve immaginare scenari estremi per cogliere il punto: in un bambino piccolo l'ansia non si presenta sempre come preoccupazione verbalizzata, ma può comparire come irritabilità, iper-vigilanza, somatizzazioni, evitamenti, difficoltà del sonno, rigidità nelle routine. In questa cornice, l'età prescolare è meno protetta di quanto si pensi. Studi condotti in contesti di cure primarie mostrano che disturbi d'ansia in senso nosografico possono essere rilevati già fra i 2 e i 5 anni, e che la comorbilità è frequente: per esempio, un quadro di ansia generalizzata può coesistere con altre difficoltà emotive o comportamentali, rendendo il profilo meno lineare e più facile da banalizzare (Franz et al., 2013). Un elemento metodologicamente interessante, in queste ricerche, è l'attenzione a non confondere le paure normative con la patologia: la diagnosi richiede che la paura o l'ansia produca una compromissione funzionale, proprio per evitare di intercettare ciò che è tipico dello sviluppo (Franz et al., 2013). È una cautela che, sul piano teorico, vale anche fuori dalla clinica: se non si guarda all'impatto sul funzionamento, si rischia di scambiare l'intensità emotiva con il problema, e invece il problema, spesso, è la perdita di libertà.

Accanto a questo, c'è la questione della regolazione emotiva. Nei primi anni la capacità di modulare le emozioni non è un dato innato già pronto, ma un processo che si costruisce fra risorse del bambino e sostegni esterni e che prosegue nelle fasi evolutive successive. La regolazione emotiva comprende l'insieme di processi, interni ed esterni, con cui si gestiscono le emozioni per perseguire scopi e mantenere un equilibrio possibile; può essere consapevole o automatica, e non riguarda solo gli stati negativi (Sala, Pons & Molina, 2014). Nel periodo prescolare, i progressi cognitivi (rappresentazione mentale, linguaggio interno embrionale, comprensione delle cause delle emozioni) rendono gradualmente disponibili strategie più complesse: non solo scarico o fuga, ma ricerca di supporto, ristrutturazione di ciò che accade, tentativi di reinterpretazione. In parallelo, però, l'ansia può irrigidire il repertorio: quando l'emozione è troppo intensa, il bambino torna a strategie primitive e ripetitive, e l'adulto diventa decisivo come co-regolatore.

Proprio per questo alcune guide operative internazionali, rivolte anche a contesti non specialistici, insistono su due idee semplici ma spesso dimenticate: valutare sempre i segnali emotivi in rapporto allo stadio di sviluppo e all'impatto sul funzionamento quotidiano, e riconoscere che i disturbi emotivi nei bambini possono presentarsi come

livelli elevati di paura o ansia, con irritabilità e sintomi somatici tali da generare sofferenza e limitare la partecipazione (World Health Organization, 2016). Detto in modo ancora più concreto: in età evolutiva la paura non è un nemico da zittire, ma un segnale da leggere; l'ansia non è sempre un difetto, ma può diventarlo quando impedisce di giocare, di separarsi, di dormire, di imparare a stare con gli altri. Tenere ferma questa distinzione permette di parlare di emozioni con rigore e senza allarmismi, restituendo alla paura il suo posto evolutivo e, allo stesso tempo, riconoscendo quando l'ansia smette di essere una tappa e comincia a diventare una gabbia.

1.2.1 Relazione tra linguaggio, emozioni e apprendimento

Nel primo sviluppo, linguaggio ed emozioni non sono due linee parallele che procedono ciascuna per conto proprio. Si intrecciano, si correggono a vicenda, a volte si sostengono e a volte si ostacolano. È dentro questo incastro che nasce una parte decisiva dell'apprendimento: non soltanto perché si impara con le parole, ma perché le parole diventano presto uno strumento per regolare l'esperienza, darle un ordine, renderla comunicabile, quindi condivisibile. Quando un bambino riesce a nominare ciò che prova, o almeno a farlo intuire all'altro, l'emozione smette di essere solo una sensazione che travolge e diventa un contenuto che può essere contenuto, trasformato, negoziato. Questa trasformazione, apparentemente minuta, ha un effetto enorme sulla disponibilità ad apprendere: permette di stare nell'attività, di tollerare l'incertezza, di restare nel compito anche quando qualcosa non riesce subito.

Le ricerche sullo sviluppo socio-emotivo in età prescolare mostrano bene quanto i livelli linguistici siano incollati a competenze che, a scuola, chiamiamo spesso con parole generiche come autocontrollo, socialità, partecipazione. In un campione di bambini 3-5 anni, competenze di produzione verbale e vocabolario risultano associate a componenti della teoria della mente e, in modo più ampio, a dimensioni comportamentali rilevate dagli insegnanti: il dato più interessante, qui, non è la correlazione in sé, ma l'idea che il linguaggio sostenga l'accesso agli stati mentali altrui e, di riflesso, la qualità delle interazioni quotidiane, che sono il vero luogo in cui l'apprendimento prende forma (Kalland & Linnavalli, 2023). In altre parole: se capisco meglio l'altro e mi faccio capire meglio, entro più facilmente nei giochi condivisi, nei turni conversazionali, nelle attività di gruppo; e in quel terreno l'educazione dell'infanzia costruisce gran parte delle sue opportunità formative.

C'è poi un versante più interno, quasi domestico, che riguarda la regolazione. Gli studi sulle strategie di *emotion regulation* tra 3 e 6 anni ricordano che, proprio mentre il bambino amplia il repertorio linguistico, si amplia anche il repertorio delle strategie con cui gestisce emozioni difficili. Non è un rapporto meccanico, ma emerge un punto chiaro: abilità verbali e comprensione delle emozioni tendono a muoversi insieme, e, in alcune fasce d'età, compaiono legami tra comprensione emotiva e strategie più cognitive, come la rivalutazione (Sala, Pons & Molina, 2014). Qui il linguaggio non è soltanto un mezzo di espressione: diventa una sorta di laboratorio mentale. Attraverso le parole il bambino può ripassare ciò che è accaduto, rimettere in sequenza gli eventi, attribuire cause e intenzioni, ridimensionare la minaccia. È un lavoro sottile, che spesso passa dalla narrazione spontanea (ti racconto cosa è successo), dal dialogo con l'adulto, dalle micro-spiegazioni che rassicurano senza negare l'emozione.

Quando però la paura e l'ansia smettono di essere esperienze transitorie e diventano una condizione persistente, la relazione si rovescia: l'emozione non sostenuta comincia a consumare risorse cognitive che servirebbero all'apprendimento. Le sintesi neuroscientifiche sullo sviluppo indicano che esperienze significative e ripetute di paura possono alterare la regolazione dello stress e interferire con processi come memoria, apprendimento e comportamento sociale: non perché il bambino non voglia imparare, ma perché il sistema è occupato a difendersi, a mantenere un livello di allerta che rende più fragile l'attenzione e meno disponibili le funzioni esecutive (National Scientific Council on the Developing Child, 2010). In questi casi, anche il linguaggio può apparire meno fluido: non tanto per un deficit strutturale, quanto per la difficoltà a organizzare l'esperienza e a restare in uno scambio tranquillo. La scena educativa lo mostra spesso: bambini che parlano poco in contesti di gruppo, che evitano, che restano ai margini; oppure, all'opposto, bambini che cercano un controllo verbale dell'ambiente ma faticano a tollerare l'imprevisto. L'apprendimento, che richiede una certa quota di rischio e di esposizione, diventa faticoso.

È per questo che, quando si parla di apprendimento in età 0-6, diventa difficile separare stimolazione linguistica e benessere emotivo. La cornice del Nurturing Care insiste proprio su questo punto: l'apprendimento precoce non comincia quando si entra in un contesto scolastico formale, ma è un processo innato che si attiva fin dall'inizio e si alimenta di esperienze significative, organizzate, ripetute, dentro un ambiente che non minaccia ma sostiene (World Health Organization, UNICEF & World Bank Group,

2018). Nello stesso quadro, la genitorialità responsiva viene descritta come componente essenziale: non un ideale astratto, ma una modalità concreta di risposta che parte dall'osservazione dei segnali del bambino e si traduce in risposte adeguate e coerenti, capaci di sostenere sicurezza ed esplorazione (World Health Organization, UNICEF & World Bank Group, 2018). Se mi sento al sicuro, posso permettermi di esplorare. Se posso esplorare, posso apprendere. E il linguaggio, che cresce nella relazione, è insieme risultato e motore di questa dinamica.

Dentro i contesti educativi, una pratica apparentemente semplice come la lettura dialogica rende visibile l'intersezione tra i tre poli: linguaggio, emozione, apprendimento. Le rassegne sul *dialogic reading* non si limitano agli esiti linguistici; segnalano anche effetti su engagement, piacere, interesse per la lettura e frequenza delle pratiche di lettura, cioè su quelle componenti motivazionali e affettive che rendono l'apprendimento un'esperienza desiderabile e non solo un dovere (Pillinger & Vardy, 2022). È un dettaglio, ma non secondario: un bambino che prova piacere nello scambio narrativo, che si sente competente nel partecipare, tende a investire di più e a reggere meglio la fatica. E quando regge, impara.

In sintesi, il legame tra linguaggio, emozioni e apprendimento non va immaginato come una catena lineare (prima il linguaggio, poi l'emozione, poi l'apprendimento), ma come un circuito. Il linguaggio può offrire strumenti per regolare e comprendere le emozioni; le emozioni, se sostenute, aprono spazio all'esplorazione e alla memoria; l'apprendimento, a sua volta, rinforza competenze linguistiche e socio-emotive perché espone a nuove esperienze e relazioni. È un circuito delicato: quando si inceppa, spesso non lo fa in un solo punto, e proprio per questo va letto con attenzione, senza ridurre tutto a una sola causa.

1.3 Disturbi del linguaggio: definizioni e inquadramento attuale

Nel dibattito scientifico contemporaneo, l'espressione *disturbi del linguaggio* non designa più una categoria omogenea e stabilmente delimitata, ma rinvia a un insieme articolato di condizioni che incidono sull'acquisizione e sull'uso della comunicazione verbale, con manifestazioni variabili per gravità, profilo e decorso. La letteratura internazionale ha più volte sottolineato come l'assenza di un linguaggio terminologico condiviso e di criteri coerenti abbia storicamente prodotto incertezze concettuali, con ricadute concrete sull'accesso ai servizi e sulla comparabilità degli

studi (Bishop et al., 2017). Da qui l'esigenza, oggi ampiamente riconosciuta, di un inquadramento che sia al tempo stesso descrittivo e funzionale.

In senso generale, i disturbi del linguaggio vengono definiti come difficoltà significative e persistenti che coinvolgono uno o più aspetti del linguaggio, inclusi la forma (fonologia e morfosintassi), il contenuto (lessico e semantica) e la funzione comunicativa (pragmatica). Tali difficoltà non sono attribuibili in modo diretto a deficit sensoriali, neurologici o intellettivi, né a una ridotta esposizione linguistica, e si distinguono dai disturbi dell'articolazione o della produzione fonetica propriamente detta (Jullien, 2021). Questa definizione consente di cogliere la natura specificamente linguistica del disturbo, evitando sovrapposizioni improprie con altre condizioni dello sviluppo.

Un nodo centrale dell'inquadramento attuale riguarda il superamento della tradizionale contrapposizione tra ritardo e disturbo, ma anche il chiarimento della differenza tra difficoltà linguistica e disturbo del linguaggio. Con il termine difficoltà si può indicare una fragilità temporanea, circoscritta o legata a condizioni contestuali, che può modificarsi nel tempo grazie alla maturazione, alla qualità delle esperienze educative, al sostegno familiare e a interventi mirati. Il disturbo, invece, rimanda a una condizione più stabile e persistente, che coinvolge in modo significativo una o più componenti del linguaggio e produce ricadute sul funzionamento comunicativo, relazionale e scolastico del bambino. Le evidenze empiriche mostrano infatti che le traiettorie linguistiche non sono uniformi: alcuni bambini presentano fragilità transitorie, mentre altri manifestano difficoltà che persistono oltre l'ingresso nella scuola primaria, con conseguenze rilevanti sugli apprendimenti successivi. In particolare, quando le difficoltà linguistiche sono ancora evidenti intorno ai cinque anni di età, la probabilità che esse si mantengano nel tempo risulta significativamente più elevata, configurando un rischio concreto per lo sviluppo della competenza di lettura e per il percorso scolastico complessivo (Bishop et al., 2017). L'attenzione si sposta così dalla precocità dell'emergere del linguaggio alla stabilità e all'impatto funzionale delle difficoltà.

In questo quadro, si è progressivamente affermata una concezione funzionale del disturbo del linguaggio, che privilegia l'analisi delle ricadute sul funzionamento quotidiano del bambino. Il linguaggio non viene più considerato esclusivamente come insieme di abilità misurabili in contesti strutturati, ma come strumento di partecipazione, regolazione e relazione all'interno delle interazioni sociali. Di

conseguenza, l'osservazione dell'uso del linguaggio nei contesti di vita reale assume un ruolo centrale, poiché consente di cogliere in modo più accurato le difficoltà che interferiscono con la comunicazione efficace e con l'inclusione nelle attività educative (McLeod & Threats, 2008).

Un ulteriore aspetto rilevante dell'inquadramento attuale riguarda la riflessione terminologica e classificatoria. Il lavoro di consenso internazionale promosso da Bishop e colleghi ha evidenziato come la frammentazione delle etichette diagnostiche e l'uso non uniforme dei termini abbiano contribuito a una lettura discontinua del fenomeno. L'adozione di criteri più coerenti, fondati sulla persistenza delle difficoltà e sul loro impatto funzionale, rappresenta un passaggio cruciale per superare approcci puramente descrittivi e per orientare in modo più efficace la ricerca e la pratica clinica (Bishop et al., 2017). Questo orientamento rafforza l'idea che il disturbo del linguaggio debba essere compreso come condizione evolutiva complessa, piuttosto che come semplice deviazione da una norma statistica.

Accanto alla dimensione linguistica in senso stretto, l'inquadramento contemporaneo riconosce il ruolo dei fattori ambientali e contestuali nel modulare l'espressione del disturbo. Le competenze comunicative del bambino si sviluppano infatti all'interno di sistemi relazionali specifici, nei quali atteggiamenti, aspettative e caratteristiche dell'ambiente possono fungere da barriere o da facilitatori della partecipazione comunicativa. In questa prospettiva, i fattori ambientali assumono una funzione esplicativa essenziale per comprendere perché difficoltà simili possano produrre esiti molto diversi in termini di adattamento e inclusione (McLeod & Threats, 2008).

Nel complesso, l'inquadramento attuale dei disturbi del linguaggio si fonda su una definizione funzionale e dinamica, sull'attenzione alle traiettorie evolutive e sulla considerazione del contesto come parte integrante del funzionamento comunicativo. Questa cornice teorica costituisce la base necessaria per comprendere le successive classificazioni diagnostiche e per orientare in modo consapevole l'osservazione e l'intervento, che saranno approfonditi nei paragrafi successivi.

1.3.1 Disturbi del linguaggio secondo il DSM-5

Nel DSM-5, parlare di disturbi del linguaggio significa prima di tutto accettare un cambio di sguardo: non un elenco di etichette chiuse, ma un insieme di quadri

collocati nell'area dei disturbi del neurosviluppo, dove la diagnosi non nasce da un singolo test sotto soglia, bensì dall'intreccio tra persistenza delle difficoltà, impatto funzionale e traiettoria attesa. È un punto meno ovvio di quanto sembri, perché per anni la tentazione è stata quella di ridurre la questione a un cut-off statistico, quasi che il disturbo coincidesse con un punteggio. Eppure, proprio la riflessione più recente sulla terminologia, in continuità con l'uso di *Language Disorder* nel DSM-5, insiste sul fatto che il nodo clinicamente rilevante non è la distanza dalla media in astratto, ma la presenza di difficoltà tali da generare ostacoli stabili nella comunicazione quotidiana e nel percorso educativo, con indicatori di prognosi sfavorevole; da qui anche la cautela verso parole come ritardo, spesso impiegate come scorciatoia e invece fonte di equivoci quando mascherano un profilo destinato a persistere (Bishop et al., 2017).

All'interno di questa cornice, il DSM-5 raccoglie i disturbi della comunicazione come macro-insieme, distinguendo profili che riguardano la struttura del linguaggio (lessico, morfosintassi, organizzazione frasale e discorsiva) da profili che investono primariamente l'uso sociale della comunicazione. È qui che si colloca l'introduzione del *Social (Pragmatic) Communication Disorder* (SPCD), con una formula che, per molti versi, è diventata una cartina di tornasole: difficoltà persistenti nell'uso sociale della comunicazione verbale e non verbale, collocate tra i disturbi della comunicazione, ma definite anche in negativo, cioè in assenza di interessi e comportamenti ristretti e ripetitivi (Valeri, 2017). La descrizione operativa che accompagna la categoria è piuttosto concreta: deficit nell'usare la comunicazione per scopi sociali, difficoltà nel modulare il registro in base al contesto, problemi nel seguire le regole conversazionali e narrative, e fatica nel comprendere impliciti, ambiguità, linguaggio figurato (Amoretti, Lalumera & Serpico, 2021). È una lista che suona familiare a chiunque abbia osservato bambini capaci, magari, di dire molte parole, ma incapaci di farle funzionare davvero dentro una relazione.

Il punto delicato, però, è che il DSM-5 non introduce lo SPCD in un vuoto: lo fa mentre riorganizza anche l'area dell'autismo, e qui le linee di confine diventano più sottili. L'ASD, nella formulazione DSM-5, si regge su due cluster: da un lato i deficit persistenti nella comunicazione e interazione sociale, dall'altro i pattern ristretti e ripetitivi di comportamento, interessi o attività (Amoretti, Lalumera & Serpico, 2021). La conseguenza pratica è evidente: se i deficit socio-comunicativi sono presenti ma i comportamenti ristretti e ripetitivi non emergono (o non emergono *oggi*), la diagnosi oscilla e la scelta tra ASD e SPCD richiede un'anamnesi accurata, proprio perché

l'assenza attuale di alcuni segni non esclude che siano esistiti in fasi precedenti dello sviluppo (Amoretti, Lalumera & Serpico, 2021). È un passaggio che, nella pratica clinica e nei contesti educativi, pesa molto più di quanto dica la teoria, perché può cambiare accesso ai servizi, percorsi e perfino aspettative.

Non sorprende, allora, che una parte della letteratura abbia messo in luce il rischio di sovrapposizioni: lo SPCD è stato pensato anche per colmare un vuoto nosografico, intercettando soggetti con difficoltà pragmatiche che non rientrano nelle forme tipiche di disturbo linguistico strutturale; ma proprio la prossimità sintomatologica con alcune presentazioni dell'autismo apre lo scenario, scomodo ma realistico, di individui con profili molto simili che possono ricevere diagnosi diverse, oppure nessuna, a seconda del modo in cui vengono letti i criteri e del peso dato ai singoli domini (Amoretti, Lalumera & Serpico, 2021). In altre parole, il DSM-5, mentre cerca di ordinare, mette anche in scena il problema: la diagnosi non è una fotografia neutra, è una decisione interpretativa guidata da criteri, sì, ma anche da ciò che viene osservato, da come viene raccolta la storia evolutiva e da quali strumenti si ritengono più attendibili.

Dentro questa logica, parlare dei disturbi del linguaggio secondo DSM-5 non significa soltanto ripetere categorie, ma ricordare che il Manuale propone una griglia che obbliga a tenere insieme tre piani: (1) che cosa, precisamente, non funziona nel linguaggio o nella comunicazione; (2) da quanto tempo e con quale stabilità quel profilo si manifesta; (3) quale limitazione produce nella vita reale, cioè a scuola, nel gioco, nelle relazioni, nella partecipazione. È su questo terreno che il DSM-5 diventa davvero utile: non perché fornisca una parola definitiva, ma perché costringe a rendere esplicito il ragionamento clinico, a chiarire la diagnosi differenziale e a evitare scorciatoie che, soprattutto nell'età evolutiva, possono confondere evoluzione, variabilità e disturbo.

1.3.2 Disturbi del linguaggio secondo l'ICD-11

Accanto al DSM-5, un secondo riferimento internazionale utile per inquadrare i disturbi del linguaggio è l'ICD-11, cioè l'undicesima revisione della International Classification of Diseases dell'Organizzazione Mondiale della Sanità. L'ICD-11 è stata adottata dall'Assemblea Mondiale della Sanità nel 2019 ed è entrata in vigore, come base per la rendicontazione sanitaria internazionale, dal gennaio 2022; la versione clinica dedicata ai disturbi mentali, comportamentali e del neurosviluppo, pubblicata

dall'OMS nel 2024, ha lo scopo di sostenere una identificazione più accurata e condivisa dei quadri diagnostici (World Health Organization, 2024). Il suo valore, per una tesi che si occupa di linguaggio e sviluppo, non sta soltanto nell'offrire un'altra etichetta classificatoria, ma nel permettere un confronto tra sistemi diagnostici e nel chiarire meglio alcuni confini tra difficoltà linguistiche, comunicative e condizioni del neurosviluppo.

Nell'ICD-11 i disturbi evolutivi del linguaggio sono collocati nell'area dei disturbi del neurosviluppo e vengono letti come difficoltà persistenti nell'acquisizione, nella comprensione, nella produzione e nell'uso del linguaggio, tali da produrre limitazioni significative nella capacità comunicativa. L'organizzazione interna della classificazione distingue profili in cui è maggiormente compromessa la dimensione recettiva ed espressiva, profili prevalentemente espressivi e profili in cui la fragilità riguarda soprattutto l'uso pragmatico del linguaggio. Questa articolazione è importante perché evita di trattare il disturbo linguistico come un blocco unico: un bambino può faticare soprattutto a comprendere consegne e frasi complesse, un altro può comprendere ma produrre enunciati poveri o poco organizzati, un altro ancora può avere difficoltà a usare il linguaggio in modo adeguato al contesto sociale.

Il confronto con il DSM-5 mostra una continuità di fondo, ma anche alcune differenze utili. Entrambi i sistemi insistono sulla persistenza della difficoltà e sul suo impatto funzionale; tuttavia l'ICD-11 rende particolarmente visibile la necessità di precisare il profilo del disturbo e di collocarlo rispetto ad altre condizioni, come disturbi dello spettro autistico, mutismo selettivo, deficit uditivi, patologie neurologiche o disturbi dello sviluppo intellettivo. Questa attenzione alla diagnosi differenziale è rilevante anche sul piano educativo, perché ricorda che difficoltà apparentemente simili possono avere origini e bisogni di sostegno diversi. Un bambino che tace per ansia, un bambino che non comprende bene il linguaggio orale e un bambino che possiede competenze formali ma fatica nella pragmatica non chiedono la stessa mediazione, anche se in classe possono apparire tutti come bambini che 'parlano poco' o 'partecipano male'.

Proprio qui emerge il limite di una lettura solo categoriale. La diagnosi aiuta a nominare il quadro e a orientare eventuali percorsi clinici, ma non descrive da sola il modo in cui il bambino funziona nei contesti educativi. Sapere che un disturbo rientra in una categoria ICD-11 non dice ancora come il bambino entra nel gioco, quali consegne riesce a seguire, che cosa accade nel grande gruppo, quali facilitatori lo aiutano a

comunicare o quali barriere gli impediscono di prendere parola. Per questo, nella prospettiva della scuola, la classificazione va sempre tradotta in una lettura pedagogica: non basta chiedersi 'quale disturbo ha', occorre chiedersi 'quali condizioni rendono possibile la partecipazione'.

In questo senso, ICD-11 e ICF non vanno contrapposte, ma integrate. L'ICD contribuisce a descrivere la condizione di salute o il quadro diagnostico; l'ICF permette invece di leggere il funzionamento, la partecipazione e il ruolo dei fattori ambientali. Per i disturbi del linguaggio questa integrazione è particolarmente feconda: la categoria clinica segnala una vulnerabilità reale, ma la prospettiva inclusiva mostra che l'esito educativo dipende anche dalla qualità degli scambi, dalla chiarezza delle routine, dalla responsività degli adulti, dalla possibilità di usare canali comunicativi diversi e dal modo in cui il gruppo accoglie i tentativi di parola. La classificazione, dunque, non chiude il discorso; lo apre a una domanda più ampia sul contesto.

1.4 Prospettiva sociologica

Guardare allo sviluppo linguistico con una lente sociologica significa, prima di tutto, spostare l'attenzione dal bambino in astratto al bambino *situato*: dentro relazioni, abitudini, opportunità, aspettative. Il linguaggio non cresce nel vuoto. Si alimenta di scambi quotidiani, di contesti in cui parlare ha un senso e una funzione, di ambienti più o meno ricchi di stimoli e, soprattutto, di adulti e pari che rendono possibile (o faticoso) quel passaggio continuo tra intenzione e parola. È in questo intreccio che la sociologia diventa utile: non per spiegare via le differenze individuali, ma per mostrare come le traiettorie di sviluppo si organizzino lungo linee spesso riconoscibili, legate alle condizioni materiali e simboliche in cui i bambini vivono.

Un primo punto, molto concreto, è che le differenze sociali incidono sul linguaggio attraverso percorsi diversi e intrecciati: caratteristiche del bambino, qualità e quantità delle interazioni prossimali, e ricchezza dell'ambiente domestico e extra-domestico (libri, giochi, esperienze, servizi educativi, occasioni informali di apprendimento) (Pace et al., 2017). Questa impostazione è preziosa perché evita le semplificazioni. Non riduce tutto al reddito o al titolo di studio, ma invita a chiedersi *come* quei fattori si traducano, giorno per giorno, in conversazioni, in tempi condivisi, in possibilità di esplorare e nominare il mondo. E chiarisce una cosa che spesso si perde nelle letture più cliniche: ciò che osserviamo come competenza

linguistica è anche il risultato di una storia di esposizioni, di pratiche comunicative e di accesso (o non accesso) a contesti favorevoli.

Qui si innesta un secondo passaggio: se il linguaggio è pratica sociale, allora la difficoltà linguistica non è solo una questione di prestazione in compiti strutturati, ma anche di partecipazione comunicativa. In altre parole: conta quanto un bambino riesce a farsi capire, a entrare negli scambi, a reggere il turno conversazionale, a usare la comunicazione per costruire relazioni e per stare nei contesti. Questo modo di ragionare, coerente con una lettura ecologica del funzionamento, spinge a considerare anche facilitatori e barriere ambientali (routine, stile comunicativo degli adulti, richieste implicite, tempi, rumore, densità del gruppo, aspettative) (McLeod & Threats, 2008). È una svolta importante perché rende più chiara la differenza tra abilità e possibilità: un bambino può avere competenze potenziali che non emergono se il contesto non le rende praticabili, oppure può apparire in difficoltà perché il carico comunicativo richiesto è sproporzionato rispetto agli strumenti che gli sono stati fin lì messi a disposizione.

Dentro questa cornice, il tema dell'inclusione non è un'aggiunta valoriale, ma un criterio operativo. In prospettiva sociologica, la precoce individuazione delle difficoltà ha senso solo se non diventa un'etichetta che separa. Proprio per questo, nei documenti internazionali dedicati all'Early Childhood Education and Care (ECEC), ossia all'educazione e cura della prima infanzia, l'identificazione precoce viene presentata come una forma di vigilanza responsabile, che valorizza osservazioni continue e non episodiche, e richiede una comunicazione trasparente con la famiglia (UNESCO, 2021). È un punto delicato: quando un sistema educativo interpreta la differenza come problema da isolare, molte famiglie si difendono, si allontanano, smettono di fidarsi. Al contrario, quando l'attenzione precoce è collegata a un'idea credibile di sostegno e corresponsabilità, può diventare un ponte tra scuola, casa e servizi.

Un'altra nozione sociologicamente densa è quella di cura intesa come ambiente. La qualità delle cure non riguarda solo l'affetto o la buona volontà, ma anche la sicurezza economica e sociale dei caregiver, la disponibilità di reti, la possibilità di essere sostenuti nelle scelte educative. Nel quadro della *nurturing care*, lo sviluppo del potenziale del bambino viene letto come risultato di componenti intrecciate, che includono sia aspetti biologici sia dimensioni relazionali e di apprendimento, e che richiedono un contesto capace di proteggere e sostenere (World Health Organization et al., 2018). La prospettiva sociologica serve proprio a questo: a ricordare che l'intervento

sui bambini, se isolato dalle condizioni di vita degli adulti e dalla tenuta delle reti, rischia di essere fragile e intermittente.

Infine, questa lente aiuta a leggere con maggiore finezza i contesti plurilingui. Il bilinguismo, sul piano sociale, è una storia di pratiche familiari, migrazioni, identità, gerarchie linguistiche e aspettative scolastiche. Per questo, non basta dire bilingue sì/no: ciò che conta è la variabilità dell'esperienza linguistica, cioè quanta esposizione c'è a ciascuna lingua e che tipo di input arriva, perché quantità e qualità dell'input non pesano allo stesso modo e non sono equivalenti (Hoff & Core, 2013). In un'ottica sociologica, questa variabilità non è un dettaglio tecnico: è il punto in cui la vita quotidiana entra direttamente nelle competenze. E, di conseguenza, è anche il punto in cui scuola e servizi devono imparare a lavorare senza scorciatoie, evitando interpretazioni affrettate che confondano differenza, ritardo e disturbo.

In sintesi, la prospettiva sociologica non sposta il problema altrove: lo rende più reale. Riporta il linguaggio dentro le relazioni, le risorse, i contesti e le aspettative che lo modellano, e prepara il terreno per comprendere come le dimensioni sociali possano funzionare, a seconda dei casi, da fattori di protezione oppure da moltiplicatori di fatica.

1.4.1 Contesto familiare

Nel quadro sociologico dei disturbi del linguaggio, il contesto familiare non è un semplice sfondo neutro: è il primo spazio in cui il bambino sperimenta che cosa significhi comunicare, essere ascoltato, fraintendersi e poi ritrovarsi. In casa il linguaggio nasce come pratica quotidiana, intrecciata a gesti ripetuti, routine rassicuranti e micro-contratti affettivi: il dammi, il ancora, il basta, la domanda che arriva sempre alla stessa ora, la risposta dell'adulto che, a volte, si ferma un secondo in più. È lì che si costruisce un clima comunicativo che può favorire l'espansione linguistica oppure renderla più fragile, soprattutto quando, già nei primi anni, compaiono esitazioni, ridotta iniziativa verbale o segnali di fatica nel sostenere lo scambio.

Una prima dimensione riguarda le condizioni socio-economiche e culturali della famiglia. Non si tratta di un determinismo rozzo, ma di capire per quali vie concrete le disuguaglianze si trasformano in esperienze linguistiche differenti. La letteratura indica che lo status socio-economico incide attraverso percorsi diversi: caratteristiche del bambino, qualità delle interazioni prossimali e ricchezza dell'ambiente (materiali, opportunità, stabilità), che a loro volta modulano traiettorie di competenza linguistica

(Pace et al., 2017). In altre parole: non è la povertà in astratto a produrre un ritardo, bensì la possibilità, più o meno ampia, di disporre di tempo mentale, strumenti e contesti in cui la conversazione possa diventare un'abitudine e non un lusso. Qui il punto sociologico è delicato: quando le risorse sono scarse, spesso si restringe anche la gamma di scambi distesi, quelli in cui l'adulto segue il bambino, allarga il tema, riformula senza umiliare. Non perché manchi affetto, ma perché la fatica quotidiana consuma attenzione e disponibilità, e la comunicazione rischia di ridursi a istruzioni, correzioni, urgenze.

Accanto alle risorse materiali, conta molto lo stile relazionale. Il modello di *nurturing care* insiste sul fatto che lo sviluppo infantile precoce richiede condizioni che includono, tra l'altro, cure responsive e opportunità di apprendimento precoce: due espressioni che, tradotte nella vita familiare, significano riconoscere i segnali del bambino, rispondere in modo contingente, creare occasioni di scambio che non siano solo insegnamento, ma relazione (World Health Organization et al., 2018). È una prospettiva utile perché evita una lettura riduzionista del linguaggio come abilità individuale: mette al centro un'ecologia di pratiche, protezione, sicurezza, responsività, che influenza anche la disponibilità del bambino a esplorare e a rischiare parole nuove. In una famiglia dove l'adulto interpreta, anticipa, sostiene, l'errore linguistico non diventa un evento minaccioso; resta un passaggio. Viceversa, quando l'ambiente è imprevedibile, o emotivamente saturo, il bambino può rinunciare più facilmente allo scambio verbale, non per scarsa motivazione, ma per economia di protezione.

Questo è il punto in cui la famiglia entra in dialogo con l'osservazione educativa e con la rete dei servizi. Le fonti internazionali sull'inclusione in educazione e cura della prima infanzia richiamano l'idea di una sorveglianza evolutiva continua e non stigmatizzante, unita a strumenti adeguati e a una comunicazione trasparente con la famiglia, proprio perché l'identificazione precoce ha senso solo se produce accesso a risorse e sostegni reali (UNESCO, 2021). È un passaggio che, per il nostro discorso, vale come cautela metodologica: la famiglia non deve essere valutata in chiave moralistica, ma coinvolta come partner, con un linguaggio comprensibile e con obiettivi praticabili. Altrimenti si ottiene l'effetto opposto: ritiro, resistenza, o, peggio, una narrazione colpevolizzante che irrigidisce le interazioni.

Da qui si comprende perché molti modelli d'intervento precoce, soprattutto nei casi di ritardo linguistico nei primissimi anni, scelgano di lavorare sulla diade genitore-bambino (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010), valorizzando la quotidianità come vero

laboratorio di sviluppo. Il presupposto è semplice e forte: se il bambino parla poco, non basta stimolarlo a seduta; occorre rendere più fertile l'ambiente comunicativo in cui vive. Una logica analoga emerge anche da studi sperimentali in cui l'intervento, pur strutturato, mira a modificare le strategie comunicative dell'adulto, mostrando che agire sulla qualità dell'interazione con i caregiver può produrre miglioramenti misurabili in età toddler (Roberts & Kaiser, 2015). Non serve, per comprenderlo, idealizzare la famiglia: basta riconoscere che il linguaggio cresce dove trova spazio, risposta e continuità.

In questa prospettiva, il contesto familiare diventa una categoria sociologica concreta: non la famiglia come istituzione astratta, ma come insieme di risorse, ritmi, stili comunicativi, stressori e possibilità di cura. Già alcuni studi e modelli classici del secolo scorso avevano mostrato quanto lo sviluppo infantile dipenda dalla qualità dei contesti di vita. Bronfenbrenner ha collocato la crescita del bambino dentro un sistema ecologico di relazioni familiari, educative e sociali, mostrando che lo sviluppo non può essere compreso separandolo dagli ambienti in cui il bambino vive (Bronfenbrenner, 1979). Bruner ha evidenziato il ruolo dell'interazione adulto-bambino nell'acquisizione del linguaggio, sottolineando come il bambino impari a usare la lingua dentro scambi sociali significativi e guidati dall'adulto (Bruner, 1983). Anche Hart e Risley hanno documentato l'importanza della quantità e della qualità degli scambi linguistici quotidiani in famiglia, mettendo in relazione le esperienze comunicative precoci con lo sviluppo del vocabolario e con gli esiti successivi (Hart e Risley, 1995). Sul versante educativo, ricerche longitudinali come il Perry Preschool Study e l'Abecedarian Project hanno mostrato che programmi prescolari di qualità possono produrre effetti significativi sullo sviluppo cognitivo, linguistico e scolastico dei bambini, soprattutto nei contesti di maggiore vulnerabilità (Schweinhart, Barnes e Weikart, 1993; Campbell e Ramey, 1994). È qui che si decide molto, spesso prima che qualcuno pronunci la parola disturbo. E, soprattutto, è qui che la prevenzione assume un significato non tecnico ma umano: accompagnare gli adulti e qualificare i contesti educativi per rendere più abitabile la comunicazione quotidiana, così che il bambino possa tornare a tentare, senza timore, una parola alla volta.

1.4.2 Bilinguismo

Nel discorso sociologico sullo sviluppo linguistico, il bilinguismo non è una semplice variabile in più da aggiungere alla traiettoria del bambino: è un'esperienza

quotidiana fatta di contesti, relazioni, ruoli sociali e aspettative, che incide su come il linguaggio prende forma e su quale linguaggio diventa utile, desiderabile, prestigioso. In questa prospettiva, l'idea di fondo è semplice e, allo stesso tempo, spesso fraintesa: la competenza del bambino bilingue non va letta come una copia imperfetta di quella monolingue, perché nasce da un'esposizione distribuita, selettiva, situata. Hoff e Core insistono proprio su questo punto, ricordando che nei bilingui piccoli la variabilità è alta e deriva soprattutto dalla variabilità delle esperienze linguistiche: quantità di input, qualità dell'input, composizione familiare e reti di parlanti attorno al bambino determinano traiettorie molto diverse, anche a parità di normalità dello sviluppo (Hoff & Core, 2015).

Da qui discende una conseguenza concreta: nei bambini bilingui non è opportuno parlare in modo semplice di normalità o di ritardo osservando una sola lingua, perché lo sviluppo bilingue è un campo di studio ampio, complesso e in continua evoluzione. La competenza linguistica del bambino esposto a due lingue va letta in rapporto alla quantità e alla qualità dell'input ricevuto, ai contesti d'uso delle due lingue, alla storia familiare e scolastica e alla distribuzione delle esperienze comunicative. Per questo, un vocabolario apparentemente più ridotto in una delle due lingue non può essere interpretato automaticamente come segnale di disturbo: occorre considerare il repertorio complessivo del bambino e il modo in cui le due lingue si organizzano nei diversi contesti di vita (Hoff e Core, 2015). Gli studi più recenti, anche in ambito neuroscientifico, mostrano inoltre che l'esperienza bilingue incide sui processi di acquisizione, elaborazione e controllo linguistico, rendendo necessario uno sguardo prudente e aggiornato, capace di evitare sia la sovradiagnosi sia la sottovalutazione di difficoltà reali (Kroll e Bialystok, 2013; Costa e Sebastián-Gallés, 2014). La fotografia cambia se si guarda al totale delle risorse linguistiche del bambino, sommate sulle due lingue: spesso la crescita complessiva è adeguata, ma i repertori sono organizzati per domini (parole di casa in una lingua, parole di scuola nell'altra), perché è così che si struttura la vita sociale in cui il bambino è immerso (Hoff & Core, 2015). In altre parole, il bilinguismo non riduce necessariamente il linguaggio: lo redistribuisce. A livello sociologico, questa redistribuzione parla di appartenenze e di spazi: la lingua minoritaria tende a legarsi a intimità, cura, routine; la lingua di maggioranza a istituzioni, gruppo dei pari, alfabetizzazione futura.

Quando il bilinguismo viene osservato in contesti educativi o clinici, però, la complessità sociale rischia di appiattirsi in un giudizio rapido: parla poco, quindi ha un

problema. Marini e colleghi descrivono bene due errori speculari che derivano da questa semplificazione: la *mistaken identity* (sovradiagnosi, quando una differenza legata all'esposizione viene letta come disturbo) e la *missed identity* (sottodiagnosi, quando un disturbo reale viene giustificato per troppo tempo come effetto del bilinguismo) (Marini et al., 2024). È un passaggio delicato, perché chiama in causa non solo la scienza del linguaggio, ma anche le condizioni sociali della valutazione: chi parla con il bambino, in quale lingua, con quale competenza, e con quali aspettative implicite su che cosa significhi saper parlare bene.

Qui la qualità dell'input diventa un tema chiave. Hoff e Core mostrano che non tutto l'input è equivalente: l'esposizione in contesti ricchi (ad esempio la lettura condivisa) sostiene lo sviluppo più di un'esposizione passiva, e conta anche la competenza dell'adulto che usa quella lingua, perché un input fornito da parlanti non nativi può risultare meno favorevole, pur aumentando la quantità di esposizione (Hoff & Core, 2015). Sociologicamente, questo significa che la competenza linguistica del bambino non può essere separata dalle biografie linguistiche degli adulti e dalle condizioni materiali in cui si vive: turni di lavoro, reti familiari, migrazioni, accesso a libri e servizi, possibilità di interazioni distese. Il bilinguismo, insomma, non è un'etichetta neutra: è un'esperienza che passa attraverso disuguaglianze e risorse, senza che ciò trasformi automaticamente la differenza in deficit.

Lo stesso studio di Marini et al., pur concentrandosi su bambini con DLD, è istruttivo proprio perché costringe a distinguere effetto bilinguismo e effetto disturbo senza scorciatoie. Nel confronto tra monolingui con DLD e bilingui con DLD, non emergono differenze di gruppo su misure lessicali di base (denominazione e comprensione lessicale) in italiano, e i bilingui mostrano anzi un vantaggio su misure di aggiornamento e controllo inibitorio (Marini et al., 2024). Il dato non va trasformato in slogan; però aiuta a rimettere ordine: l'esposizione a due lingue non è, di per sé, una spiegazione sufficiente né per patologizzare né per assolvere le difficoltà.

A livello di sistema educativo, questa cautela si traduce in un compito preciso: creare contesti in cui l'italiano (o la lingua di scolarizzazione) si apprenda senza cancellare l'altra lingua, e in cui l'osservazione non sia una caccia all'errore ma una lettura attenta dei contesti d'uso. Le Linee pedagogiche per lo 0-6 richiamano esplicitamente la dimensione interculturale e multilingue e, soprattutto, ricordano che la lingua di scolarizzazione si costruisce giocando, sperimentando, interagendo, ascoltando storie, cioè dentro pratiche sociali condivise (Ministero dell'Istruzione, 2021). È un

passaggio che, nel nostro discorso sul bilinguismo, conta più di molte definizioni: sposta l'accento dall'idea di recupero a quella di partecipazione. Il bilinguismo, in questa chiave, diventa una competenza in formazione che vive di occasioni, riconoscimento e continuità tra i mondi linguistici del bambino.

1.4.3 Interazione tra pari e ruolo del gruppo

Nel percorso di crescita, il gruppo dei pari diventa presto un luogo sociale decisivo: non solo perché moltiplica le occasioni di scambio linguistico, ma perché introduce regole implicite, aspettative, piccoli rituali di appartenenza. È nello stare con gli altri bambini che il linguaggio smette di essere soltanto un canale per ottenere risposte dall'adulto e si trasforma in uno strumento per negoziare, collaborare, riparare un conflitto, entrare in un gioco già avviato, sostenere un'idea senza perdere il turno. Da qui nasce un punto che, sul piano sociologico, pesa molto: le competenze comunicative non sono neutrali, perché incidono sulla posizione che il bambino riesce a conquistare nel gruppo e sul modo in cui viene riconosciuto dagli altri. La dimensione socio-emotiva, infatti, non riguarda solo come ci si sente, ma include il modo in cui si coopera con i pari e si agiscono comportamenti prosociali, come aiutare o consolare: già in età prescolare è un ambito che si intreccia con le possibilità comunicative e con la qualità dell'esperienza relazionale tra coetanei (Kalland & Linnavalli, 2023).

Quando il linguaggio è fragile, il rischio non è soltanto quello di parlare meno o di farsi capire con più fatica. Più spesso la difficoltà si manifesta in modo laterale: esitazione nell'entrata in conversazione, tempi di risposta che non coincidono con il ritmo del gioco, fraintendimenti che diventano attriti, oppure rinuncia preventiva, come se fosse più prudente restare ai margini. In un contesto tra pari, dove la comunicazione è rapida e poco riparata dall'adulto, le strategie compensative del bambino possono essere scambiate per disinteresse o oppositività. Ed è qui che il gruppo svolge un ruolo ambivalente. Da un lato può amplificare le differenze, perché la vita collettiva crea confronti continui e costruisce gerarchie sottili (chi guida il gioco, chi segue, chi resta fuori). Dall'altro lato può diventare una leva di protezione, se il contesto sostiene una cultura di cooperazione e se i compagni imparano, anche solo per imitazione, a dare tempo, a fare spazio, a riformulare.

Le ricerche che mettono in relazione sviluppo linguistico e indicatori socio-relazionali aiutano a concretizzare questa intuizione. Nei dati su bambini in età prescolare, alcune componenti del linguaggio risultano associate a un profilo relazionale

più fragile, in particolare quando emergono segnali di difficoltà nel rapporto con i pari. In uno studio che integra misure linguistiche e valutazioni comportamentali, una migliore capacità di generazione verbale si collega a minori problemi nelle relazioni con i compagni: non è un nesso meccanico, ma suggerisce che una competenza linguistica più solida facilita quelle micro-abilità sociali (iniziare, mantenere, riprendere uno scambio) che rendono più semplice stare nel gruppo senza consumare continuamente energie (Kalland & Linnavalli, 2023). E, in controluce, fa capire perché la difficoltà linguistica possa diventare un fattore di vulnerabilità sociale: non perché determini automaticamente isolamento o rifiuto, ma perché rende più costosa la partecipazione.

Se si adotta una prospettiva sociologica il gruppo non è un semplice sfondo: è un ambiente con regole, ruoli e barriere che possono essere più o meno permeabili. Qui diventa utile un lessico che sposti l'attenzione dalla prestazione isolata alla partecipazione concreta. Nel ragionare sulle disabilità comunicative, viene spesso sottolineato che la valutazione e la comprensione del funzionamento restano troppo concentrate sulle funzioni linguistiche in sé, mentre dovrebbero includere con maggiore decisione attività e partecipazione, insieme ai fattori ambientali e personali che facilitano o ostacolano la comunicazione (McLeod & Threats, 2008). Tradotto nel quotidiano, significa chiedersi non solo quanto parla, ma in quali situazioni riesce a prendere parola, cosa accade quando prova a inserirsi, chi lo sostiene o lo esclude, quali giochi gli permettono di essere competente. È un cambio di fuoco che, senza trasformare il gruppo in un tribunale del deficit, chiarisce già un punto teorico essenziale: la stessa difficoltà linguistica può pesare di più o di meno a seconda di quanto il contesto sociale conceda tempo, ascolto e occasioni realistiche di riuscita.

In questa direzione, le cornici internazionali sull'inclusione nella prima infanzia insistono su un criterio che, per il nostro tema, è decisivo: la qualità di un contesto inclusivo si misura anche dalla capacità di sostenere apprendimenti di interazione sociale, fondati sul rispetto e sull'apertura agli altri (UNESCO, 2021). Non è un dettaglio organizzativo: è il cuore della socializzazione. Il bambino impara che posto può avere tra i pari attraverso esperienze ripetute, e queste esperienze dipendono dal clima del gruppo, dalla disponibilità dei compagni e dal modo in cui la differenza viene resa leggibile e accettabile. L'inclusione, in altre parole, non coincide con la sola presenza fisica in sezione; coincide con la possibilità reale di partecipare e di essere riconosciuti. E qui il gruppo svolge una funzione educativa autonoma: offre modelli, rinforzi, scelte morali elementari (includo o escludo?), e, in modo spesso invisibile,

insegna anche un linguaggio della convivenza. Alla fine, è dentro questi scambi minuti, una richiesta accolta, un turno concesso, una parola riformulata senza scherno, che il bambino percepisce se può rischiare la parola o se, per non esporsi, è meglio tacere.

In definitiva, l'interazione tra pari non è una cornice accessoria nello sviluppo linguistico: è uno spazio in cui il linguaggio si misura con la vita sociale. Il gruppo assegna ruoli, produce appartenenza, genera pressioni e opportunità. Quando il linguaggio è in difficoltà, il rischio maggiore non è soltanto l'errore comunicativo, ma la perdita di accesso a quelle esperienze collettive che alimentano, giorno dopo giorno, sia il linguaggio stesso sia la fiducia nel partecipare.

1.5 Conseguenze dei disturbi del linguaggio

I disturbi del linguaggio, come difficoltà persistenti e non come semplici oscillazioni dello sviluppo, non restano confinati alla sfera tecnica della comunicazione. La loro prima conseguenza, spesso sottovalutata, sta proprio nel fatto che il problema non è solo dire bene le parole, ma riuscire a usare il linguaggio per orientarsi nella vita quotidiana: farsi capire, comprendere consegne e sfumature, negoziare, raccontare, costruire legami. In questa prospettiva, la categoria stessa di disturbo linguistico viene legata all'idea di una compromissione funzionale, cioè a un impatto concreto sulle attività e sulle relazioni, con un'aspettativa di difficoltà che tende a non risolversi spontaneamente quando il quadro è strutturato e si associa a una prognosi meno favorevole (Bishop et al., 2017). È un punto che cambia lo sguardo: sposta l'attenzione dall'errore isolato alla qualità della partecipazione del bambino nei contesti reali.

Da qui discende un secondo effetto, più silenzioso ma potentissimo: l'accesso al mondo simbolico e culturale passa attraverso il linguaggio, e quando la base orale è fragile diventa più faticoso appropriarsi di strumenti che, nella crescita, chiedono sempre più precisione e flessibilità. In termini di traiettoria, le fonti di riferimento convergono sull'idea che le difficoltà linguistiche precoci possano predisporre a ostacoli nell'alfabetizzazione e nell'apprendimento, perché il linguaggio orale sostiene, in modo diretto, lo sviluppo di competenze di lettura e scrittura (American Speech-Language-Hearing Association, 2001). Non è un automatismo rigido, né un destino già scritto, ma è una vulnerabilità che pesa: anche quando il bambino sembra cavarsela in alcune situazioni, l'aumento delle richieste cognitive e comunicative rende più evidente la fatica.

Su questo punto, la letteratura sull' *Early Literacy* invita anche a un passo ulteriore di precisione. Se è vero che il linguaggio orale rappresenta un pilastro per l'avvio della lettura e della scrittura, l'evidenza sull'effetto indipendente del linguaggio, quando si controllano altri predittori molto prossimi (come conoscenza alfabetica e consapevolezza fonologica), non è sempre uniforme: in alcune analisi multivariate il linguaggio orale non resta un predittore autonomo della decodifica, pur continuando a essere centrale per la comprensione e per il profilo complessivo di sviluppo linguistico-cognitivo (National Early Literacy Panel, 2009). Questa sfumatura non indebolisce l'argomento, lo rende più onesto: non si tratta di attribuire al linguaggio un potere magico, ma di riconoscere che la base linguistica entra nel sistema degli apprendimenti insieme ad altri ingranaggi, e che la fragilità in questo ambito aumenta la probabilità di inciampi, soprattutto quando il carico scolastico cresce.

Accanto alla dimensione scolastica, c'è un versante che riguarda la posizione del bambino dentro i gruppi e le interazioni. La comunicazione non è mai neutra, e nei contesti educativi la competenza linguistica orienta ruoli, opportunità, riconoscimento. Quando il linguaggio è incerto, può diventare più difficile inserirsi nel gioco simbolico, sostenere turni conversazionali, seguire e rispettare regole negoziate, spiegare un disaccordo senza precipitare nell'impulsività. In altre parole, il disturbo può trasformarsi in una limitazione della partecipazione, non perché il bambino non voglia stare con gli altri, ma perché i codici comunicativi necessari per farlo sono più onerosi. Qui è utile richiamare l'impostazione dell'ICF-CY: invita a leggere il funzionamento comunicativo come intreccio di abilità, richieste del contesto e barriere o facilitatori, e soprattutto a non ridurre l'osservazione alla sola funzione linguistica astratta, trascurando attività e partecipazione (McLeod & Threats, 2008). In termini molto concreti: lo stesso profilo può diventare più o meno penalizzante a seconda di come l'ambiente ascolta, sostiene, struttura gli scambi.

Il quarto livello di conseguenze riguarda l'area socio-emotiva. Serve cautela, perché la catena disturbo del linguaggio = problema emotivo è troppo semplice e spesso ingiusta. Tuttavia è realistico osservare che la fatica comunicativa può aumentare frustrazione, senso di inefficacia, evitamento di situazioni espositive e, nel tempo, un certo ritiro. Anche la ricerca empirica in età prescolare mostra associazioni tra prestazioni linguistiche e indicatori comportamentali o relazionali valutati dagli insegnanti: non come etichette, ma come segnali di un sistema che lavora tutto insieme, dove la qualità del linguaggio incide sul modo di stare con gli altri e di regolare

l'esperienza (Kalland & Linnavalli, 2023). È qui che, spesso, la conseguenza più delicata non è la difficoltà in sé, ma il rischio che la difficoltà diventi identità (io non sono capace) e che la motivazione si sfilacci.

Infine, c'è un aspetto meno immediato, ma decisivo quando si ragiona in prospettiva educativa: le conseguenze dei disturbi del linguaggio chiamano in causa anche la qualità della filiera tra osservazione, confronto con la famiglia e accesso a risorse. La rilevazione precoce, o anche solo la sorveglianza evolutiva, perde senso se resta un gesto isolato: perché sia davvero utile deve essere collegata a percorsi chiari di sostegno e invio, sostenuti da servizi e da una comunicazione trasparente con le famiglie (UNESCO, 2021). In questo modo la conseguenza non si traduce in un'etichetta, ma in una responsabilità condivisa: riconoscere la fragilità senza amplificarla, e costruire condizioni concrete perché il bambino continui a partecipare, imparare e sentirsi competente.

1.5.1 Effetti sulla motivazione e sulla partecipazione

Quando il linguaggio non riesce a sostenere ciò che il bambino vorrebbe dire, la conseguenza più immediata non è solo non trovare le parole, ma perdere terreno, poco alla volta, nella spinta a provarci ancora. In età evolutiva la comunicazione è una leva di funzionamento quotidiano: permette di esprimere bisogni, condividere intenzioni, costruire legami e, in sostanza, partecipare alla vita sociale (McLeod & Threats, 2008). Se questa leva scricchiola, la motivazione, anche quella più semplice, fatta di curiosità e desiderio di contatto, può diventare fragile. Non sempre accade in modo vistoso; spesso si vede come una prudenza crescente, una tendenza a scegliere attività sicure, a restare sul bordo quando il gioco richiede turni di parola, regole condivise, spiegazioni o racconti. È come se il bambino imparasse presto che, in certe situazioni, il costo del tentativo supera il beneficio.

In questi quadri la motivazione cambia qualità: non è più orientata all'esplorazione, ma alla protezione. Il bambino può investire energie per evitare l'errore, non per partecipare. E l'evitamento non è un capriccio; è una strategia adattiva quando l'ambiente è percepito come imprevedibile. Le evidenze sullo sviluppo, infatti, indicano che paura e ansia persistenti possono influire su come i bambini imparano, risolvono problemi e si relazionano agli altri (National Scientific Council on the Developing Child, 2010). In pratica: se parlare espone al rischio di non essere compreso, o di essere corretto in modo ripetuto, la spinta a intervenire può spegnersi

prima ancora della frase. Si crea un circolo discreto ma tenace: meno tentativi, meno riscontri; meno riscontri, meno fiducia; meno fiducia, ancora meno tentativi.

Dentro questo passaggio si gioca la partecipazione. Non è solo partecipare alla conversazione, ma prendere parte a ciò che accade nel contesto: restare nel gioco, sostenere un ruolo, chiedere chiarimenti, contribuire a una decisione, fare una proposta. Qui la difficoltà linguistica non si presenta come un dettaglio tecnico, ma come una condizione che incide sul modo in cui il bambino abita le situazioni collettive. E se il problema è ancora evidente intorno ai cinque anni, è realistico considerare che possa persistere nel tempo, diventando un fattore stabile del profilo di funzionamento (Bishop et al., 2017). Questa prospettiva, nel discorso che stiamo affrontando, serve soprattutto a spiegare perché la motivazione venga toccata così profondamente: la partecipazione è, per sua natura, una sequenza di tentativi. Si parla, si viene ascoltati, si riceve un riscontro, si aggiusta il tiro. Se la catena si rompe spesso, il costo psicologico del tentativo aumenta e il bambino comincia a scegliere, senza dichiararlo, la via del minor rischio.

C'è poi un punto più sottile, ma decisivo: la motivazione cresce quando il bambino sperimenta che la propria azione produce un effetto riconosciuto. Nel linguaggio, l'effetto è sociale: qualcuno risponde, comprende, rilancia. Se invece la risposta arriva in ritardo, è confusa o non arriva affatto, il bambino può costruire aspettative basse su di sé (tanto non ci riesco) e usare il silenzio come forma di controllo. In più, quando alla difficoltà linguistica si affiancano altre condizioni del neurosviluppo, per esempio problematiche attentive o di coordinazione, la partecipazione può diventare ancora più faticosa, perché si sommano ostacoli diversi proprio nei momenti in cui serve restare nel flusso dell'interazione (Ziegenfusz et al., 2022). Anche questo ha un peso motivazionale: il bambino non evita solo la parola, ma evita il contesto che la parola rende più esigente.

Un'indicazione particolarmente utile arriva dagli studi che mettono in relazione competenze linguistiche e dimensioni socio-emotive osservate dagli insegnanti. In età prescolare, migliori prestazioni in compiti di generazione di parole risultano associate a comportamenti più prosociali e, almeno in parte, a minori difficoltà nelle relazioni con i pari (Kalland & Linnavalli, 2023). Non è un dettaglio secondario: significa che il linguaggio può funzionare come ponte d'ingresso nel gruppo. Quando il bambino possiede strumenti per stare nel dialogo e per negoziare significati, è più facile che sperimenti successo sociale; e il successo sociale alimenta il desiderio di esserci, di

riprovare, di prendere iniziativa. Viceversa, quando ogni interazione somiglia a una prova, la partecipazione perde attrattiva e la motivazione si contrae.

Se vogliamo parlare davvero di partecipazione senza ridurla a un'impressione, serve anche un cambio di sguardo. Non basta misurare la competenza linguistica in astratto: bisogna considerare la partecipazione comunicativa come comunicazione nei contesti sociali, con barriere e facilitatori concreti, e con conseguenze dirette sulla qualità della vita quotidiana (McLeod & Threats, 2008). È un modo più onesto, e più utile, per leggere ciò che accade nella scuola e nei gruppi di pari: la motivazione non è un accessorio che si aggiusta con un incoraggiamento generico, ma nasce dall'esperienza ripetuta di poter stare nella scena, di poter contare, di poter essere compresi. In questo senso, motivazione e partecipazione non sono effetti collaterali del disturbo del linguaggio: sono il terreno su cui si decide se la difficoltà resterà circoscritta o diventerà un'etichetta interiorizzata. Ecco perché vale la pena soffermarsi su ciò che sembra più impalpabile: la voglia di provarci e il coraggio di restare nel gruppo. Senza queste due cose, anche un miglioramento delle abilità, quando arriva, rischia di rimanere poco usato nella vita reale.

1.5.2 Ripercussioni sugli apprendimenti della scuola primaria

Quando un bambino arriva alla scuola primaria con difficoltà linguistiche già consolidate, l'impatto sugli apprendimenti non riguarda soltanto qualche esitazione nel parlare o un lessico meno ampio. La questione è più profonda: il linguaggio diventa il principale strumento attraverso cui il bambino accede alle consegne, comprende le spiegazioni, organizza il pensiero, partecipa alle attività della classe e costruisce progressivamente le competenze di lettura e scrittura. In questa prospettiva, la difficoltà linguistica può trasformarsi in una barriera di accesso al curriculum, soprattutto quando le richieste scolastiche diventano più astratte, metalinguistiche e dipendenti dal codice verbale. Pallotti e Rosi, nel progetto Osservare l'interlingua, mostrano come un'educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria debba rivolgersi all'intera classe, attraverso scrittura processuale, valutazione formativa, facilitazione procedurale e apprendimento cooperativo, con l'obiettivo di innalzare le competenze linguistiche di tutti e ridurre le differenze tra gli alunni (Pallotti e Rosi, 2017). Anche Favilla, analizzando le difficoltà incontrate dagli studenti nella comprensione di definizioni grammaticali apparentemente semplici, evidenzia quanto il linguaggio scolastico possa diventare opaco quando parole, consegne e categorie disciplinari vengono date per

scontate (Favilla, 2018). Per questo, nella scuola primaria, sostenere un bambino con fragilità linguistiche non significa semplificare il curriculum, ma rendere più accessibili i compiti, le spiegazioni e le forme di partecipazione. La lingua, infatti, è il canale attraverso cui si entra nelle consegne, si comprende ciò che l'insegnante chiede, si organizza il pensiero, si restituisce una risposta in forma comprensibile. In questo senso, le difficoltà di linguaggio non sono un problema collaterale rispetto alla scuola, ma un fattore che può interferire con il rendimento e con la traiettoria scolastica, perché espone a un rischio più alto di difficoltà di lettura e di un andamento complessivo più fragile sul piano degli apprendimenti e dei risultati (Bishop et al., 2017, p. 4).

Il primo snodo critico riguarda la lettura. La scuola primaria richiede in tempi relativamente brevi la trasformazione di abilità orali spontanee in competenze che implicano analisi, segmentazione, recupero lessicale, controllo della sintassi e della memoria di lavoro. In prospettiva, il bambino può anche imparare a decodificare, ma leggere per capire e per studiare richiede di padroneggiare significati, inferenze, coesione testuale e capacità di trattenere e riorganizzare informazioni. È un punto decisivo: i problemi linguistici non soltanto possono precedere la difficoltà di lettura, ma si intrecciano con essa in un rapporto bidirezionale, in cui la fragilità linguistica può contribuire alla disabilità di lettura e, a sua volta, la difficoltà di lettura può impoverire ulteriormente l'esposizione a parole e strutture complesse (ASHA, 2001, p. 11).

Accanto alla lettura, si apre subito il tema della scrittura. Alla primaria scrivere non significa soltanto mettere giù parole: significa scegliere lessico adeguato, costruire frasi, ordinare il discorso, rispettare vincoli ortografici e morfosintattici, e farlo mentre si tiene a mente il contenuto. Non stupisce che, nel contesto scolastico, lettura e scrittura si alimentino reciprocamente e siano difficili da separare anche nella pratica didattica quotidiana: spesso si chiede ai bambini di leggere ciò che hanno scritto o di scrivere a partire da ciò che hanno letto, con un continuo passaggio tra codice e significato (ASHA, 2001, p. 10). In presenza di un disturbo del linguaggio, questo circuito rischia di incepparsi: un testo scritto può risultare povero, poco coeso o eccessivamente semplice; la produzione può rimanere breve, con frasi poco strutturate, e l'ortografia può soffrire perché la rappresentazione fonologica e morfologica non è stabile.

C'è poi un aspetto che la scuola primaria rende evidente: la lingua non è solo materia nelle ore di italiano, è lo strumento che sostiene tutte le discipline. Lo studio di storia e scienze, ad esempio, richiede di comprendere spiegazioni orali, testi informativi, relazioni causa-effetto, parole specifiche e connettivi logici. Anche la matematica, che

spesso viene immaginata come un'area separata dal linguaggio, in realtà dipende molto dalla comprensione delle consegne, dal lessico dei problemi, dalla capacità di interpretare relazioni e inferenze: basta pensare ai problemi verbali o alle attività che richiedono di spiegare il procedimento. È significativo che, quando la letteratura studia gli esiti scolastici degli alunni con disturbo evolutivo del linguaggio, la parte più consistente delle ricerche si concentri proprio sulle competenze di literacy (lettura, spelling, scrittura, narrazione) e, in misura minore ma non irrilevante, sugli apprendimenti numerici e su esiti scolastici più ampi (Ziegenfusz et al., 2022, p. 6). Questo dato, di per sé, dice molto: la difficoltà linguistica tende a emergere con forza là dove la scuola chiede di usare la lingua in modo scolastico, cioè controllato, decontestualizzato, e progressivamente più astratto.

Una conseguenza spesso sottovalutata è l'effetto a cascata sulla valutazione e sulla diagnosi didattica quotidiana. Se la comprensione verbale è fragile, un compito può risultare sbagliato non perché il bambino non possiede il concetto disciplinare, ma perché non ha interpretato correttamente la richiesta o non riesce a dimostrare ciò che sa. Nelle verifiche scritte, questa distanza tra competenza e prestazione può ampliarsi: la qualità del linguaggio diventa parte della valutazione, anche quando l'obiettivo sarebbe misurare altro. Nel tempo, il rischio è che il bambino venga percepito come in difficoltà generale, mentre la radice è più specifica e riguarda l'accesso linguistico al curriculum.

Infine, va considerato un punto delicato: la primaria non si limita a insegnare contenuti, ma costruisce abitudini di studio. La lettura autonoma, la comprensione di un testo, la produzione di riassunti e la rielaborazione orale e scritta diventano progressivamente modalità ordinarie di apprendimento. Se le competenze linguistiche sono fragili, queste modalità non si consolidano con la stessa naturalezza, e il bambino può accumulare un ritardo non solo nelle conoscenze, ma anche nelle strategie che rendono possibile imparare in modo indipendente. La ricerca sull'alfabetizzazione precoce ricorda che alcune abilità nei primi anni (conoscenza alfabetica, concetti di stampa, sviluppo del linguaggio orale) hanno un valore predittivo rispetto agli esiti successivi in decodifica, comprensione e spelling; e sottolinea, con cautela, che non tutte queste relazioni sono automaticamente causali, ma che il legame tra basi linguistiche e risultati di literacy è strutturale e merita attenzione preventiva (National Early Literacy Panel, 2009, p. 19).

In breve, le ripercussioni dei disturbi del linguaggio alla primaria si manifestano come difficoltà di accesso: accesso alle consegne, ai testi, al lessico disciplinare, alle

richieste di spiegazione e rielaborazione. Da lì, se non vengono riconosciute e sostenute in modo mirato, possono diventare difficoltà di rendimento e di continuità negli apprendimenti. E la cosa più importante è che questo percorso non è inevitabile: dipende molto da quanto presto la scuola riesce a leggere il problema come un tema di linguaggio e di accessibilità didattica, non come un'etichetta generica di scarso profitto (Bishop et al., 2017, p. 4).

1.6 Prospettiva pedagogica inclusiva: ICF, funzionamento e contesto

Dopo aver considerato le definizioni cliniche, le conseguenze evolutive e le ricadute sugli apprendimenti, diventa necessario introdurre una prospettiva pedagogica inclusiva. Senza questo passaggio, il rischio è che il disturbo del linguaggio resti descritto soprattutto come una condizione interna al bambino: un insieme di deficit, sintomi, categorie diagnostiche e possibili esiti scolastici. La pedagogia speciale, invece, invita a spostare lo sguardo dal solo deficit alla relazione tra persona e ambiente, cioè al modo in cui un certo funzionamento incontra richieste, barriere, facilitatori e opportunità di partecipazione. In questa direzione si colloca il contributo di Cottini, che legge l'inclusione scolastica su piani integrati: principi, organizzazione, metodologie didattiche ed evidenze empiriche, sottolineando che l'inclusione non è un'aggiunta al sistema, ma una qualità complessiva della scuola (Cottini, 2017).

Il riferimento teorico più utile per questa rilettura è l'ICF, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute dell'OMS. L'ICF non sostituisce le classificazioni diagnostiche, ma cambia il modo di interpretarle: il funzionamento e la disabilità non vengono letti come proprietà isolate dell'individuo, bensì come esito dell'interazione tra condizioni di salute, funzioni e strutture corporee, attività, partecipazione e fattori ambientali (World Health Organization, 2001). Non è un dettaglio terminologico. Dire che il bambino ha un disturbo del linguaggio descrive un aspetto importante; dire come quel disturbo incide sulla partecipazione in sezione, nella conversazione, nella comprensione delle consegne o nel rapporto con i pari permette invece di costruire un progetto educativo. La stessa OMS ricorda che il funzionamento avviene sempre dentro un contesto e che l'ICF include, proprio per questo, i fattori ambientali come parte integrante della descrizione.

La prospettiva biopsicosociale consente quindi di superare sia una lettura puramente medica sia una lettura genericamente sociale. Non si nega la realtà della difficoltà linguistica, né si riduce tutto all'ambiente; piuttosto, si riconosce che la

difficoltà prende forma nella relazione tra caratteristiche del bambino e condizioni educative. Un enunciato breve può essere un limite in una situazione di interrogazione rapida, ma può diventare una risorsa comunicativa in un piccolo gruppo ben mediato; una comprensione fragile può generare esclusione se le consegne sono lunghe e solo verbali, ma può essere sostenuta se l'adulto usa supporti visivi, routine prevedibili, modellamento e riformulazioni. L'inclusione, in questa cornice, non coincide con l'abbassamento delle attese, ma con la costruzione di condizioni che rendano le attese accessibili.

Cottini insiste proprio su questo passaggio: la didattica speciale non riguarda solo l'alunno certificato o il caso 'problematico', ma la qualità dei contesti educativi e la capacità della scuola di promuovere partecipazione, apprendimento e qualità della vita. Nel volume dedicato alla didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico, le parole chiave diventano inclusione, qualità della vita e contesti, e l'ICF viene valorizzato come modello capace di mettere in primo piano attività e partecipazione (Cottini, 2021). Applicato ai disturbi del linguaggio, questo significa che la domanda pedagogica non può fermarsi alla correttezza della produzione verbale. Deve includere il benessere comunicativo: quando il bambino prende parola, con chi, in quali situazioni, con quali sostegni, con quale percezione di efficacia.

Questa impostazione trova un riscontro importante anche nella normativa scolastica italiana sui Bisogni Educativi Speciali. La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 richiama esplicitamente il modello ICF e invita ad assumere un approccio educativo, non meramente clinico, fondato sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, evitando tipizzazioni rigide e preclusive (MIUR, 2012). È un passaggio centrale per il tema della tesi: le difficoltà linguistiche possono rientrare nell'area dei disturbi evolutivi specifici e richiedere una risposta personalizzata anche quando non coincidono con una certificazione di disabilità. La scuola, quindi, non deve attendere che la categoria diagnostica esaurisca il problema; deve osservare il bisogno educativo nel suo manifestarsi concreto e predisporre risposte proporzionate.

Anche le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento, allegate al D.M. 12 luglio 2011, pur riferendosi ai DSA, offrono un principio pedagogico più ampio: porre al centro la singolarità e la complessità di ogni persona, tenendo insieme aspirazioni, capacità e fragilità, e predisporre forme di didattica individualizzata e personalizzata, strumenti compensativi, misure dispensative e modalità di verifica coerenti con i bisogni (MIUR, 2011). Nel

caso dei bambini con fragilità linguistiche, questo non significa anticipare impropriamente il lessico dei DSA, ma riconoscere che la personalizzazione è una responsabilità didattica: la consegna può essere resa più chiara, il tempo di risposta più disteso, la produzione orale sostenuta da immagini, oggetti, mappe, routine narrative, lavoro in coppia o piccolo gruppo.

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, inoltre, rafforzano questa lettura perché collocano la centralità della persona, la relazione educativa e la valorizzazione delle potenzialità di ogni bambino al cuore dell'azione scolastica (Ministero dell'Istruzione, 2012). Una prospettiva pedagogica inclusiva, allora, non chiede alla scuola di trasformarsi in servizio clinico, ma di diventare un ambiente capace di leggere i funzionamenti. Il disturbo del linguaggio non viene negato, ma neppure isolato dalla vita della classe: viene interpretato come una condizione che richiede mediazioni, contesti comunicativi ricchi, documentazione, corresponsabilità educativa e attenzione alla partecipazione.

In definitiva, la rilettura inclusiva del disturbo del linguaggio permette di evitare due errori: ridurre il bambino alla categoria diagnostica oppure dissolvere la difficoltà in una generica richiesta di accoglienza. La categoria serve, ma non basta; l'accoglienza è necessaria, ma deve diventare progettazione. In una scuola orientata dall'ICF e dalla pedagogia speciale, il punto non è soltanto 'compensare' ciò che manca, ma costruire ambienti in cui il bambino possa comunicare, partecipare e apprendere con un senso di competenza. Da qui discende il passaggio al capitolo successivo: osservare, accogliere e intervenire nella fascia 0-6 significa già lavorare in chiave inclusiva, perché ogni scelta di ambiente, linguaggio, tempo e relazione può diventare barriera oppure facilitatore.

CAPITOLO 2 - INFANZIA 0-6: OSSERVARE, ACCOGLIERE E INTERVENIRE

Prima di entrare nell'analisi dei segnali precoci e delle strategie educative, è necessario riprendere una distinzione concettuale che orienta l'intero capitolo: la relazione tra disturbo del linguaggio e difficoltà linguistica. I due termini non sono sinonimi e non possono essere utilizzati in maniera intercambiabile. Riuscire a comprenderli nella loro specificità è il presupposto per riuscire a strutturare un'osservazione educativa corretta e spiegare perché nella scuola dell'infanzia risulta fondamentale prestare attenzione a tutti i segnali di fragilità, anche quando non vi è una diagnosi clinica.

Il disturbo del linguaggio è una condizione clinicamente definita e diagnosticata sulla base di criteri precisi: comprende una compromissione significativa e persistente delle competenze linguistiche che non si spiega con deficit, sensoriali, intellettivi o ambientali (Bishop et al.,2017). E' importante, tuttavia, distinguere tra due categorie diverse di disturbi che seguono percorsi diagnostici completamente diversi. I disturbi della lingua orale, come il *Disturbo primario del Linguaggio (DPL)*, si manifestano già in età prescolare: i loro segnali possono essere osservati dagli insegnanti e documentati alla scuola dell'infanzia, rendendo così possibile un invio precoce ai servizi specialistici. La lingua orale è biologicamente predeterminata: il cervello è "programmato" per acquisirla in presenza di condizioni ambientali adeguate, e un suo mancato sviluppo può essere rilevato precocemente.

La lingua scritta, al contrario, non è biologicamente predeterminata: è un'acquisizione culturale, appresa attraverso un insegnamento esplicito e non possono essere diagnosticati prima della scuola primaria. Infatti, I disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) che riguardano la lettura e la scrittura, come la dislessia e la disortografia, non possono essere riconosciuti né diagnosticati prima che il bambino abbia avuto un'adeguata esposizione all'insegnamento della lingua scritta. Questo concetto lo stabilisce esplicitamente la Legge 170\2010: la diagnosi di DSA non può essere formulata prima della fine della seconda classe della scuola primaria. Questo, però, non significa che alla scuola dell'infanzia non si notino segnali precursori da osservare (come ad esempio difficoltà fonologiche, scarse competenze metafonologiche, fatica nella segmentazione sillabica), ma che l'insegnante non può e non deve orientarsi verso una diagnosi di disturbo scritto: questo sarà possibile solo successivamente, nella scuola primaria.

Questa distinzione cambia profondamente il ruolo dell'insegnante a seconda dell'ordine scolastico. Nella scuola dell'infanzia, il docente deve osservare con attenzione i segnali di un possibile disturbo del linguaggio orale, che può già essere diagnosticato, e cogliere i segnali precursori generici di fragilità che potrebbero indicare, in futuro, difficoltà di linguaggio scritto. In entrambi i casi, ciò che non cambia è l'azione pedagogica: osservare in modo mirato e attento tutti i segnali di difficoltà, ritardo o fragilità; intervenire con una didattica efficace, inclusiva e linguisticamente ricca, capace di potenziare le competenze per tutti. È proprio su questo che insiste la Legge 170/2010: il potenziamento delle capacità linguistiche è lo strumento fondamentale per riconoscere precocemente un possibile disturbo e per sostenere tutti i bambini, indipendentemente dall'esito diagnostico.

La difficoltà linguistica, invece, è un concetto più ampio e meno definito: indica una differenza osservabile rispetto alle attese evolutive che non raggiunge necessariamente la soglia di un disturbo diagnosticato. Può essere transitoria (cioè legata a una fase di sviluppo, a un cambiamento ambientale, a un periodo di fragilità) oppure può rivelarsi un segnale precursore. La relazione tra disturbo e difficoltà non è lineare: non tutte le difficoltà evolvono in disturbi, ma alcune sono indicatori attendibili di un disturbo in formazione. Per questo la difficoltà è al tempo stesso un possibile primo segnale e, indipendentemente dall'esito, un comportamento che richiede attenzione educativa.

È proprio qui che la scuola dell'infanzia assume un ruolo decisivo. Costruire una cultura dell'osservazione attenta, capace di cogliere tutti i segnali di fragilità anche se non ancora sostenuti da una diagnosi, e anche se non necessariamente indici di un futuro disturbo, è già un atto di prevenzione e di cura. Questi segnali richiedono la stessa attenzione didattica ed educativa sia nel caso in cui nascondano effettivamente un disturbo specifico, sia nel caso in cui non lo facciano: in entrambe le situazioni, un ambiente linguisticamente ricco, una didattica di potenziamento e un'osservazione sistematica rappresentano la risposta educativa più appropriata. Il focus di questo capitolo si concentra proprio su questi segnali precoci e sulle prime azioni (osservazione, intervento, valutazione) che la scuola dell'infanzia può e deve mettere in campo, prima ancora che arrivi una diagnosi.

2.1 Segnali precoci di difficoltà linguistiche e connesse all'ansia

Nel lavoro educativo con i bambini da zero a sei anni, riconoscere per tempo un possibile scarto nello sviluppo linguistico o un profilo ansioso non significa etichettare, ma imparare a leggere la traiettoria del bambino senza confondere la fisiologica variabilità con segnali che, se trascurati, tendono a consolidarsi. È un equilibrio delicato, perché nei primi anni la crescita non procede in modo lineare: ci sono accelerazioni improvvise, fasi di apparente stasi, regressioni transitorie dopo malattie o cambiamenti familiari. Proprio per questo i segnali precoci vanno cercati non tanto nel singolo episodio, quanto nella ripetizione coerente di alcune difficoltà e, soprattutto, nella loro ricaduta sul funzionamento quotidiano.

Sul versante linguistico, la prima bussola resta l'osservazione di ciò che il bambino comprende e di come partecipa agli scambi, ancora prima del numero di parole. I repertori istituzionali dei traguardi evolutivi aiutano a mettere a fuoco indicatori concreti: tra il primo e il secondo anno diventano attesi la crescita regolare del lessico, la combinazione di due parole, l'interesse per storie e libri, la capacità di seguire comandi semplici; tra i due e i tre anni emergono frasi più articolate e una comprensibilità crescente anche fuori dalla cerchia stretta. (NIDCD, s.d.) Quando questi passaggi faticano a comparire, o compaiono in modo povero e instabile, il punto non è quanto parla ma se il bambino riesce a usare il linguaggio per orientarsi, chiedere, condividere attenzione, entrare nel gioco sociale. Un segnale che merita attenzione è la discrepanza tra espressione e comprensione: un bambino che parla poco ma comprende bene e cerca comunque l'altro con gesti, sguardi, gioco condiviso può trovarsi in una fase di rallentamento; un bambino che, oltre a parlare poco, comprende con difficoltà, fatica a seguire consegne o sembra perdersi nello scambio mostra invece un profilo più fragile, con un rischio evolutivo maggiore. La letteratura sui ritardi di linguaggio in età toddler è chiara nel distinguere questi quadri: molti bambini con solo ritardo espressivo recuperano spontaneamente, mentre quando la difficoltà coinvolge anche la componente recettiva la probabilità di recupero naturale si riduce drasticamente. (Roberts & Kaiser, 2015) In questa cornice, un campanello d'allarme precoce non è solo l'assenza di parole, ma la scarsa risposta a input verbali semplici, la ridotta iniziativa comunicativa, l'uso stereotipato di pochi suoni o parole, l'apparente disinteresse verso la comunicazione condivisa.

Va aggiunto un elemento metodologico importante: parlare di segnali precoci non equivale a sostenere che uno screening universale risolva il problema. Le rassegne

più recenti mostrano che gli strumenti di screening per ritardi di linguaggio sotto i cinque anni hanno accuratezze molto variabili e che, soprattutto, manca evidenza solida sul beneficio di uno screening generalizzato in assenza di preoccupazioni specifiche già presenti. (Jullien, 2021) Questo dato, se letto bene, non scoraggia l'attenzione precoce; piuttosto invita a una postura prudente e competente: ascoltare i segnali che emergono nel quotidiano, raccogliarli in modo sistematico, e valutare se la difficoltà è persistente e funzionalmente rilevante, evitando allarmi basati su un singolo test o su confronti frettolosi.

Allo stesso tempo, i segnali linguistici vanno compresi dentro una cornice relazionale. In una prospettiva interazionista, ciò che osserviamo non è soltanto il bambino da solo, ma la qualità dell'interazione adulto-bambino nei contesti che più naturalmente fanno emergere linguaggio e comunicazione: gioco simbolico, gioco di costruzione, lettura condivisa. (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010) È in questi contesti che diventano leggibili indizi sottili: la rigidità degli schemi di gioco, la fatica a costruire una realtà diversa dal qui-e-ora, la povertà dell'input linguistico scambiato, oppure, al contrario, la presenza di un adulto che sostiene, amplia, riformula e rende il linguaggio un ponte, non un ostacolo. Anche qui, il segnale precoce non è un tratto isolato, ma la costanza di una difficoltà nel sostenere lo scambio comunicativo e nel trasformare l'esperienza in parole.

Sul versante emotivo, parlare di ansia e paure tra zero e sei anni richiede ancora più attenzione, perché la paura è una risposta normale e, in molte fasi, persino adattiva. Il punto critico è quando la paura diventa persistente, sproporzionata rispetto agli stimoli, e comincia a restringere l'esperienza del bambino: evitamento sistematico, forte angoscia di separazione, oppositività che nasconde un blocco, regressioni stabili, somatizzazioni (mal di pancia, nausea, cefalea) prima di situazioni sociali o scolastiche, difficoltà del sonno con risvegli frequenti e incubi ricorrenti. Qui è utile ricordare che già in età prescolare esistono quadri d'ansia riconoscibili e non rari, e che la comorbilità con altri problemi comportamentali o dell'umore non è un'eccezione: nello studio condotto in ambito di primary care, l'ansia prescolare risulta un fenomeno clinicamente significativo e spesso intrecciato ad altre difficoltà, al punto che per porre diagnosi gli autori richiedono espressamente la presenza di compromissione funzionale, proprio per distinguere le paure normali da quelle che iniziano a diventare un vincolo stabile sul funzionamento del bambino (Franz et al., 2014). Questa impostazione è preziosa anche in chiave educativa: non basta che il bambino abbia paura, conta quanto quella paura

interferisce con la vita quotidiana e con la possibilità di stare nel gruppo, esplorare, giocare, parlare.

Un'ultima nota, spesso trascurata, riguarda il modo in cui la paura persistente può incidere sulla disponibilità all'apprendimento e sulla regolazione del comportamento. Le sintesi neuroevolutive mostrano che un'esposizione prolungata a stress e paura può alterare i sistemi neurobiologici coinvolti nella risposta allo stress e compromettere lo sviluppo di funzioni esecutive come attenzione, controllo degli impulsi e flessibilità cognitiva. (National Scientific Council on the Developing Child, 2010) In termini osservativi, questo può tradursi in bambini che sembrano sempre in allerta, faticano a concentrarsi, si bloccano di fronte a richieste semplici, oppure reagiscono in modo impulsivo per proteggersi. In un bambino con fragilità linguistiche, poi, il quadro può complicarsi: la difficoltà a nominare emozioni e bisogni, o a comprendere le consegne, può aumentare frustrazione e insicurezza, alimentando un circuito in cui il silenzio, l'evitamento o l'aggressività diventano forme di comunicazione sostitutiva. Riconoscere precocemente questi segnali, senza forzare interpretazioni cliniche, è già un modo concreto di prendersi cura: significa dare dignità ai dettagli, accorgersi di ciò che si ripete, e mettere il bambino nelle condizioni di essere capito prima ancora che corretto.

2.1.1 Osservazioni nelle routine, nel gioco e nelle interazioni

Osservare, nella fascia 0-6 non significa controllare il bambino come se stesse sostenendo una prova. È un gesto più sottile: stare dentro la quotidianità, con attenzione stabile, e riconoscere ciò che emerge davvero quando il linguaggio prende forma nel corpo, nei tempi, nelle relazioni. In questa prospettiva, l'osservazione non è un episodio isolato, ma una vigilanza continua che si esercita proprio negli ambienti frequentati dal bambino, e che ha senso solo se è pensata come responsabilità condivisa e non come etichetta appiccicata in fretta (UNESCO, 2021). La routine, allora, non è lo sfondo neutro della giornata: è il luogo dove la comunicazione si vede meglio, perché è ripetitiva, prevedibile, e proprio per questo mette in luce micro-scatti che altrimenti passerebbero inosservati.

Nelle routine (accoglienza, pranzo, cura personale, riordino, uscita) l'educatore ha il vantaggio di poter cogliere la competenza comunicativa in condizioni ecologiche. Non interessa soltanto quante parole compaiono, ma come il bambino si fa capire quando serve davvero: se usa gesti intenzionali, se cerca lo sguardo dell'adulto, se

alterna turni, se comprende consegne semplici senza appoggiarsi ogni volta al contesto, se riesce a modulare richiesta e rifiuto, se tollera l'attesa o collassa nel pianto quando non viene compreso. È qui che l'osservazione diventa concreta: un frammento scritto bene vale più di una descrizione generica.

Il diario di bordo, ad esempio, non è un adempimento; è lo spazio dove l'educatore annota fatti salienti e riflessioni, tenendo traccia della continuità e rendendo possibile una rielaborazione non impulsiva (Tomaselli & Zocchi, 2008). Anche la documentazione, se è posta al centro dell'azione educativa, sostiene un atteggiamento di ricerca: serve a verificare nel tempo, a mantenere flessibile il progetto educativo, e a non confondere un'impressione con una tendenza reale (Tomaselli & Zocchi, 2008).

Il gioco è l'altro grande rivelatore, perché nel gioco il linguaggio non è solo prestazione: è immaginazione, negoziazione, regola condivisa. E non tutti i giochi, ovviamente, dicono le stesse cose. Proprio per questo, quando si vuole osservare con metodo, è utile variare i contesti e non restare imprigionati in una sola situazione. Nel modello INTERACT, l'osservazione diretta dell'interazione viene costruita su tre contesti distinti, gioco di far finta, gioco di costruzione e lettura di un libro, perché ciascuno favorisce l'emersione di comportamenti comunicativi diversi e riduce il rischio di trarre conclusioni da una scena unica (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010).

Il gioco simbolico, ad esempio, fa affiorare la capacità di sostenere una realtà oltre il qui-e-ora e di seguirne la trama; la lettura condivisa, invece, permette all'adulto di offrire un input linguistico più elaborato e di vedere come il bambino aggancia parole, immagini, intenzioni (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010). Anche il gioco di costruzione, pur meno adatto a far emergere linguaggio spontaneo, è prezioso perché illumina comprensione del compito, responsività, e modalità di sostegno dell'adulto: elementi che, nell'osservazione, contano quanto le parole pronunciate (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010).

Le interazioni, infine, spostano lo sguardo dal bambino da solo al bambino-in-relazione. Qui l'osservazione diventa inevitabilmente più complessa, perché il linguaggio è anche partecipazione sociale. Non basta chiedersi se una competenza esista: bisogna vedere se quella competenza viene usata nei contesti che contano, cioè negli scambi reali. È una distinzione cruciale, perché molta valutazione tradizionale rischia di fermarsi alle funzioni, trascurando attività e partecipazione comunicativa in contesti sociali (McLeod & Threats, 2008).

Nella scuola dell'infanzia questo significa osservare, con pazienza, come il bambino entra nel gruppo, come mantiene un gioco condiviso, come ripara un fraintendimento, come reagisce a un rifiuto, come cerca alleanze, come si muove tra pari con più o meno iniziativa. A volte il segnale non è un errore linguistico, ma la scelta di ritirarsi: un bambino che parla poco può farlo perché non sa, oppure perché non si sente al sicuro nello scambio, oppure perché non ha ancora trovato una posizione nel gruppo. Solo una documentazione coerente nel tempo evita che queste ipotesi vengano confuse.

In definitiva, osservare nelle routine, nel gioco e nelle interazioni significa costruire una conoscenza lenta ma affidabile: fatta di episodi, di contesti diversi, di ripetizioni, di scritte brevi ma precise. È un lavoro che richiede disciplina e, insieme, delicatezza: non per trasformare la scuola in un ambulatorio, ma per rendere visibile ciò che spesso resta implicito, e per non lasciare soli né i bambini né gli adulti che li accompagnano.

2.2 Ambienti educativi che favoriscono benessere e linguaggio

Un ambiente educativo che favorisce benessere e linguaggio non nasce da un materiale specifico o da una singola attività, ma da una scelta quotidiana di cornice: come si entra in sezione, come si attende il proprio turno, come si viene ascoltati quando si parla piano o si sbaglia parola, come si attraversa un conflitto senza che diventi vergogna. Nei servizi 0,6 la qualità linguistica non è separabile dalla qualità della cura, perché in questa età educazione, socialità, emozioni e apprendimento si intrecciano in modo continuo, chiedendo all'adulto una presenza capace di tenere insieme il contenuto e il clima, il gesto e la parola, la sicurezza e la curiosità (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 22). È dentro questa trama che il linguaggio prende corpo: non come prestazione, ma come possibilità di partecipare, nominare, chiedere, raccontare, capire l'altro.

La prima leva, spesso sottovalutata, è l'organizzazione visibile della vita quotidiana. Spazi, tempi e gruppi non sono sfondo neutro: diventano un dispositivo pedagogico, una grammatica concreta che orienta l'attenzione, regola l'eccitazione, rende prevedibile ciò che accade e, proprio per questo, libera energie per esplorare e comunicare (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 27). Uno spazio leggibile, con angoli riconoscibili e materiali accessibili, invita alla parola perché riduce il rumore cognitivo: il bambino non deve decifrare ogni volta dove si sta e cosa si può fare. Anche il tempo,

quando è scandito da routine stabili ma non rigide, sostiene il linguaggio in modo quasi spontaneo: prima e dopo smettono di essere concetti astratti e diventano esperienza condivisa, raccontabile. E poi c'è il gruppo, che non è solo insieme di bambini, ma forma di relazione: alternare momenti di piccolo gruppo a momenti di sezione intera permette a chi è più timido o più lento nella produzione verbale di trovare uno spazio di parola senza dover competere con i più competenti. È un dettaglio organizzativo, ma spesso fa la differenza tra un bambino che resta ai margini e uno che prova, rischia, si espone.

Dentro questa architettura quotidiana, il benessere linguistico cresce quando l'adulto coltiva un'interazione responsiva: non tanto parlare tanto, quanto rispondere in modo contingente, sintonizzato, capace di seguire l'iniziativa del bambino e rilanciarla senza invaderla. È la logica delle cure responsive, che, accanto alla protezione e alla sicurezza, include opportunità di apprendimento precoce costruite su scambi reali e significativi, non su addestramenti (World Health Organization, UNICEF, & World Bank Group, 2018, p. 17). Qui il linguaggio si nutre di micro-eventi: uno sguardo che conferma, una riformulazione che chiarisce senza correggere, una domanda che apre invece di chiudere. In un ambiente così, anche il bambino con minore competenza linguistica può sperimentare la parola come funzionante: serve, produce effetti, crea legami.

Per sostenere intenzionalmente questa qualità, alcune pratiche hanno una forza particolare perché uniscono linguaggio, relazione e piacere. La lettura condivisa, ad esempio, diventa un ambiente in miniatura: ritmo, turnazione, attenzione congiunta, possibilità di nominare emozioni e intenzioni senza esporsi troppo. Quando la lettura assume una forma dialogica, l'adulto smette di essere narratore unico e diventa facilitatore, usando tecniche come PEER e CROWD per invitare il bambino a partecipare, prevedere, ricordare, spiegare (Pillinger & Vardy, 2022, p. 3). Non si tratta di fare domande in modo scolastico, ma di far sentire che la storia appartiene anche al bambino, che le sue parole contano e possono modellare la conversazione. La ricerca sugli interventi di condivisione di libri illustrati mostra, peraltro, che formare gli adulti (genitori o educatori) a queste modalità migliora in modo consistente la competenza di book-sharing e produce effetti positivi sul linguaggio ricettivo ed espressivo, con risultati che dipendono anche dal dosaggio e dalla continuità dell'esperienza (Dowdall et al., 2020, p. 4). Detto in modo semplice: non basta leggere ogni tanto; conta la qualità dell'interazione e la sua presenza stabile nel tempo.

Accanto alla lettura, l'ambiente linguistico si costruisce anche attraverso occasioni di oralità curate ma non artificiali: conversazioni autentiche durante i pasti, durante il riordino, nei passaggi tra un'attività e l'altra. In questo senso è utile ricordare che alcune componenti dell'oral language e della conoscenza della stampa rientrano tra i predittori importanti degli apprendimenti successivi, e che un lavoro precoce su questi aspetti passa soprattutto da contesti ricchi di parole, significati e scambi, più che da esercizi isolati (National Early Literacy Panel, 2009, p. 16). Un servizio 0,6 che funziona bene non anticipa la primaria, ma prepara terreno: offre lessico, strutture narrative, attenzione ai suoni e ai significati come parte naturale della vita di sezione.

In definitiva, l'ambiente che favorisce benessere e linguaggio è quello che tiene insieme tre cose: una struttura quotidiana chiara e flessibile, una relazione adulta responsiva e rispettosa, e pratiche culturali (come lettura e conversazione) che trasformano il linguaggio in esperienza condivisa. Non è un modello perfetto, né un protocollo unico. È un equilibrio che si costruisce, si aggiusta, a volte si perde e si ritrova. Ma quando regge, il bambino sente che può stare, capire, dire. E questa, a sei anni, è già una conquista enorme.

2.2.1 Gioco simbolico, narrazione, lettura, circle time

Nel lavoro quotidiano con i bambini tra 0 e 6 anni, gioco simbolico, narrazione, lettura non sono attività aggiuntive, buone quando resta tempo. Sono, più semplicemente, il modo in cui il linguaggio prende corpo dentro un contesto affettivo stabile, e diventa esperienza condivisa. La ricerca sull'early literacy mostra da anni che le pratiche di lettura condivisa, quando sono accompagnate da interazione e da una partecipazione attiva del bambino, incidono in modo sensibile sulle competenze di linguaggio orale (National Early Literacy Panel, 2008). Non si tratta solo di fare vocaboli: cambia il tipo di conversazione, il ritmo degli scambi, la qualità dell'attenzione. E soprattutto, nel tempo, si costruisce una familiarità con il racconto che diventa base per capire, ricordare, collegare.

Il gioco simbolico, in questo quadro, è una palestra naturale. Nel far finta, il bambino non ripete semplicemente ciò che vede: seleziona, sostituisce, attribuisce significati, prova ruoli e li mette in sequenza. È qui che l'azione si trasforma in parola: un cucchiaino non è più solo un oggetto, ma diventa un microfono; una scatola è una casa; una bambola ha fame, si è spaventata, vuole la mamma. In quelle frasi apparentemente semplici si affacciano lessico, morfosintassi, ma anche intenzioni

comunicative, regolazione dell'emozione, capacità di tenere a mente un copione. Non serve un setting sofisticato: anche il gioco con oggetti comuni, se sostenuto da uno scambio caldo e responsivo, è già occasione di apprendimento precoce, perché la relazione passa attraverso sguardi, imitazioni, parole, canto, piccoli giochi sociali e routine che diventano dialogo (World Health Organization; UNICEF; World Bank Group, 2018). In altre parole, il gioco simbolico è linguaggio in movimento: consente al bambino di dire qualcosa che non è ancora del tutto padroneggiabile nel discorso astratto, ma che può emergere nel fare insieme.

La narrazione, poi, è il ponte più evidente tra esperienza e linguaggio: attraverso il racconto, infatti, il bambino non si limita a riferire ciò che è accaduto, ma comincia a organizzare l'esperienza, a darle una sequenza, un significato e una forma comunicabile. In questa direzione, Bruner ha mostrato come la narrazione costituisca una modalità fondamentale di costruzione della realtà e di organizzazione dell'esperienza umana (Bruner, 1991). Tale prospettiva si collega anche alla riflessione di Vygotskij sul rapporto tra pensiero e linguaggio, secondo cui la parola non è soltanto uno strumento espressivo, ma diventa progressivamente un mezzo per strutturare il pensiero e attribuire significato all'esperienza nella relazione sociale (Vygotskij, 1934/1986). Quando un bambino racconta, anche solo due o tre frasi su cosa è successo o su cosa farà, sta iniziando a organizzare il tempo, a scegliere un punto di vista, a distinguere ciò che è importante da ciò che è contorno. L'adulto, in quel momento, ha un compito sottile: non prendere la scena, ma reggere la struttura. Un rinforzo breve, una domanda che apre (e poi?), una riformulazione discreta, un'espansione che aggiunge una parola precisa senza correggere in modo rigido. È la stessa logica che ritroviamo nella dialogic reading, dove la lettura non è un monologo dell'adulto e il bambino non resta spettatore: il bambino diventa narratore, l'adulto si mette in ascolto e interviene per facilitare, ampliare e far crescere la competenza, usando tecniche evocative e feedback informativi (Pillinger; Vardy, 2022). Quella conversazione intorno al libro è una forma guidata di narrazione condivisa: aiuta a dare nome alle azioni, a collegare cause ed effetti, a riconoscere stati mentali, a prendere il turno e a mantenere il filo.

La lettura, dunque, funziona davvero quando si trasforma in scambio. Le sintesi più solide sul tema confermano che gli interventi di condivisione del libro, soprattutto se orientati a sostenere i genitori o gli adulti di riferimento nelle modalità di lettura, hanno effetti positivi misurabili sullo sviluppo linguistico dei bambini, con guadagni

che riguardano sia dimensioni ricettive sia espressive (Dowdall et al., 2020). È un dato importante anche per la scuola dell'infanzia, perché rende chiaro che non basta esporre i bambini ai libri: conta come l'adulto sta dentro l'esperienza e quanto invita il bambino a partecipare. La lettura ad alta voce, se intrecciata a domande, attese, riprese e collegamenti con la vita quotidiana, diventa un dispositivo educativo completo: protegge il bambino più timido perché gli offre una cornice; sostiene quello più impulsivo perché gli dà tempi e ruoli; valorizza quello con fragilità linguistiche perché gli permette di agganciarsi a immagini, ripetizioni, formule narrative.

Il circle time, inteso non come semplice disposizione fisica in cerchio, ma come tecnica strutturata di ascolto e discussione di gruppo, può essere considerato, in questa prospettiva, uno spazio in cui linguaggio, relazione ed emozione si incontrano. Nel modello del Quality Circle Time, sviluppato e diffuso in ambito educativo da Jenny Mosley, il cerchio è organizzato attraverso regole condivise, turni di parola, ascolto reciproco e attenzione alla sicurezza emotiva del gruppo (Mosley, 1996; Tew, 1998). In questo senso, il circle time non è soltanto stare seduti insieme, ma un dispositivo comunicativo che permette ai bambini di vedere i volti dei compagni, ascoltare, attendere il proprio turno e sperimentare la parola dentro una cornice protetta. Si prova a dire qualcosa con gli altri che ascoltano davvero. Qui la narrazione può diventare collettiva: un racconto iniziato da un bambino, ripreso da un altro, chiuso da un terzo; una storia letta che diventa domanda (ti è mai successo?) e poi memoria condivisa. Il cerchio consente anche di fare spazio alle emozioni senza trasformarle in un problema da gestire in solitudine: nominare la paura, l'eccitazione, la rabbia dentro una storia o un episodio raccontato abbassa la tensione e, al tempo stesso, allena il lessico emotivo. In questo senso, la cornice pedagogica nazionale è molto chiara quando ricorda che la lingua, e in particolare l'italiano per chi lo sta acquisendo, cresce nel gioco, nell'esperienza, nell'interazione, nell'ascolto di storie e nell'esplorazione della realtà insieme ad altri bambini e agli adulti (Ministero dell'Istruzione, 2021). Il circle time è uno dei modi più concreti per dare forma a quell'idea: un ambiente dove il linguaggio non è prestazione, ma appartenenza.

Se si guarda l'insieme, il punto decisivo è che queste pratiche funzionano perché mettono insieme tre elementi: intenzionalità educativa, relazione e partecipazione. Il libro, il gioco simbolico, la narrazione e il cerchio non sono semplici strumenti per far parlare di più: sono contesti che danno senso alla parola, e proprio per questo la rendono più stabile, più ricca, più abitabile. E quando la parola diventa un posto sicuro, la scuola

dell'infanzia smette di essere solo un luogo di attività e diventa, davvero, un luogo di crescita.

2.2.2 Laboratori espressivi e giochi linguistici

Nel lessico quotidiano della scuola dell'infanzia si parla spesso di laboratorio come se fosse, semplicemente, un angolo più attrezzato della sezione. In realtà, quando il laboratorio è pensato in modo espressivo e linguistico, diventa un dispositivo educativo preciso: crea un contesto intenzionale in cui la parola nasce perché c'è qualcosa da fare, da trasformare, da rappresentare, da condividere. È qui che i giochi linguistici smettono di essere esercizi a tema e tornano a essere ciò che sono per natura: movimenti sottili dentro l'azione, piccole sfide che allenano il suono, il significato, la relazione e la capacità di tenere il filo del discorso.

Il punto di partenza, utile anche per non perdersi in attività decorative, è ricordare che il linguaggio, a questa età, va osservato e sostenuto nel suo funzionamento reale: non solo che parole sa, ma quanto riesce a partecipare, a prendere turno, a farsi capire nei contesti sociali, con gli altri bambini e con l'adulto. In questa prospettiva, il laboratorio espressivo serve perché mette la comunicazione in un ambiente pieno di facilitatori: oggetti, ruoli, tempi distesi, possibilità di ripetere senza sentirsi giudicati, cornici di senso che tirano fuori il parlare anche dai bambini più esitanti (McLeod & Threats, 2008).

Dentro questa cornice, i laboratori espressivi più efficaci sono quelli che lavorano su tre assi intrecciati: voce e suono, corpo e scena, materia e segno. Il laboratorio di voce non coincide con cantare e basta: significa usare la musicalità della lingua per rendere le parole maneggiabili. Filastrocche, rime, giochi di eco, parole inventate, catene di suoni, allitterazioni: sono attività leggere, ma non banali, perché toccano la consapevolezza fonologica. E la consapevolezza fonologica, in età prescolare, si costruisce proprio con questi micro-atti: riconoscere unità di rima, individuare somiglianze di suono, combinare sillabe o segmenti, giocare con il togliere e mettere pezzi di parola (National Early Literacy Panel, 2009). In laboratorio, tutto questo funziona meglio se l'adulto non interroga, ma guida il gioco: propone una regola semplice, accetta tentativi imperfetti, rilancia con una variante, fa circolare la parola tra i bambini.

Il laboratorio corporeo-teatrale, invece, è quello che trasforma il linguaggio in trama. Quando il bambino può far parlare un personaggio, o farlo agire, il discorso si

allunga senza che venga percepito come richiesta di prestazione. Gli oggetti diventano mediatori: pupazzi, bambole, marionette da dita, telefoni-giocattolo, piccoli set domestici per la pappa e la nanna aprono naturalmente il gioco di ruolo e la drammatizzazione (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010). In questi contesti, i giochi linguistici non sono aggiunte artificiali: diventano richieste interne alla scena (Cosa dice il pupazzo?, Dove va?, Che succede adesso?). Qui l'adulto svolge un compito delicato: non deve rubare la storia, ma sostenerla. Un modo concreto è quello di costruire situazioni che spingano il bambino a tenere viva l'interazione, fino a far comparire atti comunicativi più complessi, come il porre domande, che in questi modelli viene trattato come indicatore osservabile di partecipazione comunicativa (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010). Così il laboratorio resta un gioco, ma non è mai casuale: ha una direzione, pur mantenendo la libertà della scena.

Il terzo asse è quello della materia: laboratorio grafico-pittorico, manipolazione, costruzione. Anche qui il linguaggio non va incollato sopra. È la materia stessa che chiede parole: descrivere, confrontare, anticipare, negoziare (più grande, uguale, si rompe, proviamo così). La regola d'oro è che la consegna sia chiara e breve, e che il lessico emerga in modo situato: non una lista di termini, ma parole necessarie a finire un compito, a spiegarsi, a farsi seguire dal gruppo. In più, questi laboratori hanno un vantaggio spesso sottovalutato: lavorano sul linguaggio tra pari. Nella scuola dell'infanzia una quota rilevante del tempo si svolge in gioco libero e interazioni spontanee; ed è proprio lì che una parte dell'esposizione a linguaggio più complesso, anche sul piano del vocabolario, passa attraverso i compagni (Purtell et al., 2021). Un laboratorio ben condotto, allora, non serve solo a insegnare parole, ma a costruire occasioni in cui i bambini si ascoltano e si trascinano a vicenda, ciascuno con la propria competenza, in un clima protetto.

Se si guarda l'insieme, la forza dei laboratori espressivi e dei giochi linguistici sta nel loro equilibrio: attività abbastanza strutturate da offrire appigli, abbastanza vive da non diventare esercizi. La parola, in questo modo, non è il fine dichiarato, ma il mezzo naturale con cui si fa esperienza. E proprio perché non è sotto interrogatorio, spesso arriva più piena, più autentica, più stabile.

2.3 Il ruolo dell'insegnante e dell'osservazione precoce

Nella fascia 0-6 l'insegnante non è soltanto la figura che propone attività, ma la persona che rende abitabile, per ogni bambino, uno spazio di parola e di presenza. La

qualità di ciò che accade in sezione dipende spesso da scelte minute: come si accoglie un tentativo di comunicazione che arriva spezzato, come si lascia tempo a chi cerca le parole, come si ascoltano i silenzi senza riempirli. In questa prospettiva, l'osservazione precoce non è un gesto tecnico aggiunto al lavoro quotidiano: è una postura professionale che orienta lo sguardo, regola la distanza emotiva e permette di restare fedeli al bambino, senza anticipare giudizi. È anche ciò che consente di distinguere un momento di fatica transitoria da un andamento che merita attenzione, e di farlo con cautela, senza trasformare l'aula in un luogo di etichettamento.

Le Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 insistono proprio su questo punto: l'osservazione, più o meno strutturata, serve a mettere a fuoco processi e traiettorie, ma soprattutto sostiene un lavoro riflessivo, perché obbliga a registrare, rileggere, confrontarsi, e non a reagire d'impulso (Ministero dell'Istruzione, 2021, p. 32). L'insegnante, dunque, osserva mentre vive la relazione: non si colloca fuori scena, come uno spettatore neutrale, ma dentro la trama dei gesti e delle parole. Questo implica un equilibrio delicato. Da un lato, occorre cogliere segnali sottili: la difficoltà a sostenere uno scambio con i pari, il ricorso costante a modalità comunicative povere o stereotipate, l'irrigidimento quando la conversazione si fa più complessa. Dall'altro lato, bisogna evitare che ogni differenza diventi un sintomo. L'osservazione precoce, se è professionale, non cerca prove per confermare un'ipotesi; cerca piuttosto elementi per capire come il bambino sta nel gruppo, che cosa lo aiuta e che cosa lo mette in difficoltà.

Qui torna utile una lente come quella dell'ICF-CY: non perché l'insegnante debba fare clinica, ma perché aiuta a non fermarsi alle abilità isolate. La ricerca mostra che, nella valutazione dei disturbi comunicativi, c'è spesso una tendenza a concentrarsi sulle funzioni (ricezione, espressione, fonologia), trascurando ciò che accade nelle attività reali e nella partecipazione (McLeod & Threats, 2008, pp. 17,20). Portata nella scuola dell'infanzia, questa idea diventa molto concreta: non basta chiedersi quante parole dice, ma come quelle parole funzionano quando deve negoziare un turno, raccontare un'esperienza, chiedere aiuto, entrare in un gioco di finzione. È la comunicazione in contesto a dire qualcosa di affidabile, e l'ambiente, con le sue routine, i suoi tempi, la sua rumorosità, le sue aspettative implicite, può essere facilitatore o barriera.

Proprio per questo l'osservazione precoce non può restare individuale. Deve diventare una pratica collegiale, capace di integrare punti di vista diversi. La

documentazione, in questo senso, non è archivio né estetica: è un modo di pensare il lavoro. Nelle Linee guida del Comune di Firenze si afferma con chiarezza che documentazione e osservazione sono presupposto di un atteggiamento di ricerca, perché consentono verifiche continue del progetto educativo e tengono la progettazione aperta, adattabile ai bisogni dei bambini e delle famiglie (Tomaselli & Zocchi, 2009, p. 29). Se l'insegnante annota, raccoglie tracce, fotografa momenti significativi, trascrive frammenti di discorso, lo fa per costruire una memoria ragionata, non per accumulare materiali. E quella memoria, quando viene riletta insieme, diventa il luogo dove le impressioni si trasformano in interpretazioni prudenti: ciò che ieri sembrava disinteresse può rivelarsi ansia sociale; ciò che appariva oppositività può essere un tentativo maldestro di proteggersi da una richiesta linguistica troppo alta.

Questo lavoro, però, ha senso solo se si accompagna a una comunicazione corretta con la famiglia e, quando necessario, con i servizi. Le indicazioni UNESCO sull'inclusione mettono in guardia da un uso stigmatizzante dell'identificazione precoce: la sorveglianza evolutiva (*developmental surveillance*) e lo screening hanno valore se sono intesi come vigilanza attenta, flessibile, capace di includere le osservazioni dei genitori e di chi vive il bambino, e se poggiano su una comunicazione trasparente con la famiglia (UNESCO, 2021, pp. 37,38). Non si tratta di convocare i genitori quando c'è un problema già conclamato, ma di costruire nel tempo un'alleanza informata, in cui le parole scelte dall'insegnante non spaventano e non minimizzano. In questo spazio, anche la documentazione può diventare ponte: mostrare episodi, descrivere contesti, restituire esempi, aiuta a evitare frasi vaghe (non parla, non segue) che spesso producono solo allarme o difesa.

Su questo punto, alcuni modelli clinico-educativi ricordano un passaggio che vale anche nella scuola: la qualità della lettura del caso dipende dall'integrazione di fonti diverse. Nel modello INTERACT, ad esempio, il profilo comunicativo e linguistico viene costruito combinando dati provenienti da questionari familiari e prove di comprensione, e il colloquio successivo si centra sui bisogni del bambino e sulle scelte da intraprendere (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010, p. 217). Tradotto nel lavoro dell'insegnante, il principio è semplice: osservazione in sezione, ascolto della famiglia, confronto nel team e, se serve, raccordo con figure specialistiche. Non per accelerare diagnosi, ma per non lasciare il bambino solo dentro la sua fatica.

In definitiva, il ruolo dell'insegnante, in questa fase, è insieme discreto e decisivo: creare condizioni in cui il linguaggio possa emergere senza pressione, leggere

i segnali con prudenza, trasformare le tracce quotidiane in conoscenza professionale condivisa. L'osservazione precoce, quando è fatta bene, non è caccia al deficit: è cura della possibilità.

2.3.1 Il ruolo dell'insegnante come mediatore linguistico ed emotivo

Nel lavoro quotidiano della scuola dell'infanzia l'insegnante svolge una funzione che somiglia più a una regia discreta che a una trasmissione di contenuti. È un mediatore perché rende possibile l'incontro tra il bambino e i linguaggi disponibili, e lo è in due direzioni: da un lato sostiene l'emergere della comunicazione, dall'altro crea le condizioni emotive che permettono a quella comunicazione di diventare esperienza condivisa. Le Linee pedagogiche del sistema integrato zero-sei insistono proprio su questa idea di apprendimento come processo che passa attraverso codici e linguaggi diversi e che si alimenta nella relazione, nel contatto, nella qualità dell'ambiente umano che circonda i bambini (Ministero dell'Istruzione, 2021). Detto in modo semplice: non basta che le parole ci siano, devono poter circolare; e per circolare hanno bisogno di un clima di fiducia, di tempo, di un adulto che sappia farsi ponte senza occupare tutta la scena.

La mediazione linguistica dell'insegnante comincia spesso dal micro: una consegna riformulata, una domanda che apre spazio invece di chiuderlo, una parola restituita al bambino con un lessico più preciso ma senza correggerlo in pubblico. In questo senso, parlare di mediazione non significa fare logopedia a scuola, né trasformare la sezione in un luogo di prove: significa, più realisticamente, accompagnare l'atto comunicativo dentro contesti autentici, gioco, lettura, scambio tra pari, facendo in modo che il bambino non resti solo davanti alla propria difficoltà. Qui la cornice del *Nurturing Care Framework* è molto utile perché lega l'apprendimento precoce a interazioni responsive ed emotivamente supportive, cioè a scambi in cui l'adulto coglie i segnali del bambino, li interpreta e risponde con coerenza, senza invadere e senza ritirarsi (World Health Organization, UNICEF & World Bank Group, 2018). L'insegnante, nella pratica, traduce questa responsività in gesti concreti: attende il turno del bambino, valorizza l'intenzione comunicativa anche quando la forma è fragile, offre una parola in più come appoggio e non come sostituzione.

Se si guarda a cosa rende davvero efficace questa mediazione, emerge un punto: il linguaggio, per i piccoli, non è soltanto uno strumento cognitivo, ma anche un modo di regolare la relazione e le emozioni. La ricerca richiamata in ambito prescolare

sottolinea come contesti educativi emotivamente supportivi e relazioni insegnante-bambino solide possano sostenere lo sviluppo socio-emotivo e, di riflesso, la disponibilità del bambino a entrare nello scambio linguistico (Kalland & Linnavalli, 2023). In altre parole, il mediatore linguistico è anche un mediatore emotivo: presta parole quando servono, ma soprattutto costruisce un contesto in cui nominare ciò che si prova non diventa pericoloso. È un punto delicato, perché non coincide con fare psicologia a scuola; coincide, piuttosto, con l'idea che la comunicazione è più ricca quando include anche l'esperienza affettiva, e che un adulto può guidare questo passaggio con misura.

Dentro questa prospettiva, la lettura condivisa è uno dei luoghi privilegiati della mediazione, non per un motivo romantico, ma perché obbliga naturalmente a tenere insieme attenzione, turn-taking, lessico, comprensione e tonalità emotiva. La letteratura sulla *dialogic reading* chiarisce che l'elemento decisivo è l'attiva partecipazione del bambino: l'adulto non legge al posto del bambino, ma lo accompagna a diventare co-autore del racconto, con domande, rilanci e piccole sollecitazioni calibrate (Pillinger & Vardy, 2022). Qui l'insegnante è mediatore in senso pieno: modula il ritmo, rende accessibile la storia, distribuisce la parola, e nel frattempo tiene sotto controllo la dimensione emotiva (chi si agita, chi si ritrae, chi sparisce dal gruppo). Non è un dettaglio: è spesso in questo passaggio che un bambino con fragilità linguistiche trova finalmente un modo sicuro di stare nel linguaggio senza sentirsi esposto.

Un'ultima cosa, che spesso si vede solo stando in sezione: il mediatore efficace non è quello che parla di più, ma quello che cambia stile quando serve. Il modello INTERACT, pur nascendo in ambito clinico, è prezioso perché descrive in modo concreto come le modalità adulte possano passare da forme più direttive a forme più tutoriali, riducendo gli atti di controllo diretto e sostenendo l'emergere di un discorso più autonomo (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010). Trasportato nel contesto educativo, questo significa che l'insegnante non tira il bambino dentro il linguaggio con la forza, ma costruisce una cornice che lo invita a entrarci: propone, sostiene, chiarisce, e poi lascia spazio. È qui che la mediazione linguistica si intreccia con quella emotiva: l'adulto segnala, implicitamente, che provare e sbagliare è tollerabile, che l'interazione non è una prova d'esame, che la parola può nascere anche in modo imperfetto.

Questa lettura, infine, si rafforza se si adotta una lente centrata sul funzionamento. L'approccio ICF-CY ricorda che, accanto alle funzioni linguistiche, è decisivo osservare attività, partecipazione e fattori contestuali: in altre parole, non basta

chiedersi che cosa il bambino sa fare in astratto, bisogna guardare come comunica nella vita sociale, quali barriere incontra e quali facilitatori lo aiutano (McLeod & Threats, 2008). E qui si chiude il cerchio: l'insegnante mediatore è, prima di tutto, un facilitatore di partecipazione. Quando la mediazione funziona, non produce soltanto parole in più; produce bambini che stanno nella relazione con meno fatica, e che scoprono, poco alla volta, che il linguaggio può diventare una casa abitabile.

2.4 Strategie di potenziamento e interventi educativi nella scuola dell'infanzia

Quando si parla di potenziamento linguistico nella scuola dell'infanzia, la tentazione è sempre la stessa: pensare a un insieme di attività aggiuntive, quasi un pacchetto da collocare a margine della giornata. In realtà, i percorsi che funzionano meglio hanno un tratto comune: non vivono fuori dal contesto, ma si innestano nella vita ordinaria della sezione, senza snaturarla. Il punto non è moltiplicare esercizi, bensì rendere più ricche, e più intenzionali, le occasioni di linguaggio che già esistono.

Una prima linea, solida e replicabile, è l'arricchimento sistematico del linguaggio orale a livello di gruppo classe. In un trial randomizzato condotto in contesti prescolari, un programma di enrichment quotidiano, strutturato su un arco plurimensile e pensato per essere gestito dalle insegnanti, ha prodotto guadagni misurabili nelle competenze linguistiche, con un impianto che combina momenti condivisi e, quando necessario, un supporto mirato per chi parte più indietro (West et al., 2024). È una soluzione interessante perché non sposta il baricentro sulla riparazione del singolo, ma rinforza l'ambiente linguistico di tutti: il lessico, la comprensione, la costruzione della frase, la capacità di seguire e produrre discorsi coerenti diventano un terreno comune, lavorato a piccole dosi ma con continuità.

Accanto a questi percorsi universali, la scuola dell'infanzia può valorizzare interventi centrati sulla lettura condivisa, a patto di intenderla per quello che è: non un semplice rituale, ma un dispositivo didattico potente, se sostenuto da tecniche interattive. La letteratura di sintesi sulle pratiche di condivisione del libro mostra effetti positivi sul linguaggio, con ricadute sia sull'espressivo sia sul ricettivo; non si tratta di miracoli, ma di cambiamenti piccoli e reali, che nel tempo fanno differenza (Dowdall et al., 2020). Il motivo è intuitivo: il libro obbliga a stare dentro un filo narrativo, a nominare, a collegare, a inferire. Se però l'adulto resta spettatore, tutto si appiattisce. Qui entra in gioco la lettura dialogica: l'adulto non recita il testo, ma lo apre, lo spezza,

lo rilancia, usando prompt che spingono il bambino a completare, ricordare, spiegare, raccontare. La revisione dedicata alla dialogic reading sottolinea proprio questa dimensione: è un intervento leggero, applicabile in contesto educativo e familiare, che lavora sul vocabolario e sulla comprensione attraverso sequenze come PEER e categorie di domande come CROWD, cioè strumenti concreti per rendere il bambino narratore e non semplice ascoltatore (Pillinger & Vardy, 2022). In pratica, è il modo più semplice per trasformare la lettura in allenamento linguistico senza farla diventare un compito.

Un'altra strategia, spesso sottovalutata nella riflessione scolastica, riguarda il coinvolgimento dei caregiver. La scuola dell'infanzia non cura, ma può orientare, sostenere e rendere coerenti le azioni educative con quelle che avvengono a casa. Alcuni studi sperimentali mostrano che un intervento mediato dai genitori, organizzato in sessioni strutturate, può migliorare le strategie comunicative dell'adulto e produrre benefici misurabili nei bambini, soprattutto sul versante ricettivo nel breve periodo (Roberts & Kaiser, 2015). Questo dato è prezioso perché invita a un realismo sano: certe componenti del linguaggio non si accelerano con una manciata di attività scolastiche isolate, mentre una pratica quotidiana, distribuita nella settimana, cambia davvero la quantità e la qualità degli scambi comunicativi.

In questa direzione si collocano anche modelli che mettono al centro l'interazione genitore-bambino e propongono un set di strategie graduato, con monitoraggio dei progressi. In un lavoro applicativo sul modello INTERACT2, per esempio, emergono indicazioni utili sul fatto che i bambini possono beneficiare in modo diverso dell'intervento e che, in una parte dei casi, modificazioni significative nell'incremento lessicale possono comparire già dopo pochi mesi, se la pratica è coerente e sostenuta (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010). Il valore, per la scuola dell'infanzia, non sta nel trasferire protocolli clinici in sezione, ma nel prendere sul serio il principio: la ripetizione intelligente e la coerenza tra contesti contano più dell'evento didattico straordinario.

Per tenere insieme tutto questo, serve una piccola disciplina di fondo. Gli interventi efficaci hanno obiettivi linguistici chiari (che cosa voglio far crescere: comprensione, lessico, narrazione, grammatica in uso?), una dose sostenibile (pochi minuti ma regolari), e un'idea di progressione (dal semplice al complesso, dal supportato all'autonomo). Non si tratta di irrigidire la scuola; al contrario, è un modo per liberare le attività dall'improvvisazione, mantenendo quella qualità viva che appartiene al lavoro educativo. Se il potenziamento riesce, lo si vede in classe: bambini

che prendono più facilmente il turno, che chiedono chiarimenti, che raccontano con meno fatica, che non evitano il linguaggio quando diventa impegnativo. A quel punto l'intervento ha fatto il suo mestiere: non ha etichettato, non ha anticipato diagnosi, non ha creato scorciatoie. Ha costruito condizioni, con pazienza.

2.4.1 Attività cooperative, piccolo gruppo e peer tutoring

Nella scuola dell'infanzia, le attività cooperative non sono un semplice lavorare insieme. Sono, piuttosto, un modo di organizzare l'esperienza quotidiana perché il linguaggio abbia spazio per emergere, circolare, trasformarsi in azione condivisa. La cooperazione, qui, si gioca su dettagli concreti: come si compongono i gruppi, quanto durano, quali materiali si mettono a disposizione, che tipo di consegna si dà, e soprattutto quale clima relazionale si riesce a sostenere. Le Linee pedagogiche per lo zeroesi chiariscono che l'organizzazione di spazi, tempi e gruppi costituisce la trama visibile del curriculum quotidiano e sostiene il benessere; dentro questo ordito, le routine sono pensate come occasioni di scambio e conversazione e la progettazione dell'ambiente e dei materiali rende concretamente possibili attività collaborative e l'inclusione di tutti i bambini (Ministero dell'Istruzione, 2021). In questa prospettiva, la scelta del piccolo gruppo non è una tecnica speciale, ma un dispositivo ordinario: consente di abbassare il rumore sociale, rendere più leggibili i turni, dare valore ai tentativi di parola e, quando serve, modulare l'aiuto senza umiliare nessuno.

Il piccolo gruppo, poi, diventa particolarmente potente quando viene pensato come spazio di potenziamento e non come recinto per chi è in difficoltà. Il programma NELI Preschool, ad esempio, combina un lavoro quotidiano per tutta la sezione con un supporto mirato per i bambini con competenze linguistiche più fragili: tre sessioni in piccolo gruppo e una individuale alla settimana, brevi ma regolari, costruite attorno alla rielaborazione narrativa e al lessico, con un adulto che espande ciò che il bambino produce e lo accompagna verso enunciati più complessi attraverso lo scaffolding (West et al., 2024). Il punto, qui, non è importare un protocollo chiavi in mano, ma trattenere un principio didattico: il piccolo gruppo funziona quando tiene insieme intensità e naturalezza, quando il linguaggio viene sollecitato in modo intenzionale ma resta legato a compiti sensati (raccontare, spiegare, chiedere, negoziare un ruolo nel gioco).

Dentro questa logica, il peer tutoring non va confuso con la semplice coppia di bambini lasciata a se stessa. Le pratiche di Peer-Based Instruction & Intervention (PBII) lo definiscono in modo molto netto: i pari senza disabilità promuovono direttamente

obiettivi di apprendimento o interazioni sociali, oppure l'adulto organizza il contesto (gruppi di gioco, reti sociali, momenti come ricreazione o routine) e, quando serve, fornisce supporti come prompt e rinforzi per rendere l'interazione positiva e significativa (Sam & AFIRM Team, 2025). Anche se questa cornice nasce con un forte riferimento all'autismo, la sua utilità per il contesto 3-6 sta nel metodo: non delega tutto alla buona volontà dei bambini, ma struttura condizioni perché la relazione diventi occasione di linguaggio. Il pari-tutor, in altre parole, non è un piccolo insegnante; è un compagno preparato a sostenere l'altro nel gioco e nelle attività, con ruoli chiari e aspettative realistiche.

Tradotto in scelte operative, significa prima di tutto selezionare con cura i pari, evitando di scegliere sempre e solo i più competenti o i più bravi: servono bambini affidabili nei turni, capaci di stare nella relazione senza dominare. La guida PBII suggerisce, per le attività, di coinvolgere due fino a sei pari tipicamente sviluppati e di mantenere una continuità temporale sufficiente (mesi, non giorni) perché si costruiscano abitudini interattive e non episodi isolati (Sam & AFIRM Team, 2025). Subito dopo viene la preparazione: piccole sessioni di training, brevi e concrete, in cui l'adulto lavora su come iniziare un contatto, come aspettare, come fare una domanda semplice, come offrire un modello di frase, e anche su un aspetto spesso sottovalutato: riconoscere e rispettare le differenze. In sezione, questo può tradursi in script leggeri, quasi tracce: domande guida durante il circle time, formule per invitare un compagno nel gioco simbolico, oppure micro-compiti cooperativi (costruire insieme una storia con immagini, completare una sequenza, preparare un piccolo laboratorio) dove il successo dipende dal contributo di entrambi.

Resta un punto decisivo: il peer tutoring, per essere davvero educativo, deve essere osservato e regolato. Non basta metterli insieme e vedere come va. La stessa impostazione PBII insiste su osservazione diretta e note aneddotiche come strumenti per valutare quantità e qualità dei comportamenti target e decidere i passi successivi in base ai dati (Sam & AFIRM Team, 2025). È qui che il piccolo gruppo mostra il suo vantaggio: l'adulto può vedere meglio cosa accade, intervenire con discrezione, rinforzare il tentativo di parola invece della sola correttezza, e soprattutto correggere le dinamiche che rischiano di rovinare l'esperienza (un pari che si sostituisce, un bambino che resta sempre in silenzio, un compito troppo difficile che genera frustrazione). Quando questo monitoraggio diventa parte del lavoro ordinario, la cooperazione smette

di essere un'etichetta e diventa una pratica reale: fatta di tempi, ruoli, materiali, e di una cura costante del modo in cui i bambini imparano a stare insieme parlando.

2.5 Collaborazione scuola- famiglia- servizi educativi

Nel lavoro educativo 0-6, la collaborazione tra scuola, famiglia e servizi non è un accessorio di buona volontà, ma la condizione pratica che rende possibile vedere davvero il bambino nel suo insieme, senza ridurlo a ciò che accade entro le mura della sezione. La scuola dell'infanzia e il nido incontrano il bambino in un contesto sociale preciso, con regole, tempi e richieste; la famiglia lo osserva in un'altra trama di relazioni, più intima e quotidiana. Tenere separati questi sguardi significa perdere informazioni decisive, soprattutto quando emergono segnali di fragilità linguistica o emotiva. Le Linee pedagogiche del sistema integrato zero-sei parlano esplicitamente di una partnership nuova con i genitori fondata su fiducia e rispetto reciproco, e ricordano che i due contesti vivono lo stesso bambino da prospettive diverse: l'integrazione di tali punti di vista non è un atto formale, ma una risorsa educativa in sé (Ministero dell'Istruzione, 2021). In questa logica, la collaborazione non coincide con la semplice partecipazione a riunioni o organi di rappresentanza; è un lavoro di ricomposizione, fatto di ascolto, di restituzioni comprensibili e di scelte condivise, dove la scuola smette di informare soltanto e comincia a costruire un linguaggio comune con la famiglia.

Quando, poi, la preoccupazione richiede l'aggancio ai servizi, entra in gioco un secondo livello: la continuità non più solo verticale (0,3/3,6), ma orizzontale, cioè l'apertura della scuola alla comunità educante più ampia, che include servizi sociali, psicologici e sanitari (Ministero dell'Istruzione, 2021). Qui il punto delicato è evitare due scivolamenti opposti: da una parte la medicalizzazione impropria della vita quotidiana (che rischia di trasformare ogni incertezza in etichetta), dall'altra l'attesa passiva, quel vediamo più avanti che spesso consuma tempo prezioso. La collaborazione funziona quando è chiaro che lo scopo non è trasferire la responsabilità altrove, ma attivare una rete coerente: la scuola raccoglie segnali e contesti, la famiglia porta la storia e le abitudini, i servizi offrono strumenti specifici e, soprattutto, indicazioni realistiche su cosa fare e come farlo. In questo equilibrio, un passaggio cruciale è la costruzione di percorsi di accesso alle risorse del territorio: biblioteche, spazi educativi, associazioni, servizi alla persona. Le Linee zero-sei indicano proprio questa direzione, perché rendere visibili le opportunità locali non è un extra, ma un

modo concreto per sostenere le famiglie, specialmente quelle senza reti (Ministero dell'Istruzione, 2021).

Il quadro internazionale della Nurturing Care insiste su un'idea molto netta: sostenere lo sviluppo precoce richiede un approccio di governo nel suo insieme, con strutture intersettoriali capaci di facilitare coordinamento, obiettivi comuni, monitoraggio di azioni congiunte e collaborazione efficace (World Health Organization, UNICEF & World Bank Group, 2018). È un'affermazione che, letta dal punto di vista della scuola, diventa un criterio operativo: la collaborazione non può dipendere solo dalla buona relazione tra una maestra e un genitore, perché la continuità si regge anche su procedure minime, su riferimenti chiari, su tempi e linguaggi compatibili tra istituzioni. La stessa logica è ripresa da UNESCO quando osserva che attività di screening o individuazione precoce hanno senso solo se esiste un sistema di invio e di accesso alle risorse, e se si privilegiano strumenti solidi che includano la partecipazione dei genitori (UNESCO, 2021). In altre parole, intercettare senza poter accompagnare è una promessa vuota, e spesso produce sfiducia: la famiglia si sente giudicata, la scuola frustrata, i servizi sovraccarichi. Qui la collaborazione diventa anche un patto di sobrietà: dire ciò che si sa, ammettere ciò che non si sa, e costruire passi piccoli ma verificabili.

Dentro questa cornice, la dimensione comunicativa è il vero snodo. Nel modello INTERACT, ad esempio, la restituzione ai genitori non è presentata come un momento burocratico, ma come un colloquio centrato sui bisogni del bambino e sulla scelta condivisa del percorso; la collaborazione della famiglia richiede informazioni chiare, consenso consapevole e flessibilità, perché l'intervento vive nella continuità tra seduta e casa, tra contesto clinico e quotidiano (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010). È un passaggio che vale anche in assenza di un intervento logopedico strutturato: quando scuola e famiglia concordano poche strategie semplici e le rendono ripetibili nei contesti reali (pasti, gioco, lettura serale), la rete smette di essere un'idea astratta e diventa una pratica. Questo è ancora più evidente nei contesti bilingui, dove il rischio maggiore è la confusione interpretativa: senza una collaborazione rispettosa, si finisce per attribuire al bilinguismo ciò che dipende invece dalla quantità e qualità dell'input, o si chiede alla famiglia di spegnere la lingua di casa, impoverendo le occasioni comunicative. Hoff e Core mostrano quanto sia variabile l'esperienza bilingue e quanto serva, per chi valuta e sostiene, comprendere il profilo di esposizione linguistica e il ruolo di contesti qualitativi come la lettura condivisa, particolarmente favorevole allo sviluppo

linguistico (Hoff & Core, 2013). In termini di alleanza educativa, significa una cosa molto concreta: fare domande competenti, non insinuare colpe, e co-progettare routine linguistiche possibili, realistiche, culturalmente sostenibili.

In fondo, la collaborazione scuola, famiglia, servizi educativi è un modo di proteggere il bambino da due solitudini: quella della scuola che vede ma non riesce a intervenire, e quella della famiglia che sente un problema ma non sa a chi affidarlo. Quando la rete regge, la difficoltà non viene negata né drammatizzata: viene nominata con misura, collocata nel contesto, e trasformata in un percorso che accompagna, passo dopo passo, senza rompere la fiducia.

CAPITOLO 3 - CONTINUITA' EDUCATIVA 0-6 E TRANSIZIONE ALLA SCUOLA PRIMARIA

3.1 Quadro normativo sul sistema integrato

La costruzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni rappresenta uno dei passaggi più significativi nella recente storia delle politiche educative italiane per l'infanzia. Non si tratta soltanto di una riorganizzazione amministrativa dei servizi, né di un semplice raccordo tra nido e scuola dell'infanzia. La novità più profonda sta nel riconoscimento di un'unica cornice educativa per i primi sei anni di vita, capace di tenere insieme cura, educazione, apprendimento, relazione con le famiglie e qualità dei contesti. In questa prospettiva, il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, adottato in attuazione della legge 13 luglio 2015, n. 107, ha segnato il passaggio da una visione frammentata dei servizi per l'infanzia a una concezione più organica, nella quale i bambini da zero a sei anni sono collocati dentro un percorso unitario, pur nella distinzione delle istituzioni che li accolgono e nella specificità pedagogica delle diverse età (Ministero dell'Istruzione, 2022).

Prima di tale intervento, il quadro italiano era storicamente segnato da una separazione netta: da una parte i servizi educativi per la prima infanzia, nati a lungo dentro una matrice prevalentemente sociale, assistenziale e comunale; dall'altra la scuola dell'infanzia, progressivamente riconosciuta come primo segmento del sistema scolastico, ma non sempre pensata in continuità strutturale con lo zero-tre. Il sistema integrato nasce proprio per superare questa distanza, senza cancellare le identità maturate nel tempo. È un equilibrio delicato. Integrare non significa uniformare, né anticipare nella fascia 0-3 logiche scolastiche proprie di età successive; significa piuttosto riconoscere che l'educazione dei bambini piccoli richiede continuità di visione, coerenza progettuale e responsabilità pubblica. Gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* insistono su questo punto quando collocano i servizi per i bambini fino ai tre anni dentro il sistema nazionale di educazione e istruzione, valorizzandone però la specificità: il loro compito non è preparare precocemente alla scuola, ma offrire ambienti pensati, relazioni affidabili, tempi rispettosi e occasioni di crescita adeguate ai primi anni di vita (Ministero dell'Istruzione, 2022).

Il quadro normativo, quindi, non può essere letto come un insieme di prescrizioni astratte. Esso esprime una precisa idea di infanzia. I bambini non sono destinatari passivi di prestazioni, ma soggetti titolari di diritti educativi fin dalla nascita.

È questo il punto che consente di collegare la normativa nazionale al più ampio orizzonte europeo e internazionale, nel quale l'educazione e cura della prima infanzia viene considerata una leva essenziale per il contrasto delle disuguaglianze, la promozione dell'inclusione e il sostegno allo sviluppo complessivo della persona. Il supplemento dell'Istituto degli Innocenti dedicato al sistema integrato 0-6 ricostruisce bene questo passaggio: l'istituzione del sistema integrato ha riportato al centro il diritto all'educazione dei bambini e l'importanza dei servizi educativi come base per il benessere, l'apprendimento permanente e la riduzione delle condizioni di svantaggio (Pucci, 2016). Il sistema integrato, dunque, non è solo una risposta organizzativa; è anche una scelta culturale, perché afferma che la qualità dell'educazione nei primi anni non può dipendere esclusivamente dal territorio di nascita, dal reddito familiare o dalla disponibilità locale di servizi.

Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* costituiscono, dentro questo quadro, il documento di orientamento più rilevante. Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, nel parere di adozione, ne sottolinea l'elevato spessore culturale e individua nella continuità educativa, nei Poli per l'infanzia, nel coordinamento pedagogico e nella formazione in servizio gli strumenti essenziali per costruire un sistema capace di crescere in modo unitario e di qualificare progressivamente servizi educativi e scuole dell'infanzia (Ministero dell'Istruzione, 2021a). Questa affermazione è importante perché chiarisce un aspetto spesso trascurato: la continuità non nasce spontaneamente dalla vicinanza fisica tra strutture, né dalla successione anagrafica dei percorsi. Ha bisogno di dispositivi istituzionali, di luoghi di confronto, di figure professionali formate, di un coordinamento capace di trasformare il principio generale in pratiche effettive.

Tra gli interventi strategici previsti dal nuovo impianto rientrano, infatti, il coordinamento pedagogico territoriale, la formazione del personale, il consolidamento delle sezioni primavera e l'estensione dei Poli per l'infanzia. Questi ultimi assumono una funzione particolarmente significativa, perché non vanno intesi soltanto come spazi che riuniscono servizi diversi. La loro funzione è più ambiziosa: diventare luoghi nei quali la cultura educativa dello zero-sei può prendere forma concreta, attraverso progettazioni condivise, scambio tra educatori e insegnanti, apertura al territorio e collaborazione tra livelli istituzionali. Nel volume dell'Istituto degli Innocenti sull'educazione zero-sei, Laura Donà osserva che il d.lgs. 65/2017 ha aperto nuove prospettive nella relazione tra cura ed educazione, poi consolidate dalle *Linee*

pedagogiche e dagli *Orientamenti nazionali*, i quali descrivono lo sviluppo dei bambini in una dimensione olistica e sottraggono la cura allo stereotipo di attività minore o meramente assistenziale (Donà, 2023). È proprio qui che il sistema integrato mostra la propria portata: non separa il prendersi cura dall'educare, ma considera entrambi come aspetti inseparabili della qualità pedagogica.

Rimane, tuttavia, una complessità non secondaria. Il sistema integrato si fonda su una governance multilivello, nella quale intervengono Stato, Regioni, Enti locali, soggetti pubblici e privati accreditati o paritari. Questa pluralità può rappresentare una ricchezza, perché consente di valorizzare esperienze territoriali diverse; ma può anche produrre disomogeneità, soprattutto se mancano standard chiari, risorse adeguate e strumenti di coordinamento. Il sistema integrato, perciò, non può essere ridotto a un modello ideale già compiuto. È, piuttosto, un processo in costruzione, sostenuto da norme, documenti pedagogici, piani di finanziamento e pratiche territoriali che devono progressivamente convergere.

In questa cornice si colloca anche il Piano di azione nazionale pluriennale, che traduce la prospettiva del d.lgs. 65/2017 in una programmazione più ampia, orientata allo sviluppo dei servizi, alla loro diffusione territoriale e al rafforzamento della qualità dell'offerta educativa (Ministero dell'Istruzione, 2021b). La dimensione finanziaria non è secondaria: senza risorse, il diritto educativo rischia di restare un principio formale. Allo stesso tempo, però, il sistema integrato non si misura solo in termini di posti disponibili o di copertura territoriale. La sua efficacia dipende dalla qualità delle relazioni educative, dalla professionalità degli adulti, dalla capacità delle istituzioni di costruire percorsi coerenti e dal riconoscimento della fascia 0-6 come tempo decisivo della crescita. Per questo il quadro normativo non va letto come semplice premessa al discorso pedagogico: è già, esso stesso, un modo di dichiarare quale infanzia la scuola e i servizi intendano riconoscere, proteggere e accompagnare.

3.1.1 Documentazione pedagogica come ponte

Nel sistema integrato zero-sei la documentazione pedagogica non può essere ridotta a una pratica accessoria, né a un insieme ordinato di materiali prodotti al termine delle attività. Essa ha una funzione più profonda: custodisce la storia educativa del bambino, rende leggibile il percorso compiuto, consente agli adulti di rileggere ciò che è accaduto e, soprattutto, evita che il passaggio da un contesto all'altro avvenga come una frattura. Per questo può essere considerata un ponte. Non perché trasferisca

meccanicamente informazioni, ma perché permette di accompagnare il bambino attraverso una memoria condivisa, capace di restituire continuità alla sua esperienza. Il rischio, altrimenti, è che ogni ambiente educativo ricominci da capo, come se ciò che il bambino ha vissuto, costruito, tentato, espresso o faticato a esprimere non avesse lasciato tracce significative. La documentazione, invece, trattiene queste tracce e le rende disponibili a uno sguardo professionale più consapevole.

Nella prospettiva pedagogica, documentare significa prima di tutto osservare. Non c'è documentazione autentica senza uno sguardo intenzionale, capace di cogliere il bambino dentro i contesti concreti in cui agisce: il gioco, la relazione con i pari, il dialogo con l'adulto, i tentativi linguistici, i gesti, le esitazioni, le scoperte. Concetta La Rocca insiste proprio su questo punto quando collega osservazione, valutazione, progettazione e documentazione in un circuito ricorsivo, nel quale ciascuna dimensione sostiene l'altra e contribuisce alla costruzione di un contesto educativo accogliente, inclusivo e collaborativo (La Rocca, 2022). Tale impostazione è particolarmente importante nello zero-sei, perché l'esperienza del bambino non si lascia descrivere solo attraverso risultati visibili o competenze già stabilizzate. Molto spesso ciò che conta è il processo: il modo in cui il bambino arriva a una conquista, il tempo che gli occorre, le condizioni che lo aiutano, le relazioni che lo rendono più sicuro. Documentare, allora, vuol dire rendere visibile l'apprendimento mentre accade, senza irrigidirlo in una fotografia definitiva.

In questa direzione, la documentazione diventa anche uno strumento di memoria. Le *Linee guida per i Servizi educativi alla prima infanzia* del Comune di Firenze chiariscono che l'esigenza di documentare nasce quando si riconosce il valore di ciò che si fa e si avverte la necessità di trasmetterne il significato; documentare significa lasciare memoria storica, non perdere il senso delle esperienze, conservare tracce della vita quotidiana e rendere possibile una continuità educativa (Tomaselli & Zocchi, 2008). È una formulazione molto utile, perché impedisce di intendere la documentazione come un semplice archivio. L'archivio conserva; la documentazione pedagogica, invece, interpreta. Non si limita a raccogliere immagini, schede, fotografie o resoconti, ma li organizza entro una narrazione capace di dare senso al percorso. In questo modo, ciò che è avvenuto nel nido o nella scuola dell'infanzia può essere ripreso, discusso, riconosciuto, non soltanto dagli educatori e dagli insegnanti, ma anche dalle famiglie e, nei modi adeguati all'età, dai bambini stessi.

Il valore di ponte emerge proprio qui: nella possibilità di costruire un passaggio non anonimo. Quando il bambino arriva alla scuola primaria, porta con sé abitudini, modalità comunicative, stili relazionali, curiosità, paure, competenze già maturate e fragilità ancora in evoluzione. Se queste informazioni vengono trasmesse in modo burocratico, rischiano di diventare etichette. Se invece vengono restituite in forma narrativa, contestualizzata e aperta, possono aiutare i nuovi insegnanti a comprendere il bambino senza ridurlo a una definizione. Giancarlo Cerini, discutendo la valutazione nella scuola dell'infanzia, richiama una cautela decisiva: la valutazione deve riconoscere, accompagnare, descrivere e documentare i processi di crescita, evitando di classificare e giudicare le prestazioni; per questo gli eventuali documenti di passaggio verso la primaria dovrebbero dare conto dello sviluppo in modo aperto, preferibilmente narrativo, evitando schede di certificazione rigide (Cerini, 2015). È un'indicazione che va letta con attenzione. La documentazione, nel momento in cui accompagna il passaggio, deve proteggere la complessità del bambino, non semplificarla fino a renderla povera o, peggio, vincolante.

Anche il lavoro curato da Franca Mazzoli mostra come la documentazione educativa sia, insieme, memoria, comunicazione e costruzione culturale. Nella presentazione del volume dedicato alle esperienze dell'Emilia-Romagna, Anna Maria Dapporto sottolinea come molti Comuni e soggetti gestori abbiano fatto della documentazione educativa un ambito privilegiato per dare ragione e visibilità ai progetti pedagogici, rendendo riconoscibili le esperienze di bambini, genitori, educatori e coordinatori (Dapporto, 2005). È un aspetto essenziale per il tema della continuità, perché il passaggio non riguarda soltanto il singolo bambino, ma coinvolge una cultura educativa. Attraverso la documentazione, un servizio può comunicare non solo che cosa è stato fatto, ma anche come e perché: quali scelte hanno orientato l'ambiente, quali linguaggi sono stati valorizzati, quale idea di bambino ha sostenuto l'azione educativa. Senza questa esplicitazione, il ponte resta fragile, affidato a scambi occasionali o a informazioni parziali.

La documentazione, tuttavia, non deve trasformarsi in una forma di controllo. Il suo valore pedagogico dipende dalla qualità dello sguardo che la produce. Una scheda compilata frettolosamente, una griglia usata come elenco di mancanze, una raccolta di immagini priva di riflessione non costruiscono continuità. Possono persino ostacolarla, perché consegnano alla scuola successiva un'immagine piatta del bambino. Per diventare ponte, la documentazione deve mantenere un carattere interpretativo e

dialogico: deve permettere a chi legge di comprendere il contesto in cui un comportamento è emerso, le condizioni che hanno favorito una competenza, le mediazioni che hanno sostenuto una difficoltà. La Rocca, a proposito del portfolio, sottolinea proprio l'esigenza di una documentazione frutto di osservazione sistematica, capace di dare conto del processo di apprendimento di ogni bambino in rapporto ai contesti, alle relazioni e alle progettazioni educative, e costruita in modo da poter essere aggiornata e consultata da educatrici, genitori e bambini (La Rocca, 2022). Qui il portfolio, cartaceo o digitale, non è un contenitore neutro, ma una forma ordinata di narrazione professionale.

In questa prospettiva, la documentazione pedagogica può favorire anche la relazione con le famiglie. Non nel senso di una comunicazione puramente informativa, limitata a mostrare ciò che il bambino ha fatto, ma come occasione per costruire un sapere condiviso sul suo percorso. La documentazione consente ai genitori di vedere aspetti della vita educativa che altrimenti resterebbero invisibili; permette agli educatori e agli insegnanti di confrontare punti di vista diversi; aiuta a costruire fiducia. Nel volume sull'educazione zero-sei e sui poli per l'infanzia, la documentazione pedagogica viene descritta come un insieme di immagini, video, osservazioni e resoconti narrativi capaci di raccontare la vita quotidiana dei contesti educativi; proprio perché rende visibili i processi di apprendimento e permette agli adulti di riflettere insieme, essa sostiene la costruzione di conoscenza condivisa e può rafforzare la partnership con le famiglie (Balduzzi & Lazzari, 2023). È un passaggio importante, perché la continuità educativa non nasce solo tra istituzioni, ma anche nella coerenza degli sguardi adulti che accompagnano il bambino.

Per queste ragioni, la documentazione pedagogica come ponte richiede cura, misura e responsabilità. Deve essere sufficientemente precisa da orientare, ma non così rigida da chiudere il bambino in un profilo immobile. Deve restituire informazioni utili, senza invadere o anticipare giudizi. Deve aiutare la scuola successiva a conoscere, non a classificare. Nel passaggio alla primaria, questa funzione assume un significato particolare: ciò che viene consegnato non è soltanto un fascicolo, una scheda o un portfolio, ma una parte della storia educativa del bambino. E una storia, se viene raccontata bene, non imprigiona; apre possibilità.

3.2 Il passaggio come momento critico sul piano emotivo e linguistico

Il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria non coincide con un semplice cambio di edificio, di insegnanti o di organizzazione della giornata. Per il bambino rappresenta, più profondamente, l'ingresso in un contesto diverso per linguaggi, attese, ritmi, modalità relazionali e forme di partecipazione. Ciò che fino a quel momento era stato vissuto prevalentemente attraverso il gioco, l'esperienza corporea, la narrazione spontanea, la relazione diffusa con l'adulto e con i pari, viene gradualmente ricollocato entro una struttura più formalizzata, nella quale aumentano le richieste di attenzione, di comprensione verbale, di adattamento alle regole, di autonomia personale e di controllo emotivo. È proprio questa trasformazione a rendere il passaggio un momento delicato. Non necessariamente traumatico, ma certamente sensibile. Per alcuni bambini esso si presenta come una normale evoluzione del percorso; per altri, invece, può diventare una soglia difficile da attraversare, soprattutto quando sono già presenti fragilità linguistiche, insicurezze comunicative, ansia, timidezza marcata o difficoltà nel separarsi da figure e routine conosciute.

La letteratura sulla continuità educativa mostra con chiarezza che le transizioni scolastiche incidono non solo sull'organizzazione degli apprendimenti, ma anche sulla percezione che il bambino ha di sé. Lazzari, Dalle Donne Vandini e Balduzzi osservano che, nel passaggio da un ambiente educativo all'altro, molti bambini vivono un cambiamento rilevante nella propria identità: chi nella scuola dell'infanzia era riconosciuto come competente e autonomo può essere percepito, nel nuovo contesto, come novizio, cioè come soggetto che deve nuovamente imparare regole, spazi, rapporti e aspettative (Lazzari, Dalle Donne Vandini & Balduzzi, 2022). Questo aspetto è decisivo. Il bambino non porta con sé soltanto competenze, ma anche un'immagine di sé costruita nelle relazioni precedenti. Se il nuovo ambiente non riesce a riconoscere tale storia, il rischio è che egli si senta improvvisamente meno capace, meno sicuro, meno autorizzato a esprimersi. La criticità del passaggio, quindi, non nasce solo da ciò che cambia fuori dal bambino, ma anche da ciò che quel cambiamento produce dentro di lui.

Sul piano emotivo, l'ingresso alla primaria può attivare vissuti diversi: curiosità, entusiasmo, orgoglio per la crescita, ma anche paura dell'errore, timore di non riuscire, disagio davanti a richieste percepite come troppo alte. Il bambino deve orientarsi in una comunità più ampia, spesso con tempi meno distesi e con una maggiore centralità delle consegne verbali. Deve ascoltare, comprendere, rispondere, chiedere aiuto, rispettare

turni, tollerare piccole frustrazioni. Tutto questo richiede una maturazione che non procede allo stesso modo per tutti. Lo studio di Besi e Sakellariou, condotto su un ampio campione di insegnanti, conferma infatti che la transizione alla scuola primaria è considerata uno dei periodi più critici dell'infanzia e che il suo esito dipende in larga misura dallo sviluppo socio-emotivo, dalle relazioni interpersonali, dal rapporto positivo con gli insegnanti e dalla capacità del bambino di comprendere e seguire le regole del nuovo contesto (Besi & Sakellariou, 2019). La scuola primaria, dunque, non accoglie bambini pronti in modo uniforme; accoglie bambini che si trovano in un equilibrio ancora mobile, nel quale la sicurezza emotiva sostiene la partecipazione e la partecipazione rafforza, a sua volta, la sicurezza.

La dimensione linguistica è strettamente intrecciata a questa esperienza. Nella scuola primaria il linguaggio diventa sempre più veicolo di apprendimento: serve per comprendere le consegne, per raccontare, per spiegare, per formulare domande, per negoziare con i compagni, per esprimere un disagio o chiedere chiarimenti. Un bambino che fatica a comprendere frasi complesse, che possiede un lessico ridotto, che non riesce a organizzare bene il discorso o che usa il linguaggio con incertezza nelle interazioni può trovarsi esposto a una doppia difficoltà. Da un lato non accede pienamente al contenuto scolastico; dall'altro può sentirsi meno competente nella relazione, evitando di parlare o partecipando solo quando si sente sicuro. Il documento della Provincia autonoma di Trento sui percorsi evolutivi e sugli indicatori di rischio ricorda che il linguaggio non serve soltanto a trasmettere informazioni, ma anche a esprimere bisogni, fare richieste, commentare, esternare emozioni e adattare la comunicazione ai diversi contesti e interlocutori (Marchi, 2014). Questo rilievo aiuta a comprendere perché una fragilità linguistica, nel momento della transizione, non rimanga confinata al piano espressivo. Essa può riverberarsi sulla costruzione dell'autonomia, sulla relazione con i pari, sulla disponibilità a esporsi e sulla fiducia nel proprio modo di stare a scuola.

La criticità del passaggio, allora, emerge soprattutto quando il bambino è chiamato a sostenere contemporaneamente più compiti: deve abitare un ambiente nuovo, interpretare richieste meno familiari, entrare in un gruppo diverso, regolare le emozioni e utilizzare il linguaggio in modo più funzionale agli apprendimenti. In questa fase, l'ansia non va intesa soltanto come reazione individuale, quasi fosse un tratto interno del bambino. Più correttamente, essa va letta nel rapporto tra caratteristiche personali e condizioni del contesto. Una richiesta scolastica chiara, graduale, accompagnata, può sostenere il bambino; una richiesta opaca, troppo rapida o poco

mediata può invece generare chiusura, evitamento, irritabilità o silenzio. La guida Erickson sui disturbi emotivi a scuola insiste proprio sulla necessità che gli insegnanti sappiano conoscere, osservare e valutare le difficoltà emotive, attivando tempestivamente risorse e interventi educativi vicini ai bisogni dell'alunno (Centro Studi Erickson, 2017). La scuola, in questa prospettiva, non è solo il luogo in cui il disagio si manifesta; è anche il luogo in cui può essere compreso, contenuto e trasformato.

Vi è poi un elemento spesso sottovalutato: il passaggio alla primaria modifica il rapporto tra linguaggio ed errore. Nella scuola dell'infanzia, l'espressione verbale è generalmente accolta dentro una cornice più esplorativa; nella primaria, invece, il bambino può percepire con maggiore intensità la distinzione tra risposta giusta e risposta sbagliata. Per chi ha già sperimentato difficoltà nel parlare, nel raccontare o nel farsi comprendere, questa nuova esposizione può diventare fonte di ansia. Non sempre il bambino verbalizza tale disagio. Talvolta si limita a parlare meno, a evitare il compito, a rispondere con formule minime, a cercare il sostegno dell'adulto o, al contrario, a mostrarsi oppositivo. In questi casi il comportamento visibile rischia di nascondere una difficoltà più profonda, nella quale emozione e linguaggio si alimentano reciprocamente: la paura di sbagliare riduce la parola, e la riduzione della parola conferma al bambino l'idea di non essere capace.

Gli studi sulla transizione mostrano, inoltre, che il benessere del bambino non può essere separato dalle relazioni che lo circondano. Besi e Sakellariou evidenziano che le relazioni positive con gli insegnanti sostengono il benessere e l'impegno nell'apprendimento, mentre la comprensione delle regole scolastiche aiuta l'adattamento e produce un senso di sicurezza; allo stesso tempo, la partecipazione dei genitori e la loro fiducia nella scuola contribuiscono a ridurre l'ansia legata al passaggio (Besi & Sakellariou, 2019). È un punto da leggere con cautela, senza trasformarlo in un tema di collaborazione operativa, che sarà affrontato oltre. Qui interessa soprattutto il significato emotivo della relazione: il bambino affronta il cambiamento con maggiore serenità quando percepisce continuità tra gli adulti, quando sente che il nuovo ambiente non cancella ciò che era prima, quando trova parole comprensibili per nominare ciò che sta vivendo.

Per questo il passaggio alla primaria va interpretato come una fase densa, non come una formalità. Esso mette alla prova il bambino nella sua interezza: la voce, il corpo, la sicurezza, il desiderio di apprendere, la capacità di tollerare l'attesa, la fiducia

nell'adulto, il rapporto con i pari. Lazzari, Dalle Donne Vandini e Balduzzi rilevano che i genitori, nel momento dell'ingresso dei figli alla primaria, esprimono preoccupazioni legate all'adattamento a un ambiente con aspettative scolastiche crescenti, alla sicurezza emotiva del bambino nei gruppi classe più ampi e alla possibile perdita delle relazioni amicali consolidate nella scuola dell'infanzia (Lazzari, Dalle Donne Vandini & Balduzzi, 2022). Queste preoccupazioni non sono marginali, perché intercettano precisamente i punti di maggiore vulnerabilità della transizione. Il bambino cambia scuola, ma cambia anche posizione nel mondo: deve riconoscersi in un ambiente nuovo e farsi riconoscere. Se il linguaggio lo sostiene, può raccontarsi; se l'emozione è accolta, può rischiare; se il contesto è sensibile, il passaggio non cancella la continuità della sua crescita, ma la accompagna verso una forma nuova.

3.2.1 Fattori di rischio e protezione

Parlare di fattori di rischio e di protezione nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria significa evitare due letture opposte, entrambe riduttive. Da un lato, non si può pensare che la riuscita della transizione dipenda soltanto dalle caratteristiche individuali del bambino, come se egli arrivasse alla primaria con un patrimonio già compiuto di capacità, fragilità, sicurezza o insicurezza. Dall'altro, non sarebbe corretto attribuire al solo contesto scolastico la responsabilità di ciò che accade. La transizione, piuttosto, si colloca in un punto di incontro: tra sviluppo personale, relazioni familiari, qualità dell'esperienza educativa precedente, condizioni sociali, organizzazione della scuola e sensibilità degli adulti. È in questa zona intermedia che un elemento può diventare rischio oppure protezione. Talvolta è lo stesso fattore a cambiare segno: una richiesta nuova può stimolare autonomia, se accompagnata; può generare ansia, se proposta senza gradualità. Un gruppo classe ampio può offrire ricchezza relazionale; può però diventare dispersivo per un bambino che fatica a esprimersi o a trovare il proprio posto.

Il rischio, in questa fase, non va perciò inteso come una previsione deterministica. È più corretto leggerlo come una condizione di vulnerabilità che aumenta la probabilità di incontrare difficoltà, soprattutto quando più elementi sfavorevoli si sommano. Il rapporto ARACY sui fattori di rischio e protezione nello sviluppo infantile definisce il fattore di rischio come un contributo misurabile agli esiti evolutivi successivi e, insieme, precisa che i fattori protettivi sono quelle caratteristiche capaci di attenuare, mediare o moderare l'influenza dei rischi (Toumbourou, Hall,

Varcoe & Leung, 2014). Questa prospettiva è particolarmente utile nel passaggio alla primaria, perché tra i quattro e gli otto anni il bambino attraversa una fase in cui si rafforza l'influenza dei pari, degli adulti esterni alla famiglia e della comunità educativa. Non basta dunque chiedersi se il bambino sia pronto; occorre osservare quali condizioni lo aiutano a sentirsi capace, accolto e sufficientemente sicuro per affrontare il nuovo ambiente.

Tra i principali fattori di rischio rientrano certamente le fragilità linguistiche, soprattutto quando non sono state riconosciute o quando vengono interpretate come semplice immaturità destinata a risolversi spontaneamente. La difficoltà a comprendere consegne, organizzare frasi, sostenere una conversazione o usare il linguaggio in modo adeguato al contesto può incidere su molti aspetti della vita scolastica: partecipazione, apprendimento, relazione con i compagni, richiesta di aiuto. Nel documento della Provincia autonoma di Trento sui percorsi evolutivi, Marchi segnala che l'identificazione precoce, in età prescolare, di segni di difficoltà o anomalia del linguaggio e il conseguente intervento precoce sono efficaci non solo per la riabilitazione del disturbo linguistico, ma anche per la prevenzione di difficoltà di apprendimento (Marchi, 2014). Il punto è rilevante perché consente di vedere il linguaggio come un fattore trasversale. Non riguarda soltanto il parlare bene; riguarda la possibilità di comprendere, farsi comprendere, entrare nei compiti, regolare le emozioni attraverso le parole e abitare il gruppo senza sentirsi costantemente esposti.

Accanto alle fragilità linguistiche vi sono le vulnerabilità emotive e relazionali. Alcuni bambini arrivano alla primaria con una bassa tolleranza alla frustrazione, una marcata paura dell'errore, difficoltà nella separazione, tendenza al ritiro o bisogno continuo di rassicurazione. In altri casi il disagio assume forme più indirette: agitazione, oppositività, evitamento, silenzi prolungati. Il rischio aumenta quando tali segnali non vengono letti come espressione di un bisogno, ma come mancanza di volontà o semplice comportamento disturbante. Il testo trentino ricorda, ad esempio, che il bambino con difficoltà nello stabilire relazioni e contatti umani può presentare problemi comunicativi e linguistici e che, nel caso del mutismo selettivo, molti bambini desiderano parlare in tutte le situazioni, ma non riescono a farlo, spesso per paura, imbarazzo o timore della reazione altrui (Marchi, 2014). Questa osservazione aiuta a non separare troppo rigidamente emozione e linguaggio: una difficoltà emotiva può bloccare la parola, e una parola fragile può accrescere l'insicurezza emotiva.

Anche il contesto familiare e socioeconomico entra nel quadro dei fattori di rischio, ma deve essere trattato con particolare cautela. Non si tratta di stabilire un rapporto automatico tra famiglia vulnerabile e difficoltà scolastica. Sarebbe improprio, oltre che pedagogicamente povero. Occorre piuttosto riconoscere che alcune condizioni, povertà educativa, instabilità abitativa, fragilità nella cura quotidiana, basso accesso a servizi e opportunità culturali, difficoltà linguistiche familiari o isolamento sociale, possono ridurre le risorse disponibili attorno al bambino. Le *Linee di indirizzo nazionali* sull'intervento con bambini e famiglie vulnerabili ricordano che lo sviluppo umano non dipende da un solo fattore, ma dalla complessa combinazione di condizioni familiari, sociali, educative e ambientali; ambienti ricchi di affetti, relazioni e stimoli favoriscono la crescita, mentre ambienti avversi possono esporre il bambino a maggiori difficoltà di comportamento, apprendimento e integrazione sociale (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017). Il pregio di questa impostazione è che evita di colpevolizzare la famiglia. La vulnerabilità non viene letta come colpa morale, ma come intreccio di condizioni personali, sociali e ambientali che possono indebolire la risposta ai bisogni evolutivi del bambino.

La ricerca *Oltre le fragilità* offre un ulteriore elemento di lettura, particolarmente utile perché riferito alla scuola dell'infanzia e alla primaria. Il rapporto sottolinea che gli elementi contestuali possono diventare barriere o facilitatori: possono ostacolare lo sviluppo armonico dello studente, trasformandosi in fattori di rischio, oppure rappresentare risorse capaci di proteggere il benessere e la qualità degli apprendimenti (Fondazione CRC, 2023). Questa formulazione permette di spostare l'attenzione dal bambino isolato all'ambiente in cui cresce. Un bambino con difficoltà linguistiche, ad esempio, non è destinato necessariamente a incontrare una transizione problematica. Molto dipende da come l'ambiente interpreta la difficoltà, da quanto riesce a predisporre mediazioni, da quanto valorizza canali comunicativi diversi, da come costruisce fiducia. Allo stesso modo, una fragilità emotiva può aggravarsi in un contesto competitivo e poco prevedibile, ma può attenuarsi in una classe in cui le routine sono chiare, l'errore non viene vissuto come fallimento e l'adulto sa riconoscere i piccoli segnali di disagio.

I fattori di protezione, dunque, non sono semplicemente l'assenza di rischio. Sono condizioni attive. Tra queste rientrano la qualità delle relazioni educative, la stabilità dei riferimenti adulti, la valorizzazione delle competenze già presenti, l'osservazione precoce, la collaborazione con la famiglia, la possibilità di nominare le

emozioni e di usare il linguaggio senza paura di essere giudicati. Lo stesso rapporto ARACY osserva che, nel periodo prescolare e di avvio della primaria, i processi protettivi di sviluppo sociale possono rafforzare il legame prosociale con la scuola e la comunità, mentre interventi rivolti all'educazione dei genitori, all'organizzazione scolastica e al potenziamento delle competenze emotive possono ridurre la continuità delle traiettorie di rischio (Toumbourou, Hall, Varcoe & Leung, 2014). È una prospettiva importante, perché attribuisce alla scuola una funzione preventiva non episodica: non si interviene solo quando la difficoltà è già evidente, ma si costruiscono condizioni che rendono meno probabile il suo irrigidirsi.

In questa logica, la protezione più efficace non coincide con la semplificazione delle richieste. Il bambino non va preservato da ogni fatica; va accompagnato perché la fatica diventi sostenibile. Il passaggio alla primaria comporta inevitabilmente nuove regole, nuovi apprendimenti, nuove responsabilità. Il punto non è cancellare queste richieste, ma renderle accessibili. Un ambiente protettivo non abbassa lo sguardo sul bambino fragile; lo guarda meglio. Riconosce ciò che può fare, individua ciò che gli serve, evita che la difficoltà diventi identità. È qui che rischio e protezione si distinguono davvero: il rischio chiude il bambino dentro ciò che manca; la protezione gli consente di attraversare la difficoltà senza esserne definito.

3.3 Pratiche di continuità tra infanzia e primaria

Le pratiche di continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria assumono senso soltanto se vengono pensate come parte di un percorso educativo coerente, non come un insieme di iniziative isolate collocate alla fine dell'anno scolastico. La continuità, infatti, non si esaurisce nella visita dei bambini alla scuola primaria, né nel momento informativo rivolto alle famiglie o nel passaggio di materiali da un ordine all'altro. Questi strumenti possono essere utili, ma diventano realmente significativi solo quando sono inseriti dentro una progettazione intenzionale, costruita dagli adulti con uno sguardo comune sul bambino e sui suoi modi di apprendere. In caso contrario, il rischio è di trasformare la continuità in una procedura rassicurante più per l'istituzione che per i bambini: qualcosa che si fa perché previsto, ma che non sempre modifica davvero l'esperienza del passaggio.

La continuità educativa richiede anzitutto una postura. Marilù Chiofalo, nel volume dedicato alla Zona Educativa Pisana, definisce la continuità come un complesso di azioni di governance e di pratica educativa che servono a mettere al centro la

bambina o il bambino, con la sua identità intellettuale, emotiva e relazionale (Chiofalo, 2017). Questa impostazione è preziosa perché sposta l'attenzione dalla semplice sequenza tra ordini scolastici alla qualità dell'accompagnamento. Non si tratta di rendere la scuola dell'infanzia simile alla primaria, né di anticipare compiti, esercizi o stili didattici propri della scolarizzazione formale. Una buona pratica di continuità, al contrario, preserva la specificità di ciascun segmento e lavora sulle connessioni: aiuta il bambino a riconoscere nel nuovo contesto elementi di familiarità, senza negare la novità; sostiene gli adulti nel comprendere il percorso precedente, senza pretendere di riprodurlo identico.

Il punto centrale è la progettazione condivisa. Non basta che infanzia e primaria si incontrino episodicamente; occorre che elaborino insieme un impianto di lavoro capace di dare continuità ai linguaggi, agli ambienti, alle esperienze e alle aspettative educative. Nel percorso della Zona Educativa Pisana, Tania Meoni descrive la formazione sulla continuità 0-6 come un'esperienza di ricerca-azione rivolta a educatrici e insegnanti, finalizzata alla programmazione integrata, alla reciproca conoscenza e alla costruzione di una cultura educativa diffusa, nella quale lo sviluppo del bambino è inteso come percorso progressivo, attraversato da continuità e discontinuità (Meoni, 2017). La ricerca-azione è particolarmente adatta a questo scopo perché non separa teoria e pratica: consente agli adulti di interrogare ciò che fanno, di sperimentare soluzioni, di rivedere routine e proposte alla luce dell'esperienza concreta dei bambini. In questa prospettiva, la pratica di continuità non è il prodotto di una prescrizione esterna, ma nasce da un lavoro professionale condiviso.

Tra le azioni più efficaci rientrano i progetti ponte, le attività comuni e le esperienze di familiarizzazione progressiva con la scuola primaria. Il *Manifesto pedagogico per la continuità scuola infanzia-primaria* richiama, in modo molto operativo, la necessità di programmare tempi dedicati all'accompagnamento dei bambini, condividere un linguaggio professionale comune tra docenti, concordare approcci didattici, routine, predisposizione degli spazi e realizzazione di attività condivise, anche attraverso materiali o elaborati significativi provenienti dall'esperienza precedente (Rete Infanzia Vicenza, 2022). Questo tipo di pratica è importante perché permette al bambino di incontrare il nuovo ambiente non come luogo estraneo, ma come spazio già in parte narrato, attraversato, immaginato. Una visita alla primaria, se pensata bene, non è una semplice esplorazione dei locali; può diventare un'esperienza di

riconoscimento. Il bambino osserva, prova, domanda, si orienta. Sente che quel luogo non arriva all'improvviso.

Le attività comuni hanno poi un valore ulteriore: permettono ai bambini dei due ordini di scuola di condividere esperienze concrete. Laboratori narrativi, momenti di lettura, giochi cooperativi, piccole attività espressive o manipolative, occasioni di esplorazione degli spazi possono rendere meno astratto il passaggio. Naturalmente, la loro efficacia non dipende dalla quantità, ma dalla coerenza pedagogica. Un'attività ponte non dovrebbe essere costruita per dimostrare che il bambino sa già fare ciò che farà alla primaria; dovrebbe piuttosto consentirgli di sperimentare continuità nei modi di partecipare, collaborare, ascoltare, raccontare, usare il corpo e la parola. In questo senso, la scuola dell'infanzia non prepara alla primaria riproducendone anticipatamente le forme, ma rafforzando le disposizioni di base: curiosità, fiducia, autonomia, capacità di stare con gli altri, disponibilità a usare linguaggi diversi.

Anche i protocolli scolastici mostrano come la continuità diventi più efficace quando viene tradotta in un'organizzazione leggibile. Il *Protocollo Continuità e Orientamento* dell'Istituto Comprensivo di Mareno di Piave e Vazzola individua nella continuità tra ordini di scuola un elemento rilevante del processo educativo e la collega al curriculum verticale, alla progettazione collegiale e trasversale, all'uso di strumenti specifici e a occasioni di incontro tra docenti dei diversi ordini (Istituto Comprensivo di Mareno di Piave e Vazzola, s.d.). Questo dato è interessante perché chiarisce una questione spesso sottovalutata: la continuità richiede un'infrastruttura. Senza tempi programmati, responsabilità definite e strumenti condivisi, anche le intenzioni pedagogiche più corrette rischiano di rimanere affidate alla sensibilità dei singoli. La qualità, invece, ha bisogno di continuità anche negli adulti: non solo nella relazione con i bambini, ma nelle modalità con cui la scuola organizza se stessa.

La letteratura scientifica conferma questa direzione. Lazzari, Dalle Donne Vandini e Balduzzi sottolineano che le pratiche educative degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria possono facilitare oppure ostacolare transizioni positive e inclusive; per questo diventano necessari spazi di confronto interistituzionale nei quali decostruire assunti pedagogici dati per scontati e negoziare significati comuni sull'immagine di bambino, sulla visione educativa e sulla concezione dell'apprendimento (Lazzari, Dalle Donne Vandini & Balduzzi, 2022). Il richiamo è decisivo. La continuità non nasce solo dal fare insieme, ma dal pensare insieme ciò che si fa. Se gli adulti non condividono almeno in parte il senso delle pratiche, il bambino

rischia di incontrare messaggi educativi incoerenti: da un lato un ambiente che valorizza esplorazione, gioco e tempi distesi; dall'altro un ambiente che interpreta l'apprendimento solo come prestazione. Non è la differenza tra ordini di scuola a creare difficoltà; è la mancanza di dialogo tra le differenze.

Per questa ragione, una pratica di continuità ben costruita deve mantenere insieme gradualità e discontinuità. Il bambino deve percepire che qualcosa prosegue, ma anche che qualcosa cambia. La primaria introduce nuovi compiti, nuove regole, nuovi modi di abitare il tempo scolastico; negarli sarebbe ingenuo. Tuttavia, questi elementi possono essere accompagnati attraverso esperienze progressive: visite ripetute, attività condivise, ambientamenti narrati, materiali che passano da un contesto all'altro, occasioni in cui i bambini già inseriti nella primaria raccontano la loro esperienza a quelli dell'infanzia. Il protocollo di continuità verticale consultato descrive, ad esempio, percorsi scanditi da progettazione comune, presentazione alle famiglie, incontri presso la scuola primaria, attività programmate nelle classi e momenti condivisi con gli alunni più grandi (Istituto Comprensivo di Altedo-Malalbergo, s.d.). Tali azioni mostrano come la continuità non sia un evento unico, ma una trama distesa nel tempo.

In definitiva, le pratiche di continuità tra infanzia e primaria funzionano quando riescono a dare forma concreta a un'idea semplice e impegnativa: il bambino non deve adattarsi da solo al cambiamento. Va accompagnato da adulti che conoscono il valore della sua storia precedente e sanno introdurlo, con misura, in un ambiente nuovo. La continuità, allora, non elimina la soglia; la rende attraversabile. Non cancella la differenza tra infanzia e primaria; la rende pedagogicamente abitabile.

3.3.1 Incontri, osservazioni condivise, scambio di informazioni tra docenti

Gli incontri tra docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria rappresentano uno dei passaggi più delicati dell'intera continuità educativa. Non sono semplici riunioni organizzative, né momenti destinati soltanto a consegnare documenti o a riassumere il profilo dei bambini in uscita. Se vengono pensati in modo povero, rischiano di ridursi a una trasmissione rapida di informazioni: chi è autonomo, chi parla poco, chi fatica nelle regole, chi ha bisogno di essere seguito. Ma una continuità costruita così resta fragile, perché consegna alla primaria un'immagine parziale del bambino, spesso concentrata sulle difficoltà più visibili. L'incontro tra docenti dovrebbe essere altro: uno spazio professionale in cui rileggere il percorso svolto, comprendere i

contesti nei quali certe competenze sono emerse, distinguere ciò che è stabile da ciò che è situazionale, evitare che il bambino venga fissato in una definizione prematura.

Il *Manifesto pedagogico per la continuità scuola infanzia-primaria* pone la questione in modo molto chiaro già nelle domande iniziali che ne guidano l'elaborazione: negli incontri di continuità non ci si deve chiedere soltanto quali informazioni organizzative trasmettere sui bambini, ma anche quale idea di bambino e quale impostazione metodologica condividere, prestando attenzione al rischio che il passaggio di informazioni favorisca forme di etichettamento (Rete Infanzia Vicenza, 2022). Questo punto è decisivo. Lo scambio tra docenti non è neutro: le parole usate per descrivere un bambino orientano lo sguardo di chi lo accoglierà. Dire che non partecipa è diverso dal dire che partecipa quando il contesto è prevedibile; dire che ha difficoltà linguistiche è diverso dal precisare in quali situazioni riesce a esprimersi meglio, quali mediazioni lo aiutano, quali esperienze hanno favorito la parola. La qualità dell'informazione dipende dalla sua capacità di aprire possibilità, non di chiuderle.

Per questa ragione, gli incontri dovrebbero assumere una forma dialogica. Non un passaggio unidirezionale dall'infanzia alla primaria, ma una conversazione professionale nella quale i docenti del nuovo ordine possano porre domande, comprendere le condizioni educative già sperimentate, ricevere indicazioni non solo sui bisogni, ma anche sulle risorse. Il *Manifesto* raccomanda, negli incontri di continuità tra docenti, di presentare i bambini nella loro globalità, sotto il profilo cognitivo, relazionale, affettivo, comportamentale e delle competenze, sostenendone i punti di forza e i diversi stili di apprendimento, oltre a discutere e condividere la scheda di passaggio anche con le scuole paritarie (Rete Infanzia Vicenza, 2022). La globalità, qui, non va intesa come accumulo di informazioni. È piuttosto uno sguardo che impedisce di isolare un comportamento dal contesto e di confondere una fragilità con l'identità intera del bambino.

Un ruolo centrale è svolto dall'osservazione condivisa. Osservare insieme, o almeno confrontare osservazioni prodotte in contesti diversi, permette di cogliere sfumature che una sola prospettiva non riesce sempre a restituire. Ombretta Zanon ricorda che una progettualità rigorosa nei servizi per l'infanzia si fonda sulla rilevazione preliminare del livello di sviluppo del bambino, delle sue capacità presenti e delle abilità potenziali; osservare con costanza e curiosità consente di riconoscere dove il bambino si trova e immaginare dove potrebbe andare, se sostenuto dagli adulti e dai pari (Zanon, 2012). Applicata al passaggio alla primaria, questa idea invita a non usare

l'osservazione come verifica statica, ma come strumento di lettura evolutiva. Il bambino non viene osservato per essere classificato; viene osservato per capire quali condizioni lo aiutano a crescere.

In questo senso, l'osservazione dovrebbe riguardare soprattutto il bambino in situazione. Non basta sapere se possiede una competenza; occorre vedere come la usa, con chi, in quali momenti, con quali mediazioni. Un bambino può parlare poco nel grande gruppo e molto in piccolo gruppo; può apparire insicuro nelle consegne verbali e mostrarsi competente nel gioco simbolico; può avere bisogno di più tempo per rispondere, ma essere capace di elaborazioni ricche quando non si sente incalzato. La stessa Zanon, richiamando la tradizione pedagogica dell'osservazione, sottolinea che i comportamenti vanno compresi e interpretati nel loro contesto, perché non sono unità isolate ma azioni collocate in uno spazio, in un tempo e in un sistema di relazioni (Zanon, 2012). Per il docente della primaria, ricevere questo tipo di informazione è molto più utile di una formula sintetica. Gli permette di predisporre un'accoglienza più fine, meno generica, più aderente al bambino reale.

Lo scambio di informazioni deve poi essere sostenuto da strumenti chiari, ma non rigidi. Schede di passaggio, profili narrativi, documentazioni, materiali prodotti dai bambini, osservazioni sulle competenze e fascicoli personali possono facilitare il lavoro, purché vengano letti e discussi. Il *Protocollo Continuità e Orientamento* dell'Istituto Comprensivo di Mareno di Piave e Vazzola prevede, a settembre, un incontro tra docenti della scuola dell'infanzia e docenti della primaria per la condivisione di informazioni, con consegna della certificazione delle competenze e delle cosiddette valigette di viaggio; nei mesi successivi prevede inoltre la compilazione di una scheda di osservazione dei prerequisiti degli alunni di classe prima e un incontro di restituzione dell'osservazione ai docenti della scuola dell'infanzia (Istituto Comprensivo di Mareno di Piave e Vazzola, s.d.). Questa scansione è interessante perché mostra che il passaggio non si conclude al momento dell'ingresso. L'informazione iniziale viene rimessa alla prova del nuovo contesto, poi restituita, discussa, eventualmente ricalibrata.

La documentazione, dunque, non dovrebbe restare chiusa in un fascicolo. Concetta La Rocca, parlando dell'ePortfolio, evidenzia che la raccolta dei materiali deve testimoniare i processi di crescita del bambino ed essere frutto di osservazione sistematica; deve rendere visibili non solo i traguardi, ma anche i processi di apprendimento, il coinvolgimento nelle attività e la dimensione relazionale dello sviluppo (La Rocca, 2022). Anche quando non si utilizza un vero e proprio Portfolio,

il principio resta valido: i materiali che accompagnano il bambino alla primaria devono raccontare come ha appreso, come ha partecipato, quali esperienze hanno lasciato tracce significative. Il docente che riceve questi materiali non dovrebbe limitarsi a consultarli rapidamente; dovrebbe leggerli come documenti di lavoro, capaci di orientare le prime scelte didattiche e relazionali.

Una particolare attenzione va posta ai bambini con disabilità, bisogni educativi speciali o fragilità già osservate. In questi casi il passaggio di informazioni richiede ancora più cura. Il *Manifesto* suggerisce di prevedere incontri specifici tra insegnanti dell'infanzia, curricolari e di sostegno, e docenti della primaria, per un passaggio realistico che evidenzia punti di forza e debolezza del bambino e del percorso fatto, interrogandosi su ciò che ha funzionato, su ciò che non ha funzionato e su ciò di cui il bambino necessita; propone inoltre momenti di osservazione da parte dei docenti della primaria nella scuola dell'infanzia, per comprendere come il bambino si relaziona, come si muove nel contesto, quali sono i suoi bisogni e interessi (Rete Infanzia Vicenza, 2022). La delicatezza è evidente: non si tratta di trasferire un problema, ma di consegnare una conoscenza utile a non far ricominciare da zero il lavoro educativo.

In definitiva, incontri, osservazioni condivise e scambio di informazioni sono efficaci quando restano fedeli a una premessa: il bambino non è un dossier da trasmettere, ma una storia da comprendere. Le informazioni servono se aiutano gli insegnanti della primaria a costruire un'accoglienza più consapevole; diventano pericolose se irrigidiscono lo sguardo. Occorre allora un linguaggio professionale sobrio, preciso, rispettoso. Dire abbastanza, ma non troppo. Dire ciò che serve, senza anticipare giudizi. Restituire fragilità e risorse nello stesso movimento. Solo così il passaggio tra docenti può diventare davvero continuità educativa: non una consegna amministrativa, ma un atto di responsabilità verso il bambino che cambia scuola senza cessare di essere se stesso.

CAPITOLO 4 – LA SCUOLA PRIMARIA: RICONOSCERE, COMPRENDERE E SOSTENERE

4.1 Quadri normativi e risorse istituzionali per la scuola primaria

Nel passaggio alla scuola primaria, la continuità educativa non riguarda solo le pratiche di accoglienza o lo scambio di informazioni tra docenti. Essa deve essere letta anche dentro un quadro normativo e istituzionale che orienta il modo in cui la scuola prende in carico le difficoltà, costruisce percorsi personalizzati e attiva risorse. La primaria, infatti, è il primo luogo in cui molte fragilità linguistiche, emotive o attentive diventano visibili nella forma dell'apprendimento scolastico: comprensione delle consegne, avvio della lettura e della scrittura, partecipazione orale, organizzazione del discorso, rispetto dei tempi del compito. Per questo è importante che il docente non legga la difficoltà solo come 'scarso rendimento', ma come possibile segnale di un bisogno educativo da osservare e sostenere.

Le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione rappresentano il primo riferimento. Esse descrivono il primo ciclo come un percorso unitario, nel quale la scuola primaria continua a valorizzare le esperienze precedenti ma guida progressivamente i bambini verso saperi più organizzati e disciplinari (Ministero dell'Istruzione, 2012). Questo passaggio è decisivo per i bambini con fragilità linguistiche: la lingua non è più soltanto mezzo di relazione, ma diventa strumento per accedere a tutte le discipline. La continuità con la scuola dell'infanzia, dunque, non dovrebbe limitarsi a rendere meno ansioso l'ingresso, ma dovrebbe aiutare la primaria a conoscere i modi concreti con cui quel bambino comprende, racconta, chiede aiuto, si orienta nel gruppo.

Un secondo riferimento è costituito dalla Legge 170/2010 e dalle Linee guida del 2011 sui Disturbi Specifici di Apprendimento. Pur riguardando specificamente dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia, queste fonti sono rilevanti anche per il tema della tesi per due ragioni. La prima è che riconoscono alla scuola un ruolo fondamentale di osservazione, soprattutto nei primi segmenti dell'istruzione, distinguendo tra prestazioni atipiche transitorie e profili che richiedono un approfondimento. La seconda è che collocano il diritto allo studio dentro strumenti didattici concreti: didattica individualizzata e personalizzata, strumenti compensativi, misure dispensative, documentazione dei percorsi, attenzione alla dimensione relazionale (MIUR, 2011; Legge 170/2010). In presenza di fragilità linguistiche

pregresse, questa cornice aiuta la primaria a non aspettare che la difficoltà si cronicizzi, ma a predisporre da subito mediazioni ragionevoli e verificabili.

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 sui Bisogni Educativi Speciali amplia ulteriormente lo sguardo. Il documento afferma che l'area dello svantaggio scolastico è più ampia di quella riferibile alla sola presenza di deficit e comprende disabilità, disturbi evolutivi specifici e svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale; tra i disturbi evolutivi specifici vengono richiamate anche le problematiche dell'area del linguaggio (MIUR, 2012). Il punto pedagogicamente più rilevante è il richiamo a un approccio educativo non meramente clinico: sulla base del modello ICF, la scuola è invitata a leggere il profilo di funzionamento e il contesto, offrendo risposte personalizzate senza chiudere l'alunno in tipizzazioni rigide.

La Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 fornisce poi indicazioni operative per l'attuazione della Direttiva BES. Essa precisa che, fermo restando l'obbligo di certificazione per disabilità e DSA, spetta ai Consigli di classe e ai team dei docenti nella scuola primaria indicare, sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche, in quali altri casi sia opportuna una personalizzazione della didattica e l'eventuale uso di misure compensative o dispensative (MIUR, 2013). Questo passaggio è molto importante per la scuola primaria: consente di intervenire anche quando la difficoltà non è ancora formalizzata in una diagnosi, purché la decisione sia motivata, collegiale, documentata e orientata al successo formativo.

Per gli alunni con disabilità certificata, il riferimento normativo principale resta la Legge 104/1992, oggi da leggere insieme al D.lgs. 66/2017 e alle successive modifiche, che hanno rafforzato la prospettiva inclusiva e il richiamo al Profilo di funzionamento su base ICF. In questa cornice, il PEI non dovrebbe essere inteso come un documento separato dalla vita della classe, ma come uno strumento di progettazione condivisa, nel quale il funzionamento dell'alunno viene letto in rapporto alle barriere e ai facilitatori presenti nei contesti. Anche quando un disturbo del linguaggio non rientra in una certificazione di disabilità, questa impostazione rimane pedagogicamente utile: chiede alla scuola di interrogare l'ambiente, le richieste comunicative, i tempi, i materiali e le modalità di partecipazione.

Accanto alle norme, esistono poi risorse istituzionali che possono sostenere la scuola primaria. La Direttiva BES valorizza i Centri Territoriali di Supporto come snodo tra amministrazione, scuole e territorio, soprattutto per la diffusione di competenze, strumenti e tecnologie a favore dell'inclusione (MIUR, 2012). A livello di istituto,

figure di coordinamento, referenti per inclusione e DSA, gruppi di lavoro, rapporti con famiglie e servizi territoriali diventano parte della rete che permette di non lasciare il docente solo davanti alla difficoltà. La risorsa istituzionale, però, funziona davvero solo se resta agganciata all'osservazione del bambino concreto: non un apparato burocratico, ma un sistema di sostegni che aiuta a trasformare le informazioni in decisioni educative.

In conclusione, il quadro normativo della scuola primaria mostra una direzione precisa: dal riconoscimento del disturbo come categoria si passa alla presa in carico del funzionamento e del bisogno educativo. Indicazioni nazionali, Linee guida DSA, Direttiva BES, Circolare n. 8/2013 e normativa sull'inclusione non chiedono alla scuola di sostituirsi alla diagnosi clinica, ma di assumere una responsabilità pedagogica. Nel caso dei bambini con fragilità linguistiche, questa responsabilità consiste nel rendere accessibile il curricolo, documentare le osservazioni, collaborare con famiglia e servizi, personalizzare senza isolare e costruire contesti in cui la parola possa continuare a essere strumento di apprendimento, relazione e appartenenza.

È fondamentale chiarire, tuttavia, che il quadro normativo non esaurisce la complessità della realtà scolastica. Accanto ai bambini con un disturbo certificato, la scuola incontra quotidianamente bambini con fragilità e difficoltà linguistiche che non hanno ancora (o che non avranno mai) una diagnosi formale, ma che necessitano della stessa attenzione educativa. Per questi bambini il riferimento normativo è meno diretto, ma la responsabilità pedagogica rimane la stessa. Il potenziamento delle capacità linguistiche è lo strumento chiave: non serve solo a compensare chi ha già un disturbo riconosciuto, ma è il modo con cui la scuola può valutare se una fragilità osservata sia effettivamente l'indice di un disturbo oppure una difficoltà transitoria che risponde positivamente a un ambiente arricchito. In entrambi i casi l'azione didattica è la stessa: inclusiva, linguisticamente ricca, emotivamente positiva, orientata a potenziare ciò che il bambino sa fare.

4.2- segnali scolastici di fragilità linguistica

Nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, la funzione del linguaggio cambia: questo, infatti, smette di essere soltanto uno strumento per poter comunicare i propri bisogni e per creare relazioni, ma progressivamente diventa un mezzo fondamentale per la partecipazione alle diverse attività didattiche e per accedere agli apprendimenti scolastici. La sua costante evoluzione dimostra come il linguaggio ricopra un ruolo centrale in tutto il percorso scolastico, perché permette ai bambini di

essere soggetti attivi, capaci di esprimere le proprie idee, i pensieri e di partecipare attivamente alla vita di classe.

Questa trasformazione, però, non avviene per tutti allo stesso modo e per i bambini che già durante i primi anni di crescita mostrando fragilità linguistiche o comportamenti ansiosi, l'ingresso alla scuola primaria potrebbe risultare più difficoltoso, in quanto può rendere maggiormente accentuate e visibili difficoltà che, precedentemente non erano considerate tali.

Le capacità linguistiche risultano infatti strettamente legate alle funzioni cognitive, emotive e relazionali del bambino, influenzando in modo significativo il suo successo scolastico (Hollo, Wehby & Oliver, 2014).

Sono molteplici i diversi modi attraverso cui si possono manifestare segni di difficoltà linguistica: vocabolario limitato rispetto ai pari, difficoltà nella comprensione delle consegne, nella costruzione di frasi grammaticali corrette, nella pronuncia di alcune parole o nel raccontare eventi o esperienze in maniera coerente (Trenta et al., 2015).

L'interconnessione che lega i segnali linguistici a quelli emotivi e comportamentali comporta che l'alterazione uno di questi coinvolga anche gli altri, quindi accanto ad un deficit linguistico si possono manifestare anche difficoltà comportamentali, quali una maggiore fatica, rendimenti che non corrispondono all'impressione che l'insegnante ha del bambino, poca partecipazione in classe e atteggiamenti evitanti.

Alcuni studi, inoltre, dimostrano come difficoltà di linguaggio comunicative possono creare nel bambino un senso di frustrazione, ansia e insicurezza. Questo emerge soprattutto quando lo studente si trova a confrontarsi con il mondo scolastico e le sue richieste, che spesso gli appaiono troppo impegnative, impedendogli non solo di esprimere i propri bisogni o le proprie necessità, ma anche di comprendere le dinamiche relazionali, favorendo così la comparsa di comportamenti problematici o di isolamento sociale (Hollo, Wehby & Oliver, 2014).

A sostegno di quanto detto precedentemente, il ruolo dell'insegnante risulta fondamentale perché, trascorrendo molte ore insieme agli alunni, hanno la possibilità non solo di osservare e valutare i comportamenti, e le modalità comunicative degli alunni, riconoscendo eventuali difficoltà, ma anche di rispondere ad eventuali necessità attraverso strategie di apprendimento che possano essere funzionali ed efficaci.

La ricerca sottolinea come la capacità di individuare tempestivamente tali segnali e la successiva attivazione di interventi educativi e di percorsi di supporto adeguati, siano fondamentali per prevenire difficoltà negli apprendimenti e per garantire un maggiore benessere scolastico. (Hendricks et al., 2019). L'osservazione sistematica dei comportamenti linguistici e relazionali degli alunni si configura pertanto come uno strumento indispensabile per promuovere una didattica realmente inclusiva: non uno sguardo diagnostico, ma uno sguardo educativo, capace di cogliere la complessità di ogni traiettoria di sviluppo e di rispondervi con intenzionalità pedagogica.

4.2.1 Manifestazioni nei comportamenti, nelle relazioni e negli apprendimenti

I bambini che presentano fragilità linguistiche tendono a non dichiarare agli insegnanti tali difficoltà per questo non alzano la mano quando non riescono a comprendere o a seguire la lezione si mostrano disinteressato rispetto agli argomenti affrontati, si ritraggono o, all'opposto, disturbano i compagni. Questi comportamenti permettono di evidenziare come le difficoltà linguistiche, nell'apprendimento e le fragilità emotive non emergano esclusivamente attraverso problemi di comunicazione verbale, ma che si manifestino anche attraverso comportamenti e modalità relazionali. Atteggiamenti di ritiro, la scarsa partecipazione alle attività didattiche, comportamenti oppositivi, agitazione o impulsività appaiono quindi come modalità indirette per esprimere frustrazione e insicurezza legate alle difficoltà comunicative.

A questo punto è utile richiamare la distinzione tra lingua orale e lingua scritta, che rappresenta un elemento cruciale per comprendere i diversi profili di difficoltà. La lingua orale è biologicamente predeterminata: il cervello umano è “programmato” per acquisirla in presenza di condizioni ambientali adeguate, e le sue difficoltà possono manifestarsi e essere riconosciute già in età prescolare. La lingua scritta, al contrario, è un'acquisizione culturale che richiede un insegnamento esplicito e non segue gli stessi meccanismi biologici: le sue difficoltà specifiche (dislessia, disortografia) non possono essere diagnosticate prima che il bambino abbia avuto un'adeguata esposizione alla lettura e scrittura formale. Questa differenza fondamentale determina azioni didattiche diverse: nella scuola dell'infanzia si lavora sul linguaggio orale e sui suoi segnali precursori; nella scuola primaria si aggiunge l'attenzione alla lingua scritta, ma con la consapevolezza che la diagnosi di DSA è possibile solo dopo la seconda classe. La ricerca ha dimostrato, infatti, l'esistenza di una forte continuità tra linguaggio orale e

lingua scritta e come eventuali fragilità nelle competenze linguistiche possono influenzare negativamente l'acquisizione delle abilità di alfabetizzazione, tra cui la consapevolezza fonologica, la comprensione del testo e la produzione scritta (Snowling & Hulme, 2012).

È proprio su questo continuum che si rendono visibili, nella scuola primaria, le conseguenze più concrete delle fragilità linguistiche pregresse. Sul versante degli apprendimenti, i segnali più immediati che manifestano difficoltà nel linguaggio riguardano la lettura e la scrittura: un bambino con fragilità linguistiche pregresse può imparare a decodificare le parole in modo meccanico, faticando, però, a comprendere ciò che stia leggendo a seguire la coerenza testuale, a cogliere le relazioni causali, a trattenere le informazioni apprese e a riorganizzarle; La scrittura, a sua volta, può risultare povera nella struttura, caratterizzata da frasi brevi e poco coese, lessico ripetitivo e difficoltà a organizzare il contenuto in una sequenza logica. Contrariamente a come spesso vengono percepiti questi elementi non sono legati a problemi di intelligenza o mancanza impegno, ma appaiono come il riflesso di una base linguistica orale che non ha ancora raggiunto la solidità necessaria per sostenere le richieste della lingua scritta.

Sul piano relazionale, il bambino con difficoltà linguistiche spesso non riesce a rimanere nei giochi verbali dei pari con la stessa facilità degli altri: i tempi di risposta, infatti, appaiono più lenti, i fraintendimenti più frequenti, la fatica a sostenere una conversazione rapida e informale più difficile, favorendo un'esclusione o una posizione marginale nel gruppo che si consolida nel tempo senza che nessuno la dichiari esplicitamente. Le competenze linguistiche sono strettamente collegate allo sviluppo di quelle socio-emotive perché è attraverso il linguaggio che i bambini sono in grado di esprimere le emozioni, per regolare i comportamenti e per costruire relazioni significative. (Pontecorvo, 2005). Quando tali competenze risultano fragili, i bambini possono incontrare difficoltà non solo nel comunicare i propri bisogni, ma anche nel comprendere le dinamiche relazionali del gruppo, con il rischio di un progressivo ritiro dalle situazioni in cui la parola è richiesta in modo imprevedibile (Brinton & Fujiki, 2017).

I segnali comportamentali sono quelli più difficili da interpretare, proprio perché i più lontani dalla causa. Un bambino che fatica a comprendere le consegne può sembrare oppositivo quando non esegue, distratto quando non risponde, lento quando impiega più tempo e in alcuni casi le azioni diventano lo strumento con cui il bambino

comunica ciò che non riesce a dire con le parole: l'agitazione, la fuga dal compito, la ricerca continua di conferma dall'adulto sono spesso segnali di un sistema fortemente stressante che studi legati allo sviluppo neurobiologico hanno dimostrato come condizioni prolungate di paura e ansia possono compromettere funzioni esecutive come attenzione, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva (National Scientific Council on the Developing Child, 2010): in classe, questo si traduce in bambini che sembrano sempre estranei rispetto a quanto si stia facendo incapaci di rispondere alle richieste e non in grado di organizzarsi pur dimostrando il contrario in situazioni meno strutturate.

Il compito dell'insegnante dell'insegnate è saper interpretare in maniera corretta questi comportamenti non rendendo il ritiro dalle situazioni un semplice segno di timidezza caratteriale, oppure l'opposizione come scarso impegno, la lentezza come disinteresse. È per questo che la lettura dei segnali richiede una postura interpretativa duplice: tenere insieme la dimensione linguistica e quella emotiva senza ridurre l'una all'altra, e senza trasformare ogni difficoltà in diagnosi né ogni comportamento in sintomo. È questa capacità di connettere i piani che rende l'osservazione dell'insegnante uno strumento professionale prezioso e non sostituibile.

4.2.2 Relazioni fra clima classe, ansie/paure e risultati di apprendimento

Se il paragrafo precedente si è concentrato sul bambino, questo sposta lo sguardo sul contesto che lo circonda: la classe, intesa non come semplice aggregato di individui, ma come ambiente relazionale con una sua temperatura emotiva, una sua distribuzione del potere comunicativo, una sua cultura implicita di fronte all'errore e alla differenza. Il clima di classe non è uno sfondo neutro rispetto all'apprendimento: è una variabile attiva, che può amplificare le difficoltà di un bambino oppure attenuarle, a seconda di come viene costruito e mantenuto dall'insegnante e dal gruppo.

Il legame tra clima emotivo e risultati di apprendimento è documentato con sufficiente solidità nella letteratura sullo sviluppo in età scolare. Quando l'ambiente è percepito come sicuro, prevedibile e rispettoso, il bambino può investire risorse cognitive nell'apprendimento; al contrario, quando è percepito come minaccioso, imprevedibile o giudicante, una quota significativa di quelle risorse viene dirottata verso la gestione dell'ansia e la protezione di sé. Non si tratta di un meccanismo esclusivo dei bambini con disturbi del linguaggio: esso, infatti, riguarda tutti, ma segna maggiormente chi si trova già in una posizione di fragilità. Per un bambino che fatica a comprendere le consegne o a esprimersi con fluidità, una classe in cui l'errore viene corretto in pubblico,

in cui i tempi di risposta sono rigidi e la competizione appare implicita e costante diventa un ambiente dove il costo del tentativo è troppo alto e quando ciò accade, la strategia più razionale è smettere di tentare (National Scientific Council on the Developing Child, 2010).

L'ansia da prestazione, in questo senso, non è un'emozione irrazionale: è una risposta adattiva a un contesto che il bambino ha imparato a leggere come pericoloso sul piano dell'esposizione. Nella scuola primaria questa forma di ansia può manifestarsi in modo molto diverso da bambino a bambino: c'è chi si irrigidisce, chi evita sistematicamente le situazioni valutative, chi sviluppa somatizzazioni ricorrenti in coincidenza con i momenti di verifica, chi, al contrario, reagisce con agitazione e comportamenti dispersivi che sembrano *fuori contesto* rispetto alla situazione. In tutti questi casi, ciò che si vede in superficie è meno informativo di ciò che sta sotto: un sistema nervoso che, di fronte alla possibilità di essere giudicato e trovato inadeguato, attiva risposte di difesa che non lasciano spazio sufficiente all'apprendimento. La ricerca sullo sviluppo emotivo in età prescolare e scolare mostra che disturbi d'ansia clinicamente rilevanti possono essere presenti già nella fascia 2-5 anni, e che la comorbilità con altre difficoltà emotive o comportamentali non è l'eccezione ma una condizione frequente (Franz et al., 2013): arrivare alla scuola primaria con questo bagaglio significa portare in classe un sistema già affaticato, che l'istituto può contribuire a sostenere oppure, involontariamente, a sovraccaricare ulteriormente.

Il clima di classe entra in gioco anche attraverso le dinamiche tra pari. Come già discusso nel capitolo primo, il gruppo non è neutro: costruisce gerarchie implicite, assegna ruoli, produce appartenenza o esclusione. In una sezione in cui la competenza linguistica e comunicativa è valorizzata come indicatore principale di intelligenza e di impegno, il bambino con difficoltà di linguaggio tende a collocarsi in una posizione bassa nella gerarchia informale del gruppo, indipendentemente dalle sue competenze in altri domini. Questo non accade necessariamente per cattiveria dei compagni, ma perché i bambini, come gli adulti, leggono la competenza comunicativa come un segnale di status, e chi fatica a tenersi nel filo della conversazione, a rispondere con prontezza, a spiegare con chiarezza viene percepito come meno capace in senso generale. Le ricerche in età prescolare mostrano associazioni tra prestazioni linguistiche più fragili e maggiori difficoltà nelle relazioni con i pari (Kalland & Linnavalli, 2023): alla scuola primaria queste dinamiche non scompaiono, anzi tendono a stabilizzarsi e a diventare più difficili da modificare man mano che i ruoli nel gruppo si consolidano.

L'insegnante, in questo quadro, ha una funzione decisiva: non può controllare tutto ciò che accade nel gruppo, ma può costruire un clima in cui la differenza non coincide automaticamente con il deficit, in cui i tempi di risposta sono rispettati, in cui l'errore non è uno scandalo pubblico, ma un passaggio normale dell'apprendimento. Questo non si lega al ridimensionamento delle aspettative che risulta essere un rischio reale e da evitare, ma si tratta di rendere l'ambiente sufficientemente sicuro affinché ogni bambino, possa svolgere le diverse attività in maniera uguale.. Quando questo clima regge, si crea una condizione in cui anche l'ansia, che non scompare mai del tutto, non diventa paralizzante: il bambino impara, attraverso l'esperienza ripetuta, che tentare non sia pericoloso, che sbagliare non produca esclusione, che la sua presenza nella classe abbia valore indipendentemente dalla fluidità con cui riesce a esprimersi. È una condizione semplice da descrivere e complessa da costruire, ma è il presupposto senza il quale qualsiasi strategia didattica, per quanto ben progettata, rischia di funzionare a metà.

4.3 Strategie inclusive in classe

Parlare di strategie inclusive nella scuola primaria richiede, prima di tutto, un chiarimento di metodo: l'inclusione non è una tecnica che si applica in aggiunta alla didattica ordinaria, come un adattamento integrativo pensato per chi non riesce a stare nel passo, ma appare come una qualità dell'ambiente di apprendimento nel suo insieme, che si costruisce attraverso scelte progettuali consapevoli e che si misura sulla capacità di rendere accessibile l'esperienza educativa a tutti i bambini, ciascuno con il proprio profilo di funzionamento. Se l'inclusione è un'aggiunta, il rischio è che arrivi troppo tardi, quando la difficoltà si è ormai già consolidata, e che venga percepita dal bambino come una segnalazione di inadeguatezza; al contrario, se essa appare come una cornice progettuale, più facilmente entra nella struttura stessa delle attività, dei materiali, dei tempi e delle modalità di valutazione. Secondo Ianes (2015), l'inclusione scolastica non consiste semplicemente nell'inserimento degli alunni con bisogni educativi speciali nel contesto della classe, ma implica la costruzione di pratiche educative che valorizzino le differenze individuali e promuovano la partecipazione di tutti gli studenti ai processi di apprendimento.

Per i bambini con difficoltà linguistiche, questa distinzione è particolarmente rilevante in quante queste fragilità attraversano tutte le discipline, in quanto il linguaggio è il canale attraverso cui si accede alle consegne, si comprende la

spiegazione, si restituisce una risposta, si partecipa alla discussione collettiva. Un ambiente inclusivo non è quello che semplifica i contenuti, ma è tale quello che moltiplica le modalità di accesso e di espressione, riducendo il peso che il codice linguistico ha come unico strumento di partecipazione e di valutazione. È in questa direzione che si muovono i framework più solidi disponibili per la progettazione didattica inclusiva, a partire dall'Universal Design for Learning.

4.3.1 UDL, adattamenti didattici, valutazione formativa

L'*Universal Design for Learning* (UDL) è un framework di progettazione didattica sviluppato dal *Center for Applied Special Technology* (CAST) a partire dagli anni Novanta, con l'obiettivo di rendere l'apprendimento accessibile alla più ampia varietà possibile di studenti senza ricorrere ad adattamenti individuali costruiti caso per caso. Il principio fondante è mutuato dall'architettura: così come un edificio accessibile non viene progettato per i disabili ma per tutti, una didattica progettata secondo i principi dell'UDL non serve a compensare le difficoltà di alcuni, ma a ridurre le barriere strutturali che l'ambiente di apprendimento pone a chi ha profili di funzionamento diversi dalla norma implicita (CAST, 2018; Rose & Meyer, 2002). Nella pratica, questo si traduce in tre grandi aree di intervento: offrire molteplici mezzi di rappresentazione dei contenuti, molteplici mezzi di azione ed espressione e molteplici mezzi di coinvolgimento e motivazione.

Per un bambino con difficoltà linguistiche, ciascuna di queste aree ha un significato operativo preciso sul piano della rappresentazione, significa non affidarsi esclusivamente al testo scritto o alla spiegazione orale: affiancare immagini, schemi, mappe concettuali e dimostrazioni pratiche riducono il carico linguistico richiesto per accedere all'informazione senza impoverire il contenuto disciplinare; Sul piano dell'espressione, invece, significa non richiedere sempre la produzione verbale, scritta o orale come unica forma di restituzione: lasciare spazio a modalità diverse permette al bambino di dimostrare ciò che abbia appreso senza che la fragilità linguistica diventi automaticamente un ostacolo alla valutazione della competenza disciplinare. Infine, sul piano del coinvolgimento, significa costruire attività che abbiano un senso percepibile, che offrano scelta quando possibile e che graduino la difficoltà in modo da rendere il successo esperibile anche per chi parte da una posizione più fragile.

Accanto all'UDL, gli adattamenti didattici specifici rappresentano un secondo livello di intervento, più mirato e contestuale. Non si tratta di abbassare il livello, ma di

modificare le condizioni in cui un compito viene proposto in modo che il bambino possa effettivamente accedervi. Per un bambino con fragilità linguistiche alcuni adattamenti ricorrenti e ben documentati includono: la semplificazione sintattica delle consegne senza riduzione del contenuto cognitivo richiesto, la possibilità di rispondere oralmente in alcune situazioni, la lettura ad alta voce dei testi da parte dell'insegnante, l'uso di supporti visivi durante le spiegazioni, la graduazione dei testi in complessità crescente e la previsione di tempi più distesi per le attività che richiedono produzione linguistica (D'Alonzo, 2018).

La valutazione formativa è il terzo pilastro di una didattica inclusiva efficace, ed è forse il più importante sul piano della relazione educativa. Essa non sostituisce quella sommativa, ma la affianca con una funzione diversa: non misurare un risultato finale, ma monitorare il processo di apprendimento in modo continuo, restituendo al bambino informazioni utili su dove si trova e su cosa può fare per progredire (Black & Wiliam, 1998). Per un bambino con fragilità linguistiche, questo tipo di valutazione ha un valore particolare in quanto permette all'insegnante di distinguere tra ciò che il bambino non sa e ciò che non riesce a dimostrare a causa della difficoltà linguistica, evitando che la valutazione della competenza disciplinare si trasformi involontariamente in una valutazione della fluidità espressiva. In termini pratici, questo significa osservare il processo oltre che il prodotto, fare domande di comprensione che non richiedano produzioni elaborate, valorizzare i progressi rispetto al punto di partenza individuale e restituire feedback specifici e orientati al miglioramento piuttosto che giudizi globali.

UDL, adattamenti didattici e valutazione formativa, insieme, non costituiscono un protocollo rigido, ma una postura progettuale. Il modo in cui l'insegnante pensa la propria classe prima ancora di entrare in aula. Quando questa postura è interiorizzata, molte delle strategie inclusive diventano parte della didattica ordinaria, e l'inclusione diventa una condizione stabile e non un'eccezione.

4.4 Laboratori per il linguaggio e il benessere emotivo

Nella scuola primaria il termine *laboratorio* rischia di evocare un'idea di spazio separato, di attività straordinaria, di tempo sottratto alla didattica prevista. Questa associazione errata, però, è da sciogliere: quando si parla di *laboratori per il linguaggio e il benessere emotivo* si intende una modalità di lavoro che può attraversare le discipline, organizzarsi dentro la giornata scolastica regolare e produrre effetti tanto sul piano delle competenze linguistiche quanto su quello del clima relazionale della classe.

Un laboratorio ben pensato appare come uno strumento di didattica di qualità, che sceglie di mettere al centro il processo invece del prodotto, la partecipazione invece della prestazione, la costruzione condivisa invece della trasmissione individuale.

Secondo la prospettiva socio-costruttivista dell'apprendimento, le conoscenze si sviluppano attraverso l'interazione sociale e il confronto con gli altri (Vygotskij, 1978). In questa prospettiva, il laboratorio rappresenta uno spazio privilegiato per la costruzione condivisa delle conoscenze, poiché favorisce il dialogo, la cooperazione e la riflessione. Per i bambini con difficoltà linguistiche, la fragilità tende a produrre evitamento delle situazioni espositive, ritiro dalle interazioni verbali e ansia da prestazione che si attiva ogni volta che il linguaggio viene richiesto in modo formale e valutativo. Il laboratorio, nella misura in cui modifica queste condizioni, crea uno spazio in cui il linguaggio può emergere con meno pressione: esso, infatti, prevede un compito concreto da svolgere, un ruolo da sostenere, un materiale con cui lavorare ed è proprio questo ambiente a favorire il fluire delle parole. Ciò non è da interpretare come uno stratagemma o un espediente,; al contrario si struttura invece come un principio didattico fondato sulla natura stessa dell'acquisizione linguistica, che cresce dentro pratiche sociali significative e non in esercizi decontestualizzati (Ministero dell'Istruzione, 2021).

Il benessere emotivo entra in questa cornice non come obiettivo separato, ma come condizione ed esito dove la prima appare necessaria in quanto , senza un clima sufficientemente sicuro il laboratorio non porta ai risultati desiderati e la seconda: perché, quando il laboratorio funziona, il bambino sperimenta che il linguaggio può essere uno strumento di piacere e di riuscita, non solo di esposizione e di verifica. Questa esperienza, accumulata nel tempo, modifica il modo in cui il bambino vive la propria competenza linguistica non eliminando le difficoltà, ma cambiando i modi con cui vengono affrontate.

4.4.1 Lettura espressiva, drammatizzazione, cooperative learning

Tra le pratiche laboratoriali più documentate ed efficaci, per sostenere insieme linguaggio e benessere emotivo nella scuola primaria, tre meritano un'attenzione particolare: la lettura espressiva, la drammatizzazione e il cooperative learning. Esse non devono essere interpretate come alternative e neppure esauriscono il campo delle possibilità: sono, infatti, esempi di come principi didattici solidi possano tradursi in pratiche concrete, ciascuna con effetti che si sovrappongono e si rinforzano.

La lettura espressiva, intesa non come lettura solitaria ad alta voce, ma come pratica condivisa in cui la voce, il ritmo e la prosodia diventano strumenti di comprensione e di partecipazione, presenta una doppia valenza per i bambini con fragilità linguistiche: da un lato offre un modello grazie al quale il bambino, sentendo un testo letto con un'intonazione appropriata, e variazioni di ritmi che marcano i cambiamenti di significato, riesce a costruire una rappresentazione interna della lingua scritta, che vada oltre la decodifica meccanica.; dall'altro quando il bambino è invitato a leggere espressivamente, anche a partire da testi brevi e scelti con cura, sperimenta che la propria voce può dare senso alle parole. Le ricerche sulle pratiche di lettura interattiva e partecipata mostrano effetti positivi misurabili sulle competenze linguistiche ricettive ed espressive, con ricadute sul vocabolario e sulla comprensione del testo (Dowdall et al., 2020). La narrazione, in particolare, rappresenta uno strumento pedagogico efficace per sostenere lo sviluppo linguistico e socio-emotivo: attraverso le storie gli alunni possono riconoscere e comprendere le emozioni dei personaggi, sviluppare empatia e riflettere sulle proprie esperienze (Bruner, 1997).

La drammatizzazione è uno degli strumenti più potenti a disposizione dell'insegnante per lavorare sul linguaggio in modo indiretto e, proprio per questo, risulta essere spesso il più efficace. Quando un bambino interpreta un personaggio, entra in un contesto protetto: non è lui a parlare, ma il personaggio e questa mediazione abbassa significativamente il costo emotivo dell'esposizione verbale, permettendo di sperimentare forme linguistiche più elaborate di quelle che lo studente userebbe spontaneamente in una conversazione diretta. Nell'immedesimarsi in qualcun altro, il bambino allunga le frasi, utilizza un lessico specifico, inerente al ruolo che sta ricoprendo nella finzione narrativa, gestisce i turni conversazionali complessi e negozia significati con i compagni. Tutto ciò, verificandosi all'interno della cornice protettiva della finzione, rende tollerabile l'imperfezione e valorizza il tentativo. Alcune ricerche sull'uso della drammatizzazione in contesti scolastici mostrano effetti positivi non solo sulle competenze linguistiche, ma anche sulla regolazione emotiva e sulla qualità delle relazioni tra pari (Toivanen et al., 2011). Per i bambini con difficoltà linguistiche e con un profilo ansioso, la drammatizzazione offre qualcosa di specifico: la possibilità di usare il linguaggio in modo pubblico senza che la propria identità sia direttamente in gioco: è un uso consapevole della finzione come spazio di apprendimento, che la tradizione educativa riconosce almeno a partire da Vygotskij e dalla sua idea di zona di

sviluppo prossimale come spazio in cui il bambino riesce a fare, con il supporto del contesto, ciò che non riuscirebbe ancora a fare da solo (Vygotskij, 1978).

Il cooperative learning, infine, agisce su un piano diverso: non tanto sulla mediazione emotiva, quanto sulla struttura sociale dell'apprendimento. Quando la classe lavora in gruppi cooperativi ben organizzati, con ruoli definiti, obiettivi condivisi e una valutazione che tiene conto del contributo di ciascuno, il bambino con difficoltà linguistiche trova una collocazione che non dipende esclusivamente dalla propria fluidità verbale. La letteratura del cooperative learning nella scuola primaria mostra effetti positivi sull'apprendimento, sulla motivazione e le relazioni tra pari, con risultati particolarmente significativi per gli studenti con bisogni educativi speciali, a condizione che i gruppi siano strutturati con cura e che l'interdipendenza positiva sia genuina e non solo dichiarata (Johnson & Johnson, 2009).

4.5 - Lavoro con famiglie, colleghi e specialisti

Nella scuola primaria, il lavoro educativo con un bambino che presenta difficoltà linguistiche non può esaurirsi dentro le mura della classe. La difficoltà stessa attraversa contesti diversi: si presenta non solamente a scuola, ma si manifesta anche a casa, nei pomeriggi, nelle conversazioni familiari, nei compiti serali. La collaborazione con la famiglia, con i colleghi e con gli specialisti non è un'opzione aggiuntiva per gli insegnanti più motivati, ma è una condizione strutturale affinché l'intervento educativo abbia coerenza e tenuta nel tempo. La cooperazione si limita alla semplice informazione: non è infatti sufficiente convocare i genitori per comunicare la presenza di una difficoltà e neppure segnalare un caso al collega di sostegno o allo specialista esterno. Collaborare significa costruire un linguaggio comune, condividere osservazioni, concordare obiettivi praticabili e distribuire responsabilità in modo che ciascun attore sappia cosa fare nel proprio contesto. Scuola e famiglia vivono lo stesso bambino da prospettive diverse e l'integrazione di questi punti di vista non è un atto formale ma una risorsa educativa in sé (Ministero dell'Istruzione, 2021).

4.5.1 Azioni condivise e strumenti pratici di monitoraggio

Il coinvolgimento dei genitori nel percorso di un bambino con difficoltà linguistiche non è scontato. Alcune famiglie arrivano al colloquio con gli insegnanti già cariche di preoccupazione e per questo spesso occorre un iniziale momento che preceda

quello in cui vengono informate delle difficoltà riscontrate. Altre, al contrario, minimizzano o interpretano la segnalazione dell'insegnante come un giudizio sulla propria capacità genitoriale.

Un principio utile, ricavabile dalla letteratura sull'intervento precoce, è quello della restituzione centrata sul bambino e non sulla diagnosi: il colloqui, infatti, non deve aprirsi con un giudizio, ma attraverso il resoconto di episodi concreti e osservazioni attraverso cui che la famiglia possa riconoscere quanto detto dagli insegnanti, vedendolo come qualcosa che anche al di fuori dell'ambiente scolastico sia possibile riscontrare. (Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010). Questo approccio invita la famiglia a portare la propria osservazione, costruisce una base comune e trasforma il colloquio in uno scambio invece che in una comunicazione unidirezionale. Una volta costruita questa base relazionale, il coinvolgimento può diventare operativo: condividere poche indicazioni concrete, come leggere insieme ogni sera, fare domande aperte durante i pasti, dare tempo prima di intervenire quando il bambino cerca una parola, può produrre effetti misurabili sullo sviluppo linguistico (Roberts & Kaiser, 2015).

A livello del gruppo docente, la collaborazione tra colleghi permette di costruire un profilo più ricco e accurato del bambino. Un alunno che fatica nella comprensione testuale può invece mostrare strategie compensative efficaci durante le attività di scienze; uno che si ritrae nelle discussioni collettive può essere più partecipe nei lavori di gruppo in matematica. Condividere queste variazioni significa poter coordinare le strategie in modo coerente invece di lasciare che ciascun insegnante gestisca la difficoltà individualmente. Tra gli strumenti pratici più utili vi sono la griglia di osservazione condivisa, che permette a ciascun insegnante di annotare osservazioni su dimensioni predefinite come comprensione delle consegne, partecipazione, qualità delle produzioni e segnali di ansia o evitamento, e il piano di lavoro condiviso, che rende espliciti gli obiettivi prioritari, le strategie concordate e i criteri di valutazione del progresso.

Il terzo livello di collaborazione riguarda gli specialisti esterni: logopedisti, neuropsichiatri infantili, psicologi. Questo livello entra in gioco quando le osservazioni del gruppo convergono su un profilo che supera ciò che la didattica ordinaria può gestire autonomamente. Il raccordo con gli specialisti non è una delega: l'insegnante, infatti, non smette di essere protagonista del percorso educativo del bambino, ma si avvale di competenze specifiche per comprendere meglio il profilo e ricevere indicazioni operative su come adattare il lavoro in classe. L'invio a uno specialista non

deve essere vissuto come una sconfitta o come un'etichetta, ma come un ampliamento delle risorse disponibili per sostenere il bambino, a condizione che la comunicazione con la famiglia sia trasparente e non stigmatizzante (UNESCO, 2021). Questo scambio, quando è regolare e bidirezionale, permette di aggiustare il percorso in corso d'opera e di verificare se le strategie introdotte stanno producendo effetti.

Il filo che attraversa tutti e tre i livelli è uno: il bambino non può essere sostenuto da una sola persona, per quanto competente e motivata. Quando la rete regge, quando le osservazioni vengono condivise e le strategie sono coerenti tra casa e scuola, il bambino sperimenta che le persone che si occupano di lui lavorano insieme e che la sua difficoltà è conosciuta e presa in carico in modo coordinato. È una condizione che non risolve la difficoltà, ma cambia profondamente il modo in cui può essere affrontata.

CAPITOLO 5 – VERSO UNA DIDATTICA INCLUSIVA

Nei quattro capitoli precedenti si è cercato di creare un percorso completo: dalle basi teoriche dello sviluppo del linguaggio e delle emozioni, si è passati attraverso la fascia 0-6 e le pratiche della scuola dell'infanzia, la continuità educativa e il momento di passaggio, fino ad arrivare alla scuola primaria, dove le difficoltà linguistiche diventano più evidenti e le richieste sempre più complesse.

È fondamentale chiarire che questo passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria coincide anche con il passaggio dalla prevalenza della lingua orale a quella della lingua scritta come strumento di accesso agli apprendimenti. Nella scuola dell'infanzia il linguaggio è soprattutto orale: comunicazione, gioco simbolico, narrazione, scambio. Nella scuola primaria il bambino incontra la lingua scritta come nuovo codice da acquisire, con regole proprie e difficoltà specifiche. Chi porta già con sé fragilità nel linguaggio orale può trovarsi in una posizione più vulnerabile di fronte a questo passaggio; chi mostra segnali precursori di difficoltà nello scritto sarà osservato nel tempo, con la consapevolezza che la diagnosi di DSA non può essere formulata prima della fine della seconda classe primaria, come stabilisce la Legge 170/2010. Questa distinzione è essenziale: permette agli insegnanti di non confondere i piani e di calibrare le azioni pedagogiche in modo appropriato a ciascuna fase e a ciascun profilo.

Tenere ferma questa distinzione, però, non significa ridurre il bambino a un profilo linguistico da monitorare. Il percorso teorico sviluppato nei capitoli precedenti ha permesso di mettere a fuoco un'idea più profonda: il bambino con difficoltà linguistica non è un problema da risolvere, ma un soggetto da incontrare. Questo richiede non solo degli ambienti costruiti con attenzioni, ma anche adulti capaci di osservare pratiche che non escludono ma includono.

Partendo da ciò, questo capitolo non vuole introdurre un nuovo argomento, ma piuttosto rielaborare le idee già esposte, portandole verso una conclusione importante: l'inclusione non è solamente un concetto teorico o una tecnica aggiuntiva, ma una componente essenziale e quotidiana della vita scolastica. Il capitolo raccoglie i punti emersi nei discorsi precedenti e li porta verso una sintesi concreta, focalizzandosi sull'importanza di rendere l'ambiente scolastico più accogliente e inclusivo per tutti.

5.1 il concetto di inclusione nella scuola dell'infanzia e primaria

Il concetto di inclusione è entrato da poco all'interno del linguaggio educativo, ma le sue origini sono legate ad un dibattito globale che si protrae da circa quarant'anni. Prima di diventare un termine comune nei documenti ministeriali e nei progetti scolastici, il suo significato ha subito una serie di cambiamenti, influenzando il modo in cui l'inclusione venga applicata nelle scuole.

Un momento importante, a livello di inclusione, è stata la *Dichiarazione di Salamanca*, adottata dall'UNESCO nel 1994, che ha segnato il passaggio da un modello di integrazione a un modello di inclusione: il primo si concentra sul singolo studente, provando ad inserire un bambino con difficoltà all'interno di una scuola standard, creando adattamenti personalizzati per superare le diverse fragilità; il secondo invece, modifica l'approccio e la scuola stessa cambia per essere in grado di supportare le diverse esigenze degli studenti, non vedendo più la diversità come un problema, ma come una condizione normale di qualsiasi gruppo di persone.

Riprendendo quest'ultima definizione, la vera inclusione scolastica non si limita quindi ad inserire gli studenti con difficoltà in una scuola tradizionale, ma è la scuola che si trasforma in un luogo in cui ognuno possa trovare il suo posto, senza etichettare le diversità come eccezioni. In questa prospettiva, l'inclusione diventa un elemento fondamentale della scuola moderna, che guarda alla diversità come a una ricchezza e non come a un limite.

Ogni classe è, per definizione, un insieme di soggetti diversi per stili di apprendimento, tempi, risorse linguistiche, esperienze familiari, competenze emotive e livelli di motivazione. Progettare una didattica che riesca a rispondere a queste variabilità, non consiste nell'aiutare gli studenti più svantaggiati, ma è la condizione necessaria perché la scuola sia davvero istruzione pubblica, accessibile a tutti, indipendentemente dalle diverse esigenze individuali. In Italia questo cambiamento di prospettiva è avvenuto nel tempo grazie ad una serie di leggi e direttive che hanno riconosciuto l'importanza di adattare l'insegnamento alle diverse esigenze dei singoli studenti. La *Legge 104 del 1992*, ad esempio, ha riconosciuto i diritti degli studenti con disabilità certificate; la *Legge 170 del 2010* ha riconosciuto i *Disturbi Specifici dell'apprendimento*, mentre la *Direttiva Ministeriale di dicembre 2012* e la *Circolare n. 8 del 2013* hanno introdotto il concetto dei *Bisogni Educativi Speciali*, che include non solo gli studenti con disabilità certificate, ma anche quelli con difficoltà linguistiche non certificate, svantaggio socioeconomico e linguistico e fragilità emotive.

Quest'ultimo passaggio è particolarmente rilevante perché introduce un approccio pedagogico che non si basa unicamente sulla diagnosi clinica, ma sull'osservazione e sulla progettazione interna della scuola. Ciò significa che la scuola non deve necessariamente attendere l'intervento di un esperto esterno per aiutare gli studenti con bisogni educativi speciali, ma può invece sviluppare un piano di intervento condiviso e documentato che tenga conto delle esigenze individuali.

Per la scuola dell'infanzia, il concetto di inclusione assume una forma specifica, perché si colloca in una fase in cui le differenze tra i bambini sono ancora largamente fluide e modificabili attraverso l'azione educativa. Come mostrato nel capitolo secondo, un bambino con fragilità linguistiche o emotive, nei primi anni, di vita può beneficiare in modo significativo di ambienti ricchi, di relazioni adulte responsive e di pratiche pedagogiche intenzionali. In questa fase l'inclusione non si esercita principalmente attraverso strumenti formali, ma attraverso la qualità quotidiana della relazione, dell'osservazione e della proposta. Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei sono molto chiare su questo punto: *ogni bambino, nessuno escluso, ha diritto a un percorso educativo che valorizzi la sua unicità e sostenga il suo sviluppo in tutti gli ambiti* (Ministero dell'Istruzione, 2021). Non si tratta di un principio retorico, ma stabilisce un criterio di valutazione della qualità dei servizi che va al di là del numero di posti disponibili o delle ore di apertura. Un servizio che non riesce a includere i bambini con fragilità linguistiche non è un servizio di qualità, anche se ha spazi luminosi e materiali abbondanti.

Per la scuola primaria, l'inclusione incontra una complessità crescente, perché le richieste scolastiche diventano più strutturate, le differenze tra i bambini più visibili e i tempi di risposta istituzionali spesso più lenti rispetto all'urgenza dei bisogni. Il rischio, qui, è che l'inclusione diventi soltanto una prassi, senza che si verifichino reali cambiamenti nella pratica: piani didattici personalizzati compilati frettolosamente, adattamenti concessi in modo discontinuo, collaborazioni tra insegnanti ridotte ai momenti formalmente previsti. Non è questo il senso del mandato inclusivo. L'inclusione nella scuola primaria si misura non su quanti PDP vengono prodotti, ma su come gli insegnanti parlano tra loro dei bambini, su come interpretano le difficoltà, su come costruiscono un ambiente in cui nessuno si senta escluso prima ancora che arrivi una diagnosi. In questo senso, l'inclusione è sempre anche cultura professionale: il modo in cui si sceglie di osservare, di dar loro un nome, di progettare insieme, di restituire ai bambini un'immagine di sé che non coincida con la loro difficoltà.

Il percorso che inizia dalla prevenzione precoce e arriva alla personalizzazione dell'intervento educativo non è una sequenza in due fasi separate, ma un processo continuo che accompagna il bambino durante la sua vita scolastica. Questo richiede, in ogni tappa, la stessa attenzione di base: osservare, comprendere e rispondere alle esigenze del bambino. Ciò che cambia, da una fase all'altra, è il livello di formalizzazione della risposta e la precisione degli strumenti: nei primi anni, la prevenzione si concentra sulla creazione di un ambiente educativo di qualità e sulla sensibilità degli adulti. In seguito, quando le difficoltà diventano più evidenti e persistenti, la risposta diventa più mirata e più strutturata.

La prevenzione si basa su un principio che, nei capitoli precedenti, si è affrontato in maniera differente: agire precocemente, quando il cervello del bambino è ancora molto flessibile e le difficoltà non si sono ancora consolidate e intrecciate con esperienze ripetute di insuccesso, producendo esiti migliori di qualsiasi intervento tardivo. (Bishop et al., 2017). Tuttavia, la prevenzione non è solo questione di tempistica, ma anche di qualità ambientale: un servizio educativo che offre spazi ricchi, adulti responsivi e pratiche linguisticamente stimolanti e un'attenzione sistematica alle esigenze individuali sta già facendo prevenzione, anche inconsapevolmente, senza che nessuno abbia ancora pronunciato la parola disturbo. In questo senso, quello che è stato descritto nel secondo capitolo, dalle routine osservative alla lettura dialogica, dai laboratori espressivi alla collaborazione con le famiglie, è considerato prevenzione a tutti gli effetti, non perché vada ad eliminare il rischio, ma perché costruisce condizioni che riducono la probabilità che una fragilità si consolidi e diventi un deficit.

Un contributo importante per la prevenzione si trova nel libro *Imparare efficacemente a leggere e scrivere* di Calvani, Damiani e Ventriglia, pubblicato nel 2021. In questo testo, gli autori propongono un metodo sistematico e basato su fatti concreti per insegnare a leggere e scrivere. Il loro approccio è graduale ed esplicito e si concentra sullo sviluppo delle competenze fonologiche, grafomotorie e ortografiche, già dalla scuola dell'infanzia e nei primi mesi di scuola primaria. Il metodo da loro proposto è utile per riuscire a ridurre e prevenire possibili problemi di lettura e scrittura: le competenze fonologiche e metafonologiche sono fondamentali e la loro fragilità nei bambini con disturbi del linguaggio è uno dei fattori di rischio più frequentemente documentati (National Early Literacy Panel, 2009). Sostenere precocemente queste competenze, con modalità strutturate e accessibili anche agli insegnanti curricolari,

significa costruire le fondamenta dell'alfabetizzazione nei tempi in cui possono crescere con minore fatica, riducendo la probabilità che le fragilità linguistiche già presenti in età prescolare si traducano in difficoltà di apprendimento persistenti. La proposta di Damiani, Calvani e Ventriglia offre quindi un contributo importante per la prevenzione: non si aspetta che il problema emerga per poi cercare di riparare, ma si lavora in anticipo, nel momento in cui l'intervento è più efficace e il costo per il bambino è ancora contenuto.

La personalizzazione, invece, entra in campo quando la prevenzione non è sufficiente o quando il bambino presenta già una storia di difficoltà all'ingresso nella scuola. Personalizzare non significa andare a creare un percorso separato per il bambino con bisogni speciali, ma piuttosto comporta la modifica delle condizioni di accesso al compito affinché il bambino possa parteciparvi in modo efficace, documentato e coerente tra i diversi insegnanti, la scuola e famiglia. Come già ricordato nel capitolo quarto, il *Piano Didattico Personalizzato* previsto dalla normativa BES è uno degli strumenti di personalizzazione disponibili, ma non è l'unico. Ogni scelta didattica che tiene conto del profilo di un bambino, ogni modifica di una consegna, ogni formato alternativo proposto per restituire un apprendimento, è un atto di personalizzazione, anche quando non è formalizzato in un documento. La personalizzazione diffusa nella pratica quotidiana è la forma di inclusione più efficace perché è la meno stigmatizzante: non segnala il bambino come "diverso", ma costruisce un ambiente in cui le differenze sono considerate normali e gestite in modo ordinario, come condizione normale del fare scuola.

5.2.1 Strategie didattiche inclusive

Il campo delle strategie inclusive per i disturbi del linguaggio è ampio e attraversato da contributi molto diversi, che vanno dalla ricerca neuropsicologica alla pedagogia speciale, dalla logopedia alla didattica ordinaria. Non è possibile creare un elenco completo di tutti i metodi, ma è più utile identificare alcuni principi che possono guidare gli insegnanti nella progettazione quotidiana.

Un primo principio è quello della pluralità dei canali. L'informazione, la consegna, la restituzione non devono essere trasmesse esclusivamente attraverso il codice linguistico verbale. Immagini, schemi, mappe, dimostrazioni pratiche, oggetti manipolabili, supporti visivi di vario tipo ampliano il campo dell'accessibilità senza ridurre la complessità cognitiva dei contenuti. Come già ricordato in relazione all'*Universal Design for Learning*, nel capitolo quarto, la molteplicità dei formati non è

una semplificazione: è una traduzione. Lo stesso contenuto diventa accessibile attraverso porte diverse, e il bambino con fragilità linguistiche può trovare in un formato non verbale il punto di ingresso che il testo scritto o la spiegazione orale non gli offrivano.

Un secondo principio è quello della riduzione delle barriere valutative. Il bambino con fragilità linguistiche può possedere competenze disciplinari adeguate, ma non riuscire a dimostrarle nel formato richiesto. Separare la valutazione del contenuto dalla valutazione della forma espressiva, prevedere modalità di risposta alternative, rendere possibile la risposta orale laddove la scrittura crea un ostacolo sproporzionato rispetto all'obiettivo disciplinare: sono scelte che permettono all'insegnante di accedere a una valutazione più accurata delle competenze reali dei bambini. Ciò non significa rinunciare a sviluppare la competenza linguistica, ma piuttosto offrire diverse opzioni per esprimersi.

Un terzo principio è quello della gradualità. Le strategie inclusive più efficaci sono quelle che costruiscono la competenza a piccoli passi, partendo da ciò che il bambino sa già fare e aggiungendo un'unità di complessità alla volta. È la logica dello *scaffolding*, che richiama la zona di sviluppo prossimale identificata da Vygotskij (1978): l'adulto o il gruppo sostiene il bambino nel fare ciò che non riuscirebbe ancora a fare da solo, calibrando il sostegno in modo che la sfida sia percepibile ma sostenibile. Applicata al linguaggio, questa logica si traduce in consegne sintatticamente semplici ma cognitivamente impegnative, in testi graduati per complessità, in conversazioni guidate che offrono modelli senza sostituirsi alla produzione del bambino.

Un quarto principio, trasversale a tutti gli altri, è quello della continuità. Le strategie inclusive producono effetti quando sono sistematiche e coerenti, non quando sono occasionali o affidate all'iniziativa del singolo insegnante. Un adattamento che compare in italiano e scompare in matematica, un supporto visivo usato da un insegnante e ignorato dagli altri, un tempo aggiuntivo concesso una volta e revocato la successiva, producono confusione più che inclusione. La coerenza tra contesti, tra insegnanti, tra casa e scuola è la condizione che rende le strategie davvero efficaci, e richiede quella progettazione collegiale.

Infine, un elemento spesso sottovalutato riguarda la dimensione emotiva dell'intervento inclusivo. Le strategie didattiche più sofisticate producono poco se il bambino si sente esposto al giudizio, non riconosciuto nella propria fatica o incapace di sbagliare senza conseguenze sociali negative. Il clima della classe, il modo in cui

l'insegnante tratta l'errore, il tipo di aspettative che vengono comunicate esplicitamente e implicitamente: tutto questo co-determina se il bambino con fragilità linguistiche decide di provare o di rinunciare in anticipo. Le esperienze di ansia sostenuta possono comprimere le risorse cognitive disponibili per l'apprendimento (National Scientific Council on the Developing Child, 2010), e questo vale anche in risposta alle condizioni dell'ambiente scolastico immediato. Una strategia inclusiva che non tenga conto di questa dimensione rischia di essere tecnicamente corretta ma emotivamente inaccessibile.

5.3 Co-progettazione educativa ed equipe multidisciplinare

Bisogna sottolineare che il lavoro inclusivo di qualità non può essere affidato al singolo insegnante. Non perché l'insegnante non ne sia capace o non sia motivato, ma perché la complessità del profilo di un bambino con difficoltà linguistiche, richiede molto aiuto in modi differenti, che supera il campo visivo di una singola persona. L'insegnante vede il bambino in classe, in un contesto strutturato e abbastanza prevedibile, ma non lo vede a casa, mentre fa i compiti, o gioca con i fratelli, mentre parla nella propria lingua di origine con i genitori. Non lo vede dal punto di vista del logopedista, che ha strumenti specifici per analizzare le componenti fonarticolatorie, morfosintattiche e pragmatiche. Non lo vede dal punto di vista del collega di matematica, che magari ha osservato risorse o difficoltà molto diverse da quelle che emergono durante le ore di italiano. È per questo che la co-progettazione è fondamentale per aiutare un bambino con difficoltà linguistiche perché permette la collaborazione di diverse figure, come insegnanti, logopedisti e genitori, per creare un piano personalizzato per il bambino, rendendo possibile un lavoro in rete tra figure differenti. Non si tratta di assegnare compiti in modo verticale, con uno specialista che dice cosa fare e gli altri che eseguono, ma di lavorare insieme come una squadra: l'insegnante porta la conoscenza del bambino all'interno del gruppo classe, la valutazione delle risposte alle strategie già adottate; lo specialista porta la comprensione del profilo clinico e le indicazioni terapeutiche, e la famiglia porta la conoscenza della storia del bambino e delle sue abitudini. Quando queste diverse figure lavorano insieme in modo strutturato, il percorso del bambino diventa più preciso, più coerente e più rispettoso delle sue esigenze. Come già sottolineato nel capitolo terzo a proposito del passaggio tra diversi ordini scolastici, la qualità della continuità educativa non nasce dalla vicinanza fisica degli adulti, ma dalla condivisione del senso di ciò che si fa.

Sul piano istituzionale, la co-progettazione trova strumenti precisi nel quadro normativo vigente. Il *Gruppo di Lavoro per l'Inclusione* (GLI), previsto dalla normativa sui BES, ha il compito di supportare il Collegio dei Docenti nella definizione e realizzazione del *Piano Annuale per l'Inclusione* (PAI). Questo è uno strumento di autovalutazione e di progettazione collettiva che permette alla scuola di riflettere sistematicamente sulla propria capacità inclusiva, di identificare le aree di miglioramento e di pianificare le risorse in modo orientato ai bisogni reali. La sua efficacia, tuttavia, dipende dalla qualità del processo che lo genera: un PAI costruito a partire dall'analisi concreta dei profili degli alunni e delle risorse disponibili ha una funzione orientativa reale; un PAI redatto frettolosamente per soddisfare un obbligo formale non produce alcun cambiamento nelle pratiche quotidiane.

Un elemento decisivo per la qualità della co-progettazione è la formazione. Gli insegnanti che lavorano in modo inclusivo non improvvisano: dispongono di strumenti concettuali e metodologici costruiti nel tempo attraverso la formazione iniziale, l'aggiornamento professionale e la riflessione collettiva sulla pratica. La competenza inclusiva non può essere riservata alla sola figura dell'insegnante di sostegno: deve essere diffusa nell'intero corpo docente, perché l'inclusione non riguarda soltanto gli alunni con disabilità o con BES certificati, ma la qualità complessiva dell'ambiente di apprendimento per tutti. In questa direzione vanno anche le indicazioni della *Circolare n. 8 del 2013*, che invitano i Collegi dei Docenti a sviluppare una cultura inclusiva attraverso la formazione e la riflessione professionale condivisa, riconoscendo che non esiste inclusione duratura senza insegnanti che abbiano la possibilità e il tempo di pensare insieme a ciò che fanno e a perché lo fanno.

La co-progettazione riguarda, infine, anche la famiglia. Il coinvolgimento della famiglia nel percorso di un bambino con difficoltà linguistiche non è un atto formale ma una risorsa pedagogica reale. La famiglia conosce il bambino in contesti che la scuola non può vedere, può applicare strategie coerenti con quelle scolastiche nel quotidiano domestico e può sostenere il bambino nel costruire un'immagine di sé che non si riduca alle sue fragilità. Perché questo coinvolgimento funzioni, tuttavia, occorre che la comunicazione sia trasparente, che il linguaggio usato non sia tecnico né colpevolizzante, e che la famiglia venga trattata come partner e non come destinataria passiva di diagnosi o di prescrizioni.

5.4 Costruire ambienti inclusivi nella scuola primaria

Quando parliamo di ambienti inclusivi nella scuola primaria, non stiamo solo parlando del metodo didattico, ma anche di come creare un ambiente che permetta a tutti i bambini di sentirsi a loro agio e di imparare. L'ambiente non è lo sfondo dell'educazione, ma è parte integrante del messaggio educativo. Il modo in cui sono disposti i banchi, il livello di prevedibilità delle routine, la gestione pubblica degli errori, la distribuzione della parola, il modo in cui l'insegnante risponde a chi fatica: tutto questo comunica ai bambini qualcosa di essenziale su chi può stare in quella classe e come. Un bambino con fragilità linguistiche legge questi segnali con grande sensibilità, spesso prima ancora di aver capito i contenuti delle lezioni. Se l'ambiente dice "qui si vince o si perde", impara presto a non rischiare; se dice "qui si prova, si sbaglia e si riprova", impara che il tentativo è importante, anche se non va a buon fine. È questa seconda condizione che rende l'ambiente inclusivo: non l'assenza di difficoltà, ma la presenza di un contesto che non trasforma le difficoltà in esclusioni.

5.4.1 Organizzazione della classe e adattamenti didattici

L'organizzazione della classe è il primo step, visibile e concreto, di una progettazione inclusiva. Comprende la disposizione degli spazi, la strutturazione dei materiali, la gestione dei tempi e la composizione dei gruppi di lavoro. Nessuno di questi elementi è neutro: la disposizione a file parallele, ad esempio, favorisce l'attenzione individuale verso l'adulto ma riduce la possibilità di interazione tra pari; la disposizione a piccoli gruppi o a ferro di cavallo favorisce il dialogo, ma a volte può risultare dispersiva per chi fatica a gestire la molteplicità degli stimoli. Non esiste una soluzione universalmente corretta: esiste la necessità di scegliere in modo consapevole, sapendo che ogni scelta porta con sé delle conseguenze e che le conseguenze vanno osservate e valutate nel tempo. Per un bambino con fragilità linguistiche, alcuni accorgimenti hanno un valore pratico immediato: la vicinanza all'insegnante durante le spiegazioni per ridurre la distanza uditiva e favorire il contatto visivo; la disponibilità di materiali visivi di riferimento accessibili in modo autonomo, come alfabeti illustrati, tavole delle parole chiave, mappe concettuali di base; la previsione di angoli di lavoro più tranquilli per le attività che richiedono concentrazione e produzione. Questi adattamenti dell'ambiente fisico non richiedono risorse straordinarie, ma intenzione progettuale e consapevolezza di come lo spazio parla ai bambini, anche quando non si usano le parole.

Un elemento che merita attenzione specifica è la routine. Come già sottolineato nei capitoli precedenti in relazione alla fascia 0-6, la routine non è un irrigidimento del tempo scolastico, ma una forma di prevedibilità che riduce l'ansia e libera risorse cognitive per l'apprendimento. Per un bambino con fragilità linguistiche, sapere cosa accadrà, in quale sequenza e con quale struttura, è una condizione che abbassa il costo dell'adattamento e rende più accessibile la partecipazione. La routine non è l'opposto della flessibilità: è la struttura dentro cui la flessibilità può essere esercitata senza disorientare. Un ambiente che alterna momenti prevedibili e momenti aperti, che segnala i cambiamenti in anticipo e li accompagna con parole chiare, offre a tutti i bambini, e in modo specifico a quelli più fragili, un quadro di riferimento entro cui la novità non è minacciosa ma esplorabile.

Sul piano degli adattamenti didattici in senso stretto, il framework *dell'Universal Design for Learning* propone di distinguere tre livelli di intervento, che riguardano rispettivamente la rappresentazione dei contenuti, l'azione e l'espressione, e il coinvolgimento dell'alunno (CAST, 2018; Rose & Meyer, 2002). Applicando questa tripartizione al lavoro con bambini con fragilità linguistiche, è possibile declinare ciascun livello in modo operativo. Gli adattamenti dell'input, ovvero del modo in cui le informazioni vengono presentate, includono la semplificazione sintattica delle consegne senza riduzione del contenuto cognitivo, l'accompagnamento visivo delle spiegazioni orali, la lettura ad alta voce dei testi da parte dell'insegnante e la graduazione della complessità dei materiali: scelte che, come sottolinea D'Alonzo (2018), non impoveriscono il curriculum ma ne ampliano l'accessibilità. Gli adattamenti del processo riguardano invece le condizioni in cui il bambino lavora: più tempo per i compiti che richiedono produzione linguistica, possibilità di lavorare in piccolo gruppo piuttosto che individualmente, uso di strutture di supporto come scalette o mappe concettuali; pratiche che trovano solida giustificazione nella ricerca sull'apprendimento cooperativo e sull'efficacia del mediatore adulto come sostegno nella zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1978; Johnson & Johnson, 2009). Gli adattamenti dell'output, infine, riguardano le modalità con cui il bambino restituisce ciò che ha appreso: risposta orale invece di scritta, produzione guidata invece di libera, uso di rappresentazioni grafiche come alternativa o integrazione al testo. In tutti e tre i livelli vale il principio già enunciato da McLeod e Threats (2008) nell'approccio ICF-CY: non si tratta di abbassare le aspettative, ma di rimuovere le barriere che non appartengono all'apprendimento in sé, bensì al formato attraverso cui viene richiesto.

Un ultimo aspetto riguarda il modo in cui gli adattamenti vengono introdotti e vissuti nella classe. Il rischio che un adattamento per un singolo bambino produca stigmatizzazione è reale, soprattutto nella scuola primaria, dove i bambini sono molto attenti a ciò che distingue il proprio percorso da quello dei compagni. La strategia più efficace per ridurre questo rischio è quella di progettare gli adattamenti in modo che siano ordinari per tutti: supporti visivi disponibili per ogni bambino, non solo per chi ha difficoltà; tempi flessibili come norma, non come eccezione; scelte di formato nella restituzione come prassi generale, non come trattamento speciale. Quando la classe diventa abituata a lavorare in modi diversi, la differenza non è più uno scandalo visibile ma una condizione attesa. È questa la logica che attraversa qualsiasi didattica realmente inclusiva: non nascondere la differenza, ma costruire un contesto in cui la differenza non abbia bisogno di giustificazioni.

In definitiva, costruire ambienti inclusivi nella scuola primaria non è un'operazione che ha un inizio e una fine definiti. È un processo continuo, fatto di osservazione e aggiustamento, di riflessione sulle pratiche e di apertura ai punti di vista degli altri. Richiede strumenti, ma soprattutto un orientamento: la convinzione che ogni bambino, anche quello che fatica di più, ha qualcosa da portare nella classe, ha diritto a uno spazio di parola e di riconoscimento, e che l'inclusione non si misura su chi viene ammesso formalmente, ma su chi riesce davvero a partecipare. Il bambino con difficoltà linguistiche che trova in classe un adulto capace di osservarlo, comprenderlo e rispondergli con coerenza non trova soltanto una strategia didattica adeguata: trova un posto. E da quel posto, con il sostegno di relazioni e pratiche che lo riconoscono, può cominciare a costruire la propria competenza, la propria fiducia e, poco alla volta, la propria voce.

CAPITOLO 6 - LA RICERCA: CONOSCENZE, PRATICHE E CONTINUITA' EDUCATIVA DAL PUNTO DI VISTA DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA PRIMARIA.

I capitoli precedenti hanno mostrato un base teorica a partire dalla quale è stato possibile sviluppare un quadro generico sui disturbi e sulle difficoltà legate all'apprendimento della lingua orale e scritta, in età evolutiva, sulle pratiche inclusive nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria e le difficoltà di continuità scolastica nel momento del passaggio da un ordine all'altro di scuola.

In questo ultimo capitolo, si vuole cercare di comprendere come ciò che è stato descritto, e riportato fino ad ora, possa essere tradotto nella pratica quotidiana degli insegnanti di scuola primaria. In particolare, ci si è soffermati sulla figura dell'insegnante e sulle sue conoscenze in merito ai disturbi del linguaggio, le strategie e come affronti il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria per renderlo il più inclusivo possibile.

La scelta di focalizzare la ricerca specificamente sui disturbi del linguaggio non è casuale. I disturbi del linguaggio rappresentano il filo conduttore attorno al quale si è sviluppato l'intero percorso teorico: sono stati il punto di partenza da cui si sono aperte riflessioni più ampie sull'apprendimento della lingua orale e scritta, sull'inclusione, sulla continuità educativa. Pur avendo esplorato lungo il percorso temi sempre più ampi, si è scelto di tornare al focus iniziale per una ragione precisa: i disturbi del linguaggio sono la condizione più frequente e, al tempo stesso, quella che più fatica a essere riconosciuta e affrontata con strumenti adeguati nella pratica scolastica quotidiana. Indagare cosa sanno gli insegnanti di scuola primaria su questo specifico costrutto, e non genericamente sulle difficoltà di apprendimento, permette di misurare la distanza tra il quadro teorico e la realtà professionale in modo più mirato e significativo.

Questi aspetti possono essere un punto di partenza per poter iniziare un confronto su ciò che la scuola, concretamente, può fare per sostenere gli insegnanti nel creare una scuola più inclusiva.

6.1 Metodologia e strumento di indagine

La ricerca si è basata su un questionario semi-strutturato, somministrato attraverso un focus Group in presenza a maggio 2026 ad insegnanti di scuola primaria appartenenti all'istituto Santa Dorotea di Casalgrande (Reggio Emilia). Lo strumento è stato pensato e sviluppato tenendo presente i temi della tesi e prevede 24 domande, che spaziano dalle conoscenze che i docenti hanno sui disturbi del linguaggio alle diverse strategie utilizzate, ai possibili ostacoli all'interno della scuola che impediscono di avere un ambiente inclusivo, fino alla qualità dei processi di continuità educativa e alle possibili proposte per creare una scuola inclusiva e formare gli insegnanti. Questa scelta metodologica ha l'obiettivo non di valutare la competenza dei docenti, ma osservare i loro quadri interpretativi, le loro esperienze e i loro bisogni formativi.

I partecipanti sono stati 16 e la loro esperienza professionale varia in modo significativo: vi sono insegnanti alla prima o alla seconda esperienza lavorativa fino ad insegnanti con più di vent'anni di esperienza. Il gruppo include anche insegnanti di sostegno le cui opinioni sono importanti per poter approfondire il tema dell'inclusione. Va sottolineato inoltre che oltre la metà degli insegnanti dichiara di non aver seguito dei corsi di formazione specifici sui disturbi del linguaggio, alcuni, al contrario, vi ha partecipato perché eventi promossi dall'istituto scolastico negli scorsi anni. ; un numero ridotto, invece, ha intrapreso attività formative per interesse personale e solo una piccola percentuale di insegnanti, dopo aver seguito corsi promossi dall'istituto, ha scelto di approfondire ulteriormente la tematica attraverso ulteriori percorsi formativi intrapresi autonomamente.

I dati raccolti, in forma anonima, sono stati analizzati e rielaborati cercando di raggruppare le risposte per aree di significato e valutando convergenze comuni, divergenze e aspetti problematici. Le citazioni nel testo sono state tratte dalle risposte dei partecipanti e riportate in forma anonima. Nei sotto capitoli successivi troveremo la divisione per interesse con i risultati ottenuti.

6.2 Conoscenze e credenze sui disturbi del linguaggio

Il primo nucleo di domande aveva l'obiettivo di esplorare e comprendere le conoscenze spontanee degli insegnanti riguardo ai disturbi del linguaggio. Le risposte nate da questo questionario hanno mostrato un'idea abbastanza variegata e generale del tema, mostrando anche alcune lacune e difficoltà nelle risposte. Al quesito «*Quando si parla di disturbi del linguaggio qual è la prima cosa che vi viene in mente?*», le risposte

variano tra una definizione sintetica legata alla produzione fonetico- articolatoria, difficoltà di pronuncia delle parole o *«Difficoltà nell'uso del canale verbale per obiettivi comunicativi»*, ad elaborazioni più ampie che riguardano e includono invece componenti come la comprensione e il lessico. Alcuni insegnanti, infatti, hanno specificato la risposta dando una definizione come: *«Difficoltà nel parlare, nell'ampliare il bagaglio lessicale, pronunciare determinati suoni, comprendere un discorso orale e scritto»*, oppure *«La difficoltà nell'uso, nella comprensione, nel lessico, nello scambio dialogico»*. Queste risposte risultano coerenti con ciò che è stato riportato nei capitoli precedenti: la letteratura, infatti, mostra come a volte le difficoltà di comprensione siano infatti meno evidenti o sottovalutate rispetto a quelle espressive. I deficit ricettivi sono infatti meno visibili nell'osservazione quotidiana, ma possono avere un impatto significativo sul percorso educativo e sull'apprendimento del bambino (Bishop et al., 2017). Una risposta in particolare è risaltata poiché contiene all'interno già un'idea personale di inclusione come *«Come insegnante di sostegno, per me i disturbi del linguaggio sono una quotidianità scolastica da affrontare con strategie didattiche e metodi inclusivi. L'obiettivo non è "curare", ma fornire strumenti pratici per aiutare i bambini a comunicare e apprendere insieme ai compagni. È una sfida educativa: trovare il canale giusto affinché ogni alunno esprima il proprio potenziale, superando la frustrazione di non farsi capire»*, spostando la visione da un approccio più di tipo clinico visto nelle risposte precedenti ad un approccio più di tipo educativo. Sicuramente tramite questa tipologia di risposta il disturbo del linguaggio viene osservato sotto un altro aspetto non più legato a qualcosa da curare o sistemare, ma piuttosto pensare a come fornire degli strumenti utili per aiutare i bambini a partecipare e a diventare parte attiva del gruppo classe

Ciò che ha affermato l'insegnante di sostegno, risulta quindi coerente con quello che ICF-CY afferma nel suo modello, spostando quindi l'attenzione non più unicamente sul deficit linguistico ma soffermandosi sul coinvolgimento del bambino nelle attività scolastiche e sociali e sul ruolo che l'ambiente può avere come facilitatore o barriera. La risposta dell'insegnante è infatti quella di una scuola che non si limita a riconoscere la difficoltà, ma adatta strategie, contesti e metodi di comunicazione affinché tutti gli studenti possano apprendere e partecipare in modo significativo (McLeod & Threats, 2008).

Continuando con le domande del questionario proposto, tutti gli insegnanti hanno affermato che secondo il loro parere vi è stato un aumento dell'incidenza dei

disturbi del linguaggio negli ultimi anni. Questo è avvenuto, secondo il loro parere, seguendo due prospettive diverse: la prima che riguarda un'incidenza reale di casi rispetto agli anni successivi; la seconda riguarda una presenza maggiore di diagnosi accurate e un'attenzione sempre più approfondita da parte degli insegnanti nell'identificare segnali che potrebbero preannunciare la presenza di un disturbo *«Penso ci sia più attenzione da parte delle insegnanti nel riconoscere i disturbi del linguaggio, e consigliare alle famiglie Percorsi logopedici»* o *« In aumento anche per maggior frequenza di accesso diagnostico»*. Alcune risposte, però, hanno messo in evidenza la difficoltà nell'identificare precocemente i disturbi del linguaggio *«perché in possibile coesistenza con altre difficoltà che vanno a mascherare il reale disturbo»*. Nei capitoli precedenti si è affrontato questo tema, discusso frequentemente nella letteratura: la *comorbidità*. Questa mostra come i disturbi del linguaggio si possono manifestare in modi diversi e spesso associati con altre difficoltà di apprendimento e la presenza contemporanea di più difficoltà rende spesso più complessa l'osservazione, facendo ritardare il riconoscimento di un disturbo del linguaggio, poiché altre “problematiche” risultano più evidenti agli occhi degli insegnanti. (Franz et al., 2013; Bishop et al., 2017). Un altro aspetto che è emerso, e che è stato trattato nei capitoli precedenti, è il Contesto familiare: molti insegnanti hanno sostenuto che i disturbi del linguaggio, a loro parere, *«Sembrano molto associati al contesto familiare»*, mostrando come lo sviluppo del linguaggio sia guidato dalle risorse relazionali e culturali dell'ambiente domestico (Pace et al., 2017).

Il questionario continua portando la riflessione sui comportamenti che possono mettere in allerta gli insegnanti. Le risposte hanno mostrato differenti punti di vista, con alcune differenziazioni legate all'ordine di classe e all'esperienza maturata. Nelle classi prime, l'attenzione si concentra soprattutto sulla produzione orale, come la chiarezza dei suoni, la ricchezza del lessico, la rinuncia a parlare e all'uso di termini generici o utilizzati in maniera errata. Con i bambini che frequentano classi più grandi il focus cambia, estendendosi alla produzione scritta e alla comprensione dei testi. Questo lo si riscontra in particolare in una risposta: *«Nelle classi prime l'osservazione si concentra sulla produzione orale, prestando attenzione alla chiarezza dei suoni, alla ricchezza del lessico e a segnali come la rinuncia a parlare o l'uso di parole generiche. Con i bambini più grandi, il focus si estende alla produzione scritta e alla comprensione, dove l'aumento della richiesta cognitiva fa emergere errori ortografici e una sintassi impoverita»*. Nelle risposte, inoltre, vengono citate spesso difficoltà nella

comprensione di consegne semplici, errori di sostituzione o omissione di lettere, lessico espressivo povero, frasi brevi, con risposte a volte con singole parole, difficoltà nella narrazione di episodi nel quotidiano. Questo lo ritroviamo riassunto in una risposta data: *«Difficoltà di narrazione anche di episodi del quotidiano, vocabolario limitato, uso frequente di parole campione, frasi molto corte, risposte con singole parole»*. Queste affermazioni di alcuni insegnanti portano alla luce ciò che è stato riportato nella letteratura educativa e clinica. La mancanza di varietà lessicale, la complessità morfosintattica e la debolezza narrativa sono sicuramente segni di un possibile disturbo del linguaggio e possono di conseguenza anche influire sulla partecipazione alle attività scolastiche e sull'apprendimento (Jullien, 2021; Ziegenfusz et al., 2022).

Alcune risposte segnalano che le difficoltà emergono trasversalmente alle discipline, indipendentemente dalla materia, soprattutto nella comprensione delle consegne: *«Spesso i bimbi che ho incontrato faticano a comprendere le consegne in tutte le materie»*. Altre rispondenti notano invece una variazione disciplinare: *«Si riscontra di più nelle materie di studio o italiano rispetto a matematica»*. Questo dato si allinea con quanto evidenziato nel capitolo quarto, dove si è sottolineato che le fragilità linguistiche si rendono particolarmente visibili nelle attività che richiedono produzione verbale elaborata, comprensione di testi complessi e gestione del discorso espositivo, con un peso variabile a seconda delle richieste specifiche di ciascuna disciplina. La segnalazione di comportamenti quali la poca partecipazione, la distrazione e la difficoltà relazionale con i pari come possibili indicatori di fragilità linguistica testimonia una lettura integrata del funzionamento del bambino, coerente con l'approccio ICF che invita a non separare il piano delle funzioni da quello della partecipazione e del contesto (McLeod & Threats, 2008).

6.3 strategie e didattiche inclusive: tra conoscenza e pratica

Rispondendo alle domande sulle strategie conosciute, gli insegnanti presentano un insieme ampio e diversificato di competenze che includono diversi bagagli esperienziali, educativi e professionali. Alcuni degli approcci più discussi sono le mappe concettuali e gli schemi per organizzare il testo, gli ausili visivi e immagini da affiancare alle parole, istruzioni brevi e chiare, lettura supportata da figure adulte e lavoro 1 a 1, lavoro in piccoli gruppi e tutoraggio tra pari, strumenti compensativi forniti dalle normative DSA e BES e Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) in alcuni casi. In una risposta particolarmente dettagliata, questo è descritto in modo

preciso: *«Strategie di potenziamento, un'istruzione alla volta, ausili visivi, offrire diverse scelte dichiarando chiaramente le possibilità, espandere il vocabolario attraverso l'arricchimento dell'insegnante, rinforzare i tentativi anche se non completamente corretti, rapporto 1:1 quando possibile, ripetizioni»*. Questo è coerente con l'approccio UDL (Universal Design for Learning) presentato nel paragrafo 4.3.1, che afferma l'importanza del creare ambienti di apprendimento inclusivi capaci di rispondere alle diverse esigenze dei bambini. Alcuni insegnanti hanno affermato però di sentirsi: *«Carenti in questo e non riescono a trovare strategie ed approcci»*, confessando un vuoto che non è personale ma piuttosto una lacuna strutturale nella formazione. Questo mostra l'importanza della preparazione degli insegnanti e di come gli istituti stessi dovrebbero promuovere corsi di formazione per insegnanti per aiutarli ad affrontare alcune difficoltà che ritrovano in classe. In particolare, alcuni insegnanti, come affermato precedentemente, hanno colmato le loro lacune in merito al tema grazie a formazioni svolte in maniera personale.

Alla domanda su quali strategie vengono effettivamente utilizzate in classe, il quadro si restringe al repertorio dichiarato. Le pratiche più comuni e concretamente dette sono: semplificazione delle istruzioni, abbinamento di immagini con parole, aumento dei tempi di elaborazione, lavoro individualizzato (rapporto 1:1 con un adulto o un pari), mappe e diagrammi, lettura del testo da parte dell'insegnante. L'apprendimento cooperativo è anche citato da alcuni come una pratica inclusiva efficace, con una motivazione che merita attenzione: *«Il bambino in difficoltà non si sente giudicato come da un insegnante e poi tra bambini si capiscono meglio»*. Questa affermazione risulta essere in linea con quanto riportato nel capitolo quarto dove si afferma che il lavoro cooperativo aiuta a ridurre l'ansia e la cooperazione linguistica in aree protette (Johnson & Johnson, 2009). È coerente anche con gli insegnanti che affermano: *«Cercare di personalizzare il più possibile i percorsi anche per i compagni e lavorare tanto sul gruppo di modo che un atteggiamento diversificato non sia stigmatizzante ma accettato. Tanto lavoro di gruppo anche extracurricolare per generare forze coesive tra i membri del gruppo promuovendo fin dalle prime classi l'idea che l'individualizzazione delle richieste è coerente con l'eterogeneità di qualunque gruppo classe»*, spostando l'adattamento da un'eccezione stigmatizzante a una pratica quotidiana. Questa posizione è in linea con i principi del UDL, che come affermato precedentemente, delinea la necessità di insegnare diversi modi di apprendere e di creare ambienti facilitatori. Un insegnante descrive il modo di *«Rendere l'uso di*

questi strumenti una routine normalizzante non un tipo speciale di supporto per un bambino o un gruppo di persone, ma un modo di lavorare e non legato ad un singolo individuo». Nei laboratori espressivi, tuttavia, i dati mostrano solo una situazione molto limitata: la maggior parte degli insegnanti afferma di non aver mai utilizzato questo tipo di attività esplicitamente per il miglioramento linguistico o emotivo. Soltanto un insegnante ha aggiunto una riflessione: «I vantaggi dell'espressività sono la numerosità dei diversi linguaggi, tutti ricchi di significato perché rispondenti alla persona che li mette in pratica. I linguaggi espressivi non giudicano, non cercano la performance e danno valore all'io e all'altro», mostrando con questa risposta i punti di forza che può portare questa tipologia d'attività a aprendo un confronto con gli altri insegnanti. Questo mostra come i laboratori possono avere una natura non valutativa, rendendolo meno traumatizzante e utile per comunicare con i bambini più fragili, permettendogli di esprimersi in diversi modi per loro più semplici e autentici, comunicando qualcosa di sé che con un linguaggio verbale farebbe fatica a raccontare. (Pillinger & Vardy, 2022; Dowdall et al., 2020). Questo è uno degli argomenti a favore dell'integrazione dei laboratori espressivi nell'insegnamento quotidiano, come già riportato nel paragrafo 4.4.

6.4 Ostacoli al lavoro inclusivo

Un altro aspetto affrontato durante il focus Group è stata una riflessione sugli ostacoli percepiti dagli insegnanti per poter creare un ambiente di lavoro e poter svolgere un lavoro realmente inclusivo. Molte risposte convergono non tanto su abilità e conoscenze individuali, ma riflettono sulle strutture della scuola italiana e su un sistema che richiede inclusione, ma che non sempre riesce a metterlo in pratica o la garantisce. L'ostacolo più comune è risultato essere il numero di studenti per classe e soprattutto la presenza di un solo insegnante "secondo il rapporto 1:20". Sicuramente è una riflessione che non è del tutto errata, alcuni studi hanno dimostrato infatti come sia importante poter dedicare per alcune pratiche maggior attenzione e un miglior rapporto adulto-bambino garantendo in questo modo un supporto adeguato e non tralasciando l'intero gruppo classe: «La varietà di casi presenti nella classe che rende difficile trovare un canale di espressione che coinvolga sempre tutti allo stesso tempo». Si è riflettuto anche sulla rigidità dei programmi scolastici e dei tempi da seguire: «Ritengo che gli ostacoli principali a un lavoro realmente inclusivo siano due, strettamente legati tra loro: i tempi troppo serrati delle lezioni e la rigidità di una visione didattica ancora ancorata all'idea di dover finire i programmi»; «Sicuramente uno degli aspetti da considerare

sono le barriere temporali, dover rispettare orari dettati dalla campanella troppo spesso non ti permette di impiegare il tempo adeguato. Classi numerose non semplificano di certo il lavoro, bisogna cercare di far stare tutti al passo utilizzando strategie diverse ma a volte risulta molto complicato»; «Programmi da rispettare, differenze individuali, poche ore di compresenza nelle classi, testi non inclusivi completamente, ideali di conformità agli standard».

Un secondo ostacolo, riguarda il tema della formazione. Molti insegnanti segnalano la scarsa conoscenza di alcuni temi e secondo loro è un fattore che rallenta o sottovaluta risposte educative: *«La poca conoscenza di certe tematiche da parte delle insegnanti che porta a modi più lunghi e sbagliati nel gestire le casistiche»* anche affermazioni che riguardano una mancanza di risorse e in alcuni casi anche di competenze. Una risposta particolarmente interessante afferma che: *«La difficoltà nasce dalla complessità stessa della parola inclusione. La scuola, basandosi sulle persone, è strettamente legata alla qualità dell'insegnante stesso che non può essere compensata, in caso di bassa efficacia e attenzione inclusiva, dagli aspetti organizzativi»*. Questo porta alla luce un aspetto fondamentale del concetto inclusione: essa non è soltanto un insieme di strumenti e di strutture, ma un aspetto fondamentale è la competenza professionale dell'insegnante, che si costruisce nel tempo grazie a percorsi formativi continuativi e innovativi.

Si è poi posto l'accento su una riflessione personale: è stato chiesto cosa, secondo loro, manchi maggiormente per poter creare un ambiente inclusivo. Le risposte hanno messo in mostra come per tutti gli insegnanti sia un insieme di fattori: tempo, formazione, strumenti, collaborazione, personale qualificato. In particolare, una risposta sintetizza efficacemente ciò che è stato appena affermato: *«Un po' di tutte queste cose insieme perché insegnare oggi è complesso e dietro ci deve essere questo insieme di cose che funzionano perfettamente per stare tranquilli»*. Riemerge così nuovamente un aspetto critico e fortemente dibattuto anche nelle domande precedenti, cioè la mancanza di formazione specifica degli insegnanti di sostegno, sottolineando come *«Spesso l'incarico sia solo un trampolino verso il posto comune»*, con ricadute sulla qualità e sulla continuità dell'intervento. Questa considerazione apre una riflessione molto più ampia rispetto alla figura dell'insegnante di sostegno che spesso si trova a gestire casi complessi senza una preparazione adeguata.

6.5 La continuità educativa infanzia-primaria: pratiche, qualità e prospettive

6.5.1 *Il passaggio come momento delicato: la prospettiva degli insegnanti*

La sezione dedicata alla continuità educativa è la parte sulla quale questo Focus Group si è maggiormente soffermato e restituisce un quadro articolato, in cui si intrecciano esperienze positive e criticità strutturali, consapevolezza pedagogica e pratiche ancora disomogenee. Quando si chiede come venga descritto il momento del passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, le risposte si concentrano su alcuni aspetti ricorrenti: delicatezza, importanza, bisogno di cura e di attenzione ai tempi individuali. *«Un momento estremamente delicato, pieno di emozioni e di nuove esperienze che possono risultare diverse per ogni bambino che le vive», «Un passaggio che richiede attenzione e cura ai dettagli e delicatezza per rispettare i tempi di ognuno».* Come riportato nei capitoli precedenti, questi aspetti citati dagli insegnanti, riprendono alcuni elementi della letteratura, considerando questo momento di passaggio come uno dei più difficile della scuola dell'infanzia, poiché caratterizzato da cambiamenti significativi che portano ad confrontarsi con nuovi insegnanti, nuove regole, nuovi ruoli e nuove aspettative (Besi & Sakellariou, 2019; Lazzari et al., 2022).

Un altro aspetto interessante, a mio parere, è la risposta di chi approfondisce anche una prospettiva familiare: *«Un momento di grande crescita per il bambino e di grande apprensione per le famiglie, necessario ma da accompagnare come tutti i passaggi di grado».* Alla domanda sull'osservazione di differenze tra bambini provenienti da contesti di infanzia più strutturati rispetto a quelli meno orientati alla continuità, le risposte sono prevalentemente affermative, pur con alcune sfumature importanti. La strutturazione precoce di alcune abilità (manualità, orientamento sul foglio, abitudine alla seduta prolungata) viene riconosciuta come facilitante, ma alcune insegnanti segnalano un effetto inatteso: bambini molto preparati possono risultare più esposti ad ansia e frustrazione quando vengono confrontati con richieste non previste o quando fanno fatica a tollerare l'errore: *«Sono più preparati nel gestire lo spazio sul foglio quando vengono fatte richieste mirate e strutturate, ma spesso sono più propensi ad ansia e frustrazione se viene fatto loro sbagliare o se non riescono a soddisfare le richieste della maestra».* Questo dato è particolarmente interessante, perché suggerisce che la qualità della preparazione non si misura soltanto sulle abilità pregrafiche o fon-

sillabiche, ma anche sulla flessibilità, sulla tolleranza all'imprevisto e sulla capacità di reggere il confronto con la difficoltà, che sono esattamente le competenze di regolazione emotiva la cui importanza è stata discussa nel capitolo primo (Sala, Pons & Molina, 2014).

6.5.2 La documentazione in ingresso

Rispetto alle modalità attraverso cui avvengono gli scambi di informazioni, quelle prevalenti sono il colloquio diretto (in presenza o telefonico) e la scheda di passaggio scritta. Alcune scuole integrano i due strumenti aggiungendo talvolta la trasmissione di elaborati dei bambini come documentazione del percorso. Il colloquio diretto viene percepito come il canale più ricco e affidabile, perché permette di trasmettere sfumature e contesti che un documento scritto fatica a contenere: *«Fondamentale è il colloquio con le insegnanti dell'infanzia»*. Questa osservazione si allinea con la letteratura che sottolinea come la continuità educativa di qualità si costruisca attraverso scambi professionali autentici e non soltanto attraverso la trasmissione formale di documenti (Lazzari et al., 2022; La Rocca, 2022).

Le schede di passaggio vengono generalmente valutate come utili, in particolare da chi ha avuto modo di utilizzarle direttamente e sono apprezzate soprattutto per la presenza di informazioni sul profilo complessivo del bambino, sulle difficoltà osservate, sulla situazione familiare, fornendo così un quadro generale della situazione sia della situazione individuale del bambino, sia del quadro familiare. Tuttavia, emergono anche alcune criticità: le schede tendono a omettere situazioni particolari o caratteristiche che avrebbero potuto essere indagate già dalla scuola dell'infanzia; la qualità della compilazione è disomogenea tra le diverse scuole e il cambiamento rapido che i bambini attraversano nel periodo della transizione può rendere superflue e non più attendibili alcune informazioni. Una risposta sottolinea questa sfumatura: *«Credo abbia molto valore vedere i bambini e le bambine attraverso gli occhi delle insegnanti che li hanno osservati per anni, ma il cambiamento che avviene anche in tempi brevi può far arrivare un bambino nuovo nel contesto di scuola primaria»*.

Alla domanda su come le insegnanti della scuola dell'infanzia dovrebbero segnalare situazioni da monitorare, le risposte convergono quasi unanimemente sul valore del colloquio diretto e della documentazione scritta basata su osservazioni oggettive: *«Tramite un rapporto scritto sulla base di osservazioni oggettive e di dati reali»*. Alcune insegnanti sottolineano l'importanza di segnalare non solo le difficoltà,

ma anche le strategie che hanno funzionato, trasformando la documentazione di passaggio da rendiconto dei deficit a strumento di orientamento pedagogico.

Rispetto ai test valutativi condotti nella scuola dell'infanzia, le risposte mostrano una consapevolezza parziale: alcune insegnanti confermano l'utilità di tali strumenti, poiché affermano che nell'istituto della Scuola Santa Dorotea vengono svolti; altre dubitano che vengano compilati sistematicamente in tutte le scuole. Una risposta segnala che *«Le prove siano, per quel che ricordo, obsolete[...] i bambini di oggi non sono come quelli di 5 anni fa»*. Questa considerazione apre una questione rilevante riguardo all'adeguatezza e all'aggiornamento degli strumenti osservativi e valutativi utilizzati per l'identificazione precoce delle difficoltà linguistiche.

La letteratura più recente sottolinea infatti come i processi di individuazione precoce debbano basarsi su strumenti osservativi e valutativi costantemente aggiornati, in grado di cogliere la crescente eterogeneità dei profili evolutivi infantili.

6.5.3 Verso una scuola che accoglie: proposte e visioni degli insegnanti

La parte finale del questionario aveva un carattere propositivo, invitando le insegnanti a immaginare cambiamenti e a descrivere la scuola ideale per bambini con fragilità linguistiche o ansiose. Le risposte a queste domande sono tra le più ricche e rivelano non solo bisogni pratici, ma una visione pedagogica articolata.

Alla domanda su cosa cambierebbe nel passaggio attuale, la risposta più frequente riguarda la necessità di più momenti di incontro tra docenti dei due ordini, preferibilmente in presenza, e di laboratori e attività ponte che coinvolgano fisicamente i bambini dell'ultimo anno di infanzia insieme ai futuri compagni di prima: *«Proporrei più laboratori e attività in cui vengono coinvolti i bambini all'ultimo anno di scuola dell'infanzia e bambini in prima elementare insieme, in modo da inserirsi sempre più gradualmente nel nuovo mondo»*. Questa proposta risulta coerente con quanto la letteratura indica a proposito dell'efficacia delle attività di transizione graduata, che riducono l'incertezza e costruiscono familiarità con il nuovo contesto prima ancora dell'ingresso formale (Lazzari et al., 2022). Un'altra risposta suggerisce di *«Abituare i bambini già dall'ultimo anno di infanzia a prolungare maggiormente le attività in cui stare seduti»*, segnalando un aspetto concreto di differenza tra le abitudini posturali e attentive costruite nell'infanzia e quelle richieste dalla scuola primaria, dettaglio non marginale, ma una componente reale della fatica di adattamento.

La scuola primaria che *realmente* accoglie viene descritta dalle insegnanti con alcune caratteristiche ricorrenti: spazi adatti al lavoro in piccolo gruppo, personale qualificato in grado di costruire percorsi di crescita, insegnanti preparate sia tecnicamente che emotivamente, uso di linguaggi e strumenti differenti che stimolino le differenti modalità di apprendimento. Una risposta particolarmente efficace immagina un passaggio non come evento puntuale ma come processo prolungato nel tempo che: *«Vedrebbe le future insegnanti della primaria coinvolte in alcune attività fatte durante l'ultimo anno dell'infanzia per farsi conoscere»*. È una proposta che trasforma il passaggio da salto a ponte, costruendo la relazione prima ancora che la classe esista, e che trova riscontro nelle buone pratiche di continuità documentate dalla letteratura (Balduzzi & Lazzari, 2023).

La scuola ideale descritta dalle docenti è anche una scuola dove gli *«Insegnanti abbiano il tempo di formarsi sulla specifica difficoltà a cui si trovano di fronte e che dia spazio ad ogni tipo di comunicazione potenziando l'espressione di ognuno attraverso attività che propongano comunicazioni multidimensionali in modo che i bambini con ansie e fragilità linguistiche possano gradualmente arrivare ad un'espressione linguistica sempre più fluida»*. Questa visione è in perfetta continuità con i principi dell'*Alfabeta dell'inclusione* di Damiani: non si tratta di creare un ambiente *facilitato* per chi è in difficoltà, ma di costruire un contesto in cui la molteplicità dei linguaggi e delle modalità di espressione sia la quotidianità, non l'eccezione.

6.6 Bisogni formativi: una voce chiara

L'ultima sezione del questionario riguardava i bisogni formativi. Le risposte sono tra le più convergenti dell'intera indagine e disegnano un profilo preciso di ciò che le insegnanti percepiscono come mancante nel proprio bagaglio professionale. I temi più citati come oggetto di approfondimento desiderato sono: la gestione dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento con strategie concrete e spendibili in classe ("giochi pratici e strategie concrete"), la didattica visiva e l'uso pratico della CAA, la comprensione del profilo clinico dei principali disturbi del neurosviluppo (DSA, autismo, mutismo selettivo, disturbo oppositivo-provocatorio), il supporto emotivo ai bambini con difficoltà ("vorrei soprattutto capire come supportare emotivamente questi bimbi") e la personalizzazione e valutazione delle attività. Non mancano anche bisogni legati al contesto familiare: *«Come sostenere i bambini dal punto di vista psicologico*

quando dietro hanno famiglie che non riescono a farlo o che creano loro stesse dei problemi ai bimbi».

Questa lista di bisogni, la riprende i diversi capitoli di questa tesi. La domanda su come sostenere emotivamente il bambino con difficoltà linguistiche corrisponde ai temi del capitolo primo e secondo; il bisogno di conoscere le strategie inclusive praticabili in classe rimanda al capitolo quarto; la richiesta di capire come costruire un buon passaggio infanzia-primaria si specchia nel capitolo terzo. Il dato più rilevante non è, però, la corrispondenza tematica, ma la qualità della consapevolezza che le insegnanti mostrano: non chiedono risposte semplici o ricette, ma strumenti per pensare, per osservare con più precisione e per intervenire con più coerenza. È un'idea che, se coltivata dalla formazione iniziale e dall'aggiornamento professionale, è esattamente quella che permette di costruire la scuola inclusiva che hanno saputo immaginare nelle risposte finali del questionario.

6.7 Discussione dei risultati e connessioni con il quadro teorico

I dati raccolti attraverso il questionario non si prestano a generalizzazioni statistiche, data la dimensione del campione e la natura qualitativa dello strumento. Tuttavia offrono una lettura coerente e significativa della situazione professionale di un gruppo di insegnanti di scuola primaria, che può essere messa in dialogo con il quadro teorico costruito nei capitoli precedenti.

Un primo elemento di coerenza riguarda la percezione degli insegnanti sui disturbi del linguaggio come fenomeno in aumento. Questo dato non è in contraddizione con la letteratura, che pur non documentando un aumento reale della prevalenza, segnala una crescente attenzione diagnostica e una maggiore sensibilità degli operatori scolastici alla lettura dei profili evolutivi (Bishop et al., 2017). Più preoccupante è la difficoltà a riconoscere precocemente i disturbi, segnalata da alcune partecipanti come conseguenza della comorbilità e della sovrapposizione di profili diversi: è esattamente il problema metodologico che la letteratura clinica affronta con strumenti di screening differenziale, ma che nella scuola richiede soprattutto una formazione osservativa sistematica che non è ancora garantita in modo uniforme.

Un secondo elemento di riflessione riguarda il divario tra le strategie conosciute e quelle effettivamente praticate. Quasi tutte le insegnanti possono nominare un repertorio di strategie inclusive, ma l'applicazione concreta e continuativa è ostacolata da condizioni strutturali (numeri di classe, tempi, assenza di compresenze) che non

dipendono dalla motivazione o dalla competenza individuali. Questo divario è uno dei nodi più critici del sistema inclusivo italiano e rimanda a scelte di politica scolastica che esulano dalla sfera di influenza del singolo insegnante. Tuttavia, come mostrano alcune risposte, esistono spazi di autonomia professionale anche dentro i vincoli strutturali: la costruzione di una cultura di classe che normalizza la differenza, l'uso di strategie universalmente accessibili che riducono la stigmatizzazione, la progettazione collegiale che distribuisce la responsabilità educativa, sono pratiche realizzabili anche senza risorse aggiuntive, a condizione che la formazione le renda visibili e praticabili.

Un terzo elemento riguarda la continuità educativa. I dati mostrano che, almeno nel contesto indagato, esistono pratiche strutturate di passaggio (colloqui, schede, incontri), ma che la qualità di queste pratiche è disomogenea e dipende in larga misura dalla relazione personale tra i docenti dei due ordini. La sfida, coerentemente con quanto emerso nel capitolo terzo, è istituzionalizzare le buone pratiche in modo che non dipendano dalle singole relazioni, ma siano garantite da protocolli condivisi, da tempi dedicati e da una cultura professionale che vede il passaggio non come adempimento burocratico ma come momento educativo a pieno titolo. La visione di una scuola che "accoglie davvero" articolata dalle insegnanti nelle risposte finali non è un ideale lontano: è, in molti casi, la somma di scelte realizzabili, alcune già sperimentate, che richiedono però di essere sostenute, condivise e riconosciute come priorità del sistema.

In conclusione, la ricerca conferma la rilevanza dei temi trattati nella parte teorica e trova la traduzione nella pratica professionale, evidenziando sia le risorse già presenti sia alcuni ostacoli. Il contributo degli insegnanti intervistati non è soltanto una fonte di dati: è la voce di professionisti che lavorano ogni giorno con bambini fragili, con strumenti spesso insufficienti, in condizioni strutturali migliorabili e che portano comunque con sé una capacità di osservazione, una creatività didattica e una vocazione all'inclusione che sono, forse, la risorsa più preziosa e meno misurabile dell'intero sistema.

Conclusioni

Il percorso sviluppato ha messo in evidenza come i disturbi e le fragilità del linguaggio non possano essere considerati soltanto come difficoltà circoscritte alla produzione o alla comprensione verbale. Il linguaggio attraversa l'intera esperienza del bambino: sostiene la relazione, permette di esprimere bisogni ed emozioni, organizza il pensiero, rende possibile la partecipazione al gruppo e diventa, con l'ingresso nella scuola primaria, uno strumento centrale per accedere agli apprendimenti. Per questo una fragilità linguistica, se non viene riconosciuta e accompagnata, può incidere su molti piani della vita scolastica: il rendimento, la motivazione, il rapporto con i pari, la sicurezza emotiva e la percezione di sé.

Uno dei punti centrali emersi riguarda la necessità di superare una lettura esclusivamente individuale del disturbo. Le classificazioni diagnostiche sono importanti perché permettono di nominare e descrivere alcune condizioni, ma non esauriscono il problema educativo. La prospettiva pedagogica, sostenuta anche dal modello ICF, invita a osservare il bambino nel rapporto con l'ambiente: nelle attività che gli vengono proposte, nelle barriere che incontra, nei facilitatori disponibili, nelle modalità con cui partecipa. In questo senso, la stessa difficoltà può assumere significati diversi a seconda del contesto. Una consegna troppo lunga, un tempo di risposta rigido, una valutazione centrata solo sulla produzione verbale possono accentuare la fragilità; al contrario, supporti visivi, routine prevedibili, mediazioni adulte, piccolo gruppo e clima emotivo sicuro possono renderla più sostenibile.

Nella fascia 0-6, l'osservazione educativa si è rivelata un elemento decisivo. Non si tratta di cercare precocemente un'etichetta, ma di riconoscere la qualità della partecipazione comunicativa del bambino nei contesti reali: come entra nel gioco, come usa i gesti, come comprende le routine, come sostiene uno scambio, come reagisce quando non riesce a farsi capire. La routine quotidiana, il gioco simbolico, la lettura condivisa, il circle time, i laboratori espressivi e le attività cooperative diventano occasioni preziose per comprendere non solo ciò che il bambino sa fare, ma anche ciò che riesce a fare quando l'ambiente lo sostiene. Da questo punto di vista, l'insegnante assume una funzione di mediazione linguistica ed emotiva: offre parole, tempi, conferme e riformulazioni, ma soprattutto costruisce un clima in cui il tentativo comunicativo non venga vissuto come una prova da superare.

Il tema della continuità educativa ha permesso di collocare queste osservazioni dentro una prospettiva più ampia. Il passaggio alla scuola primaria non è una semplice transizione organizzativa, ma un momento in cui aumentano le richieste linguistiche, attentive, relazionali e cognitive. Per i bambini con fragilità linguistiche o ansiose, questa soglia può rendere più visibili difficoltà già presenti. Per questo la documentazione pedagogica, gli incontri tra docenti, le osservazioni condivise e lo scambio di informazioni assumono un valore fondamentale. Tuttavia, la continuità è efficace solo se le informazioni trasmesse non irrigidiscono lo sguardo sul bambino. Raccontare una difficoltà senza indicare il contesto in cui emerge, le risorse presenti e le strategie che hanno funzionato rischia di produrre etichettamento. Una buona continuità, invece, consegna alla scuola primaria una storia educativa aperta, utile a comprendere e non a classificare.

Nella scuola primaria, il lavoro ha mostrato come le fragilità linguistiche possano manifestarsi attraverso segnali diversi: difficoltà nella comprensione delle consegne, nella lettura, nella scrittura, nella narrazione, nella partecipazione orale, ma anche ritiro, ansia, agitazione, oppositività o apparente disinteresse. La classe, in questo quadro, non è mai uno sfondo neutro. Il modo in cui vengono gestiti l'errore, i tempi, la parola pubblica, la valutazione e le differenze incide profondamente sulla possibilità del bambino di provarci. Strategie come l'Universal Design for Learning, gli adattamenti didattici, la valutazione formativa, la lettura espressiva, la drammatizzazione e il cooperative learning mostrano che l'inclusione non coincide con l'abbassamento delle attese, ma con la rimozione di barriere non necessarie.

La riflessione conclusiva porta quindi a riconoscere che prevenzione e personalizzazione sono due dimensioni complementari. La prevenzione costruisce ambienti linguistici ricchi, esperienze significative e condizioni favorevoli prima che la difficoltà si consolidi. La personalizzazione interviene quando il bisogno è già presente, modificando le modalità di accesso al compito senza separare il bambino dal gruppo. Entrambe richiedono continuità, coerenza e collaborazione. Nessun intervento isolato può essere sufficiente se non è sostenuto da una rete tra insegnanti, famiglia e servizi, capace di condividere osservazioni, obiettivi e strategie.

Il sesto capitolo, attraverso la ricerca sul campo, ha permesso di portare queste riflessioni teoriche a contatto con la pratica professionale degli insegnanti. I dati raccolti mostrano come le conoscenze sulle fragilità linguistiche siano presenti nei repertori professionali, ma la loro traduzione sistematica in strategie inclusive sia ostacolata da

condizioni strutturali: classi numerose, programmi serrati, formazione insufficiente, scarsità di compresenze. La continuità educativa emerge come un passaggio delicato ma non chiaro: pur esistendo pratiche di passaggio strutturate, la loro qualità rimane disomogenea e dipende troppo dai singoli rapporti tra docenti piuttosto che da protocolli condivisi. Gli insegnanti esprimono con chiarezza i propri bisogni formativi, chiedendo non ricette semplici, ma strumenti per osservare con più precisione, per riflettere sulla propria pratica e per collaborare in modo più sistematico. La loro voce conferma che l'inclusione è un obiettivo condiviso e sentito, ma che ha bisogno di essere sostenuta da risorse, tempi e formazione adeguati.

Il contributo complessivo del lavoro consiste nell'aver messo al centro uno sguardo educativo capace di sostenere senza invadere, riconoscere senza ridurre, accompagnare senza sostituirsi. Il bambino con fragilità linguistiche non ha bisogno soltanto di strumenti, ma di un ambiente che renda possibile l'uso di quegli strumenti dentro relazioni significative. Ha bisogno di adulti che sappiano leggere i suoi silenzi, le sue esitazioni e i suoi tentativi non come mancanze definitive, ma come segnali da comprendere. In questa prospettiva, l'inclusione non si misura dalla semplice presenza in classe, ma dalla possibilità reale di partecipare, apprendere e sentirsi parte del gruppo. Sostenere il linguaggio significa, in fondo, sostenere la voce del bambino: non una voce perfetta o immediata, ma una voce riconosciuta, attesa e accompagnata nel tempo.

RINGRAZIAMENTI

Giunta al termine di questo percorso, desidero dedicare un sincero ringraziamento a tutte le persone che, in modi diversi, mi hanno accompagnata, sostenuta e incoraggiata durante questi anni di studio, di lavoro e di crescita personale e professionale.

Desidero ringraziare la prof.ssa Damiani per aver accolto e sostenuto questo progetto di tesi, per la disponibilità e la cortesia dimostratemi, e per tutto l'aiuto fornito durante la stesura.

In particolare vorrei ringraziare la mia famiglia, che, con il suo incrollabile sostegno morale ed economico, mi ha permesso di realizzare i miei obiettivi e raggiungere questo traguardo. Avete avuto pazienza e mi avete dato fiducia lungo questo cammino dimostrandomi sempre di potercela fare nonostante le difficoltà. Grazie per aver creduto in me anche nei momenti in cui io stessa faticavo a farlo e per avermi ricordato che ogni traguardo importante richiede tempo, impegno e perseveranza.

Un ringraziamento speciale va a mio marito, che ha condiviso con me ogni passo di questi anni lunghi e impegnativi. Grazie per aver sopportato le mie ansie, le mie paure e i miei momenti di sconforto, trovando sempre il modo di riportarmi alla realtà con la tua ironia. Mi hai ricordato tante volte che "di esami universitari non si muore, ci sono cose più gravi" e mi hai aiutata a ridimensionare ciò che, in alcuni momenti, sembrava insormontabile.

Un pensiero speciale va a Sara e Alice, che fanno parte della mia vita da quando eravamo ragazzine. Avete condiviso con me una parte importante della mia storia, accompagnandomi nei cambiamenti, nelle sfide e nelle conquiste. Grazie per avermi supportata e sopportata in tutti questi anni e per essere sempre state un punto fermo sul quale poter contare, senza mai lasciarmi sola e spronandomi e aiutandomi in ogni mio momento di sconforto.

Un grazie di cuore alle mie amiche Giada, Veronica, Agnese, Martina, Valentina e Benedetta che mi hanno accolta e sostenuta e aiutandomi a ricordare quanto tenessi a questo obiettivo. Grazie per esserci state con la vostra presenza, le vostre parole e il vostro affetto.

Non posso poi non ringraziare tutte le mie colleghe, che in questi anni hanno vissuto questo percorso quasi come se fosse anche il loro. Avete gioito con me per ogni esame superato, mi avete incoraggiata nei momenti di maggiore stanchezza e mi avete ricordato che ognuno ha i propri tempi per raggiungere gli obiettivi.

In particolare, grazie a Elena e Valentina che hanno condiviso con me il lavoro quotidiano, accompagnandomi nella crescita professionale e sopportando con pazienza le mie assenze dovute ai tirocini e agli impegni universitari. Grazie a Martina, che con affetto e premura mi ha aiutata ad affrontare anche gli esami che temevo maggiormente, interrogandomi e incoraggiandomi sempre.

Desidero, inoltre, ringraziare la mia dirigente, Ilaria Guidotti, e le coordinatrici Sara e Katia. Grazie per aver creduto in me, per aver compreso le esigenze legate al mio percorso universitario e per avermi permesso di conciliare studio e lavoro, assecondando le mie richieste e concedendomi il tempo necessario per completare gli esami e portare a termine questo progetto.

Un ringraziamento speciale va ai bambini e alle bambine che ho avuto la fortuna di conoscere e con cui ho potuto lavorare in questi anni. Senza saperlo, siete stati tra i miei più grandi sostenitori. La vostra curiosità, la vostra spontaneità e la gioia con cui mi avete accolta ogni giorno mi hanno aiutata a confermare, ogni volta, quanto ami questo lavoro. Nei momenti in cui la stanchezza sembrava prevalere, bastava entrare in sezione per ritrovare il sorriso.

Infine, non posso che ringraziare una persona che ho avuto la fortuna di incontrare lungo questo percorso: Camilla. Ci siamo conosciute quasi per caso durante un laboratorio universitario e da quel momento è nata una bellissima amicizia. Nonostante la distanza che ci separa, abbiamo affrontato insieme questo viaggio, condividendo paure, soddisfazioni, momenti di sconforto e grandi emozioni. Abbiamo studiato insieme, ci siamo confrontate, incoraggiate e sostenute a vicenda. Porterò sempre con me le nostre interminabili videochiamate passate a ripetere, chiarire dubbi, sfogarci, ridere e spronarci quando la stanchezza sembrava avere il sopravvento. Grazie per essere stata una compagna di viaggio straordinaria.

Un ultimo ringraziamento voglio riservarlo a me stessa. Iniziare un percorso universitario mentre si lavora non è semplice e ha richiesto sacrifici. Ci sono stati momenti in cui ho dubitato, momenti in cui la fatica era reale e le difficoltà non erano poche. Ma il desiderio di farcela, di realizzare il sogno di fare questo lavoro, è stato ogni volta più forte. Questo risultato è la prova che, quando si vuole davvero qualcosa, si trova il modo di andare avanti.

A tutti voi e a tutti quelli che mi hanno ricordato di potercela fare, grazie!.

Bibliografia

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Speech-Language-Hearing Association. (2001). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents* [Technical report]. <https://www.asha.org/policy/TR2001-00148/>
- Amoretti, M. C., Lalumera, E., & Serpico, D. (2021). The DSM-5 introduction of the Social (Pragmatic) Communication Disorder as a new mental disorder: A philosophical review. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 43(4), Article 108. <https://doi.org/10.1007/s40656-021-00460-0>
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2024). La formazione interistituzionale come elemento chiave nella costruzione del sistema integrato 0-6: Il ruolo del coordinamento pedagogico. In J. Magrini & M. Parente (A cura di), *Educazione zerosei: Sistema integrato e poli per l'infanzia. Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana* (pp. 80-93). Istituto degli Innocenti. <https://hdl.handle.net/11585/976934>
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Factors associated with the successful transition to primary school. *European Journal of Education Studies*, 5(10), 64-86. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2559436>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bonifacio, S., & Hvastja Stefani, L. (2010). *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio: Il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*. FrancoAngeli.

- Brinton, B., & Fujiki, M. (2017). The power of stories: Facilitating social communication in children with limited language abilities. *School Psychology International*, 38(5), 523-540. <https://doi.org/10.1177/0143034317713348>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli. (Opera originale pubblicata nel 1996)
- Calvani, A., Damiani, P., & Ventriglia, L. (2023). *Imparare efficacemente a leggere e scrivere*. Carocci.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65(2), 684-698. <https://doi.org/10.2307/1131410>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Centro Studi Erickson. (2017). *Disturbi emotivi a scuola: Strategie efficaci per gli insegnanti*. Erickson.
- Chiofalo, M. (2017). Continuità educativa. In *La continuità educativa 0-6 anni: Percorsi identitari della Zona Educativa Pisana* (pp. 4-5). Zona Educativa Pisana. <https://www.credzonapisana.it/wp-content/uploads/2019/05/La-continuit%C3%A0-educativa-da-0-a-6-anni.pdf>
- Costa, A., & Sebastián-Gallés, N. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature Reviews Neuroscience*, 15(5), 336-345. <https://doi.org/10.1038/nrn3709>
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Carocci.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Carocci.
- D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Scholé.

- Dapporto, A. M. (2005). Presentazione. In F. Mazzoli (A cura di), *Documentare per documentare: Esperienze di documentazione nei servizi educativi dell'Emilia-Romagna*. Regione Emilia-Romagna.
- Donà, L. (2024). I poli per l'infanzia: La progettazione educativa. In J. Magrini & M. Parente (A cura di), *Educazione zerosei: Sistema integrato e poli per l'infanzia. Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana* (pp. 18-27). Istituto degli Innocenti. [Anno da controllare sul frontespizio: il volume può circolare con data editoriale 2023 e indicizzazione 2024]
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development, 91*(2), e383-e399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Favilla, M. E. (2018). «Colui, colei o l'oggetto che compie un'azione»: Caricature, semplificazioni e stereotipi nell'apprendimento di una nozione sfuggente. In E. Calaresu & S. Dal Negro (A cura di), *Attorno al soggetto: Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria* (pp. 79-94). AItLA; Officinaventuno. <https://www.aitla.it/images/pdf/ebook-AItLA-6.pdf>
- Franz, L., Angold, A., Copeland, W., Costello, E. J., Towe-Goodman, N., & Egger, H. (2013). Preschool anxiety disorders in pediatric primary care: Prevalence and comorbidity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 52*(12), 1294-1303.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.09.008>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes.
- Hendricks, A. E., Adlof, S. M., Alonzo, C. N., Fox, A. B., & Hogan, T. P. (2019). Identifying children at risk for developmental language disorder using a brief, whole-classroom screen. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 62*(4), 896-908. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0093
- Hoff, E., & Core, C. (2013). Input and language development in bilingually developing children. *Seminars in Speech and Language, 34*(4), 215-226. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353448>

- Hoff, E., & Core, C. (2015). What clinicians need to know about bilingual development. *Seminars in Speech and Language*, 36(2), 89-99. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1549104>
- Hollo, A., Wehby, J. H., & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186. <https://doi.org/10.1177/001440291408000203>
- Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno: Verso una didattica inclusiva*. Erickson.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jullien, S. (2021). Screening for language and speech delay in children under five years. *BMC Pediatrics*, 21(Suppl. 1), Article 362. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02817-7>
- Kalland, M., & Linnavalli, T. (2023). Associations between social-emotional and language development in preschool children: Results from a study testing the rationale for an intervention. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 791-804. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2070926>
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497-514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- La Rocca, C. (2022). *L'ePortfolio per documentare il percorso di sviluppo del bambino nel contesto educativo del nido e per favorire la continuità nel sistema 0-6*. LED.
- Lazzari, A., Dalle Donne Vandini, C., & Balduzzi, L. (2022). Sostenere pratiche inclusive nei momenti di passaggio: Gli esiti di un'analisi sistematica della letteratura sulla continuità educativa 0-6 condotta in ambito europeo. *Studi sulla Formazione*, 25(1), 211-232. <https://doi.org/10.13128/ssf-13418>
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, Serie Generale n. 244 del 18 ottobre 2010.

- Marini, A., Andretta, S., Mita, A., Piccolo, B., Berginc, M., & Ozbič, M. (2025). How bilingualism affects cognitive and linguistic skills in children with developmental language disorders. *Bilingualism: Language and Cognition*, 28, 1378-1392. <https://doi.org/10.1017/S136672892500001X>
- Martínez, V., Solano, P., & Núñez, J. C. (2025). Development and validation of a scale to detect late language emergence in Spanish-speaking children. *Psicothema*, 37(4), 52-61. <https://doi.org/10.70478/psicothema.2025.37.28>
- McLeod, S., & Threats, T. T. (2008). The ICF-CY and children with communication disabilities. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(1-2), 92-109. <https://doi.org/10.1080/14417040701772608>
- Meoni, T. (2017). La formazione della Zona Educativa Pisana sulla continuità educativa nidi d'infanzia-scuole dell'infanzia: Un percorso di ricerca-azione. In *La continuità educativa 0-6 anni: Percorsi identitari della Zona Educativa Pisana* (pp. 6-8). Zona Educativa Pisana. <https://www.credzonapisana.it/wp-content/uploads/2019/05/La-continuit%C3%A0-educativa-da-0-a-6-anni.pdf>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2017). *Linee di indirizzo nazionali: L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. <https://www.lavoro.gov.it/>
- Ministero dell'Istruzione. (2021a). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.miur.gov.it/>
- Ministero dell'Istruzione. (2021b). *Piano di azione nazionale pluriennale per il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni*. <https://www.miur.gov.it/>
- Ministero dell'Istruzione. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. <https://www.miur.gov.it/>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. <https://www.miur.gov.it/>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. <https://www.miur.gov.it/>

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2013). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: Indicazioni operative* (Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013). <https://www.miur.gov.it/>
- Mosley, J. (1996). *Quality circle time in the primary classroom*. LDA.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorders. (n.d.). *Speech and language developmental milestones*. National Institutes of Health. <https://www.nidcd.nih.gov/health/speech-and-language>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2010). *Persistent fear and anxiety can affect young children's learning and development* (Working Paper No. 9). Center on the Developing Child at Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/>
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285-308. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>
- Pallotti, G., & Rosi, F. (2017). Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: Percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia. In L. Corrà (A cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche* (pp. 117-142). Aracne. <https://hdl.handle.net/11572/275283>
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533-548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Pontecorvo, C. (2005). *Discorso e apprendimento: Una proposta per l'educazione*. Carocci.
- Pucci, A. (2016). Ruoli e funzioni del coordinamento negli orientamenti educativi pedagogici nazionali per il sistema integrato 0-6. In *I coordinamenti zionali a supporto della governance del sistema dei servizi educativi per l'infanzia* (pp. 38-44). Istituto degli Innocenti.

- Purtell, K. M., Ansari, A., Yang, Q., & Bartholomew, C. P. (2021). The role of preschool peers in children's language development. *Seminars in Speech and Language, 42*(2), 88-100. <https://doi.org/10.1055/s-0041-1723838>
- Rete Infanzia Vicenza. (2022). *Manifesto pedagogico per la continuità scuola infanzia-primaria*. Rete Infanzia Vicenza.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2015). Early intervention for toddlers with language delays: A randomized controlled trial. *Pediatrics, 135*(4), 686-693. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2134>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.
- Sala, M. N., Pons, F., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology, 32*(4), 440-453. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12055>
- Schweinhart, L. J., Barnes, H. V., & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High/Scope Perry Preschool study through age 27* (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. 10). High/Scope Press.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual research review: The nature and classification of reading disorders: A commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(5), 593-607. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x>
- Tew, M. (1998). Circle time: A much-neglected resource in secondary schools? *Pastoral Care in Education, 16*(3), 18-27. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00098>
- Toivanen, T., Pyykkö, A., & Ruismäki, H. (2011). Challenge of the empty space: Group factors as a part of drama education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 402-411. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.257>
- Tomaselli, A., & Zocchi, A. (2009). *Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia: Documentazione*. Comune di Firenze; Edizioni Junior.
- Toumbourou, J. W., Hall, J., Varcoe, J., & Leung, R. K. (2014). *Review of key risk and protective factors for child development and wellbeing (antenatal to age 8)*. Australian Research Alliance for Children and Youth.

- UNESCO. (2021). *Inclusion in early childhood care and education: Brief on inclusion in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Valeri, G. (2017). Disturbo della comunicazione sociale (pragmatica): Prospettive di ricerca e pratica clinica. *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 37, 47-59. https://www.sinpia.eu/rivista/2_2017/01_Valeri.pdf
- Vygotskij, L. S. (1986). *Pensiero e linguaggio*. Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1934)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- West, G., Lervåg, A., Birchenough, J. M. H., Korell, C., Rios Diaz, M., Duta, M., Cripps, D., Gardner, R., Fairhurst, C., & Hulme, C. (2024). Oral language enrichment in preschool improves children's language skills: A cluster randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65(8), 1087-1097. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13947>
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- World Health Organization. (2016). *mhGAP intervention guide for mental, neurological and substance use disorders in non-specialized health settings: Version 2.0*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241549790>
- World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/375767>
- World Health Organization, United Nations Children's Fund, & World Bank Group. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. World Health Organization. <https://nurturing-care.org/nurturing-care-framework-toolkit/>
- Zanon, O. (2012). L'osservazione congiunta dei bambini tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia. *Studium Educationis*, 13(3), 89-102. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/553>

- Ziegenfusz, S., Paynter, J., Flückiger, B., & Westerveld, M. F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 1-33. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>

ALLEGATO 1- QUESTIONARIO FOCUS GROUP

Obiettivo: esplorare conoscenze, credenze e possibili ostacoli riguardo ai disturbi del linguaggio; in particolare soffermarsi sulla continuità educativa infanzia – primaria per rendere il passaggio un'esperienza positiva e inclusiva per gli alunni segnalati.

1- Area conoscitiva

- Da quanti anni insegnate e in quale classe lavorate attualmente?
- Avete seguito dei corsi di formazione sui disturbi del linguaggio?
- Sono stati proposti dalla vostra scuola o per vostro interesse personale?

2- conoscenze sui disturbi del linguaggio

- quando si parla di “ disturbi del linguaggio” qual è la prima cosa che vi viene in mente ?(pensate a difficoltà nel parlare e nello scrivere, comprendere o a qualcosa di più ampio?)
- Durante la vostra esperienza lavorativa, quale tipologia di disturbo vi sembra più frequente, in diminuzione o difficili da riconoscere?
- Ci sono comportamenti in classe che vi possono mettere in allerta ? se sì, quali sono ? (possibili differenze tra produzione e comprensione, difficoltà su consegne orali o su testi scritti, c'è differenze tra le materie?)

3 – strategie e didattiche inclusive

- Quali strategie o approcci conoscete per aiutare e supportare un bambino con disturbi del linguaggio in classe?
- Quali di queste strategie conosciute utilizzate realmente in classe ?
- Secondo voi ci sono strategie più adatte a creare un ambiente inclusivo di altre? Per quale motivo?
- Come cercate di adattare eventuali proposte per bambini con difficoltà linguistiche in modo da non risultare stigmatizzante per lui o per il resto della classe?
- Avete mai utilizzato dei laboratori espressivi per cercare di potenziare il linguaggio e il benessere emotivo? Se sì quali vantaggi avete osservato o quali limiti?

4 - Continuità infanzia- primaria

- Come descrivereste il momento del passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria ?
- Avete osservato differenze significative, nei primi mesi di classe prima, tra bambini che provenivano da scuole dell'infanzia con pratiche più strutturate (es pregrafismo, giochi sillabici e altre metodologie) e altri che arrivavano da contesti meno orientati alla continuità?

- Quando accogliete una nuova classe di prima, quali informazioni ricevere dalla scuola dell'infanzia? Come vi arrivano (documento scritto, incontro, passaggio informale, nulla)?
- Le schede di passaggio o i profili che ricevete vi sembrano utili per il vostro lavoro? Cosa contengono di prezioso? Cosa manca quasi sempre?
- Come gestite, nelle prime settimane di classe prima, l'osservazione dei bambini che sembrano "in difficoltà"?
- Secondo voi le insegnanti della scuola dell'infanzia come potrebbero segnalare situazioni da tenere monitorate?
- Le insegnanti della scuola dell'infanzia svolgono dei test di valutazione legati alle indicazioni nazionali per osservare i bambini durante l'ultimo anno in modo da portare un quadro più completo alle insegnanti della scuola della primaria? se sì, ritieni che siano utili?

5 -Proposte

- Se poteste cambiare una cosa nel modo in cui avviene attualmente il passaggio infanzia-primaria, cosa scegliereste? Perché?
- Come immaginate, idealmente, una scuola primaria che "accoglie davvero" un bambino con fragilità linguistiche o ansiose proveniente dall'infanzia? Cosa sarebbe diverso rispetto a oggi?
- Quali aspetti della scuola rendono più difficile un lavoro realmente inclusivo?
- Secondo voi cosa manca maggiormente: tempo
\formazione\strumenti\collaborazione\continuità educativa?
- Quali competenze vorreste approfondire attraverso le formazioni che vi sono proposte?

ALLEGATO 2 - RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane
Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della
Formazione Primaria
A.A 2025/2026

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Sassi Francesca

Matricola n.157959

E-mail: 187652@studenti.unimore.it

Tutor universitario: Dott.ssa Emanuela Maria Grazia Provenzani

SOMMARIO

CAPITOLO 1 : BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO	150
1.1 Tirocinio del secondo anno	150
1.2 Tirocinio del terzo anno	151
1.3 Errore. Il segnalibro non è definito.	
1.4 Tirocinio del quinto anno	154
CAPITOLO 2: ESPERIENZA PERSONALE NEL V ANNO	156
2.1 Il contesto	156
2.2 La mia esperienza di tirocinio	157
2.2.1 La progettazione e la gestione della classe	157
2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata	159
2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti,	161
CAPITOLO 3: LE PROSPETTIVE FUTURE	162
3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto	162
3.2 L'insegnante competente	163
BIBLIOGRAFIA	166
SITOGRAFIA	166

CAPITOLO 1: BREVE STORIA DEL MIO TIROCINIO

Il corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria prevede un percorso di tirocinio articolato in modo diverso a seconda dell'annualità. Tale formazione serve a prepararci sia teoricamente che concretamente nei due ordini di scuola: scuola dell'infanzia e scuola primaria. Infatti, per tutti i tirocini, abbiamo avuto la possibilità di svolgere due modalità distinte ma connesse tra loro: il tirocinio indiretto e il tirocinio diretto. Il primo si svolge presso l'università, dove tutor universitari, insegnanti, presidi o professori propongono momenti di informazione e di condivisione di progetti molto interessanti che ci preparano verso un orientamento professionale. Ciò ci permette di affrontare l'esperienza diretta più consapevolmente, la quale ha luogo all'interno di scuole convenzionate e prevede attività diverse in base alle annualità: osservazione, progettazione, verifica e valutazione.

1.1 Tirocinio del secondo anno

Il tirocinio del secondo anno è stato svolto in un periodo particolare, ovvero nella prima parte dell'anno 2020, quando è iniziata l'emergenza sanitaria Covid-19. Per questo, a causa delle regole entrate in vigore per l'emergenza, hanno modificato l'organizzazione originaria del tirocinio.

Il tirocinio del secondo anno prevede un totale di 75 ore, di cui 10 ore dedicate allo svolgimento del corso per la sicurezza, necessarie per iniziare qualsiasi attività all'interno di una struttura scolastica. Successivamente abbiamo svolto 29 ore di tirocinio indiretto (a causa covid svolto in modalità online), che ha avuto come obiettivi di mostrare progetti didattici realizzati nelle diverse scuole e di introdurre gli aspetti salienti delle *Indicazioni Nazionali 2012*; quest'ultime, infatti sono emerse come una conoscenza fondamentali per un'accurata ed efficace progettazione didattica. Purtroppo, a causa della pandemia, non è stato possibile svolgere le visite a scuole; tuttavia, il percorso di formazione si è concluso con un esame scritto che ha consentito di consolidare e verificare le conoscenze acquisite durante questo periodo di formazione.

Successivamente abbiamo svolto 36 ore di tirocinio diretto, il quale abbiamo potuto iniziare ad osservare il contesto scuola nei diversi ordini. Abbiamo infatti dedicato 18 ore alla scuola dell'infanzia e 18 ore alla scuola primaria.

Il tirocinio del secondo anno l'ho svolto all'interno di una scuola privata paritaria del comune di Casalgrande Alto in provincia di Reggio Emilia. Per quanto riguarda il tirocinio della scuola dell'infanzia, l'ho potuto svolgere in una sezione che ospitava i bambini di 3 anni, mentre per quanto riguarda quello della scuola primaria, l'ho svolto in una quarta elementare.

Questa modalità di tirocinio mi ha permesso di iniziare ad avvicinarmi al mondo scolastico; a differenza della scuola dell'infanzia dove avevo alcune esperienze lavorative, questa è stata per me la prima esperienza vera e propria nella scuola primaria, portandomi a pormi delle domande su ciò che significa essere insegnante. Osservare da vicino la quotidianità della classe, le relazioni tra insegnanti e alunni, le strategie didattiche e le modalità di gestione del gruppo mi ha aiutata a riflettere sulla responsabilità educativa che questo ruolo comporta e sull'importanza di costruire percorsi di apprendimento capaci di rispondere ai bisogni di ogni alunno. Nonostante il breve periodo trascorso all'interno della scuola, mi ha permesso di osservare alcune tipologie e metodologie utilizzate dai diversi docenti.

Questa esperienza di tirocinio è stata una occasione per capire la struttura, l'organizzazione e le routine all'interno dei diversi ordini scolastici e, inoltre, mi ha permesso di osservare come i docenti cerchino ogni giorno modalità differenti per poter interagire, spiegare e creare un ambiente positivo all'interno della classe\sezione, soprattutto in un periodo delicato come quello che abbiamo dovuto affrontare. A causa della pandemia, infatti, anche il contesto scolastico è stato modificato e anche le insegnanti hanno dovuto adattarsi alle diverse norme sanitarie introdotte dallo stato per tutelarsi e tutelare le famiglie e i bambini. Nella scuola primaria, in particolare, ho avuto modo di osservare come gli insegnanti si fossero adoperati per mantenere un legame educativo con gli alunni anche a distanza, ricercando strategie didattiche innovative e coinvolgenti attraverso l'uso delle nuove tecnologie. Tale esperienza mi ha permesso di comprendere come, anche nelle situazioni di maggiore difficoltà, la professionalità docente si esprima nella capacità di adattarsi ai cambiamenti, mettendo al centro il benessere e l'apprendimento degli studenti.

1.2 Tirocinio del terzo anno

Il tirocinio della terza annualità, che nel mio caso è avvenuto in continuità con il tirocinio dell'anno precedente, è stato caratterizzato da 125 ore totali, di cui 25 ore di tirocinio indiretto e 100 ore di tirocinio diretto nei due diversi ordini di scuola. Le

lezioni tenute all'università hanno permesso di soffermarsi sull'importanza della pratica di osservazione nel contesto scolastico, ponendo particolare attenzione alla conoscenza degli strumenti messi a disposizione dall'Ateneo. Infatti, questo tirocinio è focalizzato sull'osservazione in generale: degli alunni, del contesto scolastico, degli insegnanti e delle loro pratiche di insegnamento. Anche in questo caso le lezioni sono state svolte online sempre a causa della pandemia. Le griglie osservative hanno rivestito un ruolo fondamentale poiché hanno consentito non solo una valutazione accurata del contesto e della metodologia didattica adottata durante le singole lezioni, ma hanno anche permesso una revisione critica degli stessi. Pertanto, è imprescindibile ricordare che l'insegnante deve possedere un'ottima capacità di osservazione al fine di raccogliere informazioni utili a orientare l'azione educativa verso obiettivi precisi. Inoltre, tali strumenti offrono l'opportunità di strutturare in maniera ottimale non solo l'azione didattica, ma anche il contesto della classe, adattandolo alle esigenze e agli interessi degli studenti. La formazione acquisita nell'ambito del tirocinio indiretto si è rivelata di fondamentale importanza per il percorso di tirocinio diretto, il quale, come precedentemente accennato, si è svolto in continuità con quello del secondo anno. A causa delle restrizioni imposte dal Covid-19, la direttrice della scuola ha richiesto che io continuassi a operare nella stessa sezione e nella stessa classe al fine di ridurre il rischio di contagio. Lo strumento, utilizzato nella scuola dell'infanzia si è focalizzato sull'osservazione dello spazio sezione, ed è servito per registrare in maniera dettagliata l'ambiente della sezione, i differenti materiali a disposizione dei bambini. Una parte particolarmente significativa dell'attività ha riguardato una parte di confronto con gli insegnanti per poter comprendere il motivo e il principio pedagogico con la quale è stata pensata e strutturata la sezione. Questo mi ha permesso di riflettere sull'importanza che ogni singolo spazio può avere per stimolare i diversi interessi dei bambini. Lo spazio educativo, infatti, diventa un luogo sicuro in cui i bambini e gli adulti trovano e costruiscono identità, relazioni e saperi, permettendo agli alunni di creare percorsi di scoperta e ricerca.

Il percorso di osservazione è proseguito anche all'interno della scuola primaria in una classe quarta mediante l'uso di griglie, dove è stato possibile annotare il dettaglio di una lezione su un preciso argomento. In particolare, l'osservazione è stata fatta durante una lezione di italiano e mi ha permesso di comprendere l'importanza di strategie che promuovono la collaborazione e lo stimolarsi a vicenda per arrivare ad un fine comune. Annotare all'interno delle griglie ciò che viene detto e che viene svolto

durante una lezione ha permesso di comprendere al meglio non solo l'efficacia delle strategie, ma anche osservare possibili errori per poi potersi migliorare. La griglia è risultata quindi uno strumento utile non solo per il tirocinante che entra per la prima volta all'interno di un contesto scolastico, ma anche per il docente con il quale si instaura un momento di confronto e di riflessione che porta a comprendere meglio cosa significa essere insegnante.

1.3 Tirocinio del quarto anno

Avvicinandosi agli ultimi anni universitari, anche le ore di tirocinio aumentano, permettendomi di comprendere sempre di più il ruolo dell'insegnante all'interno della scuola. Il tirocinio del quarto anno, infatti, prevede 175 ore totali: 25 ore sono state destinate alla formazione; 150 ore sono state distribuite in modo equo nei due ordini di scuola. Gli incontri frontali sono stati dedicati alla promozione di competenze di conduzione e di valutazione di attività in sezione e in classe. Penso che le lezioni frontali avvenute in questa annualità siano state le più interessanti e coinvolgenti, perché non solo vi è stata l'opportunità di confrontarsi con docenti di diverse scuole, ma il confrontarsi sui progetti proposti concretamente, riflettere sugli aspetti negativi e positivi, osservare il materiale utilizzato e consigli su come crearne altro, ci ha permesso di entrare in maniera concreta su ciò che significa progettare. Nel corso degli incontri formativi sono stati, inoltre, introdotti strumenti digitali innovativi, la cui conoscenza mi ha consentito di ampliare il repertorio metodologico e di progettare nuove strategie didattiche. La partecipazione attiva alla progettazione di un'unità didattica nell'ambito del tirocinio offre agli studenti un'opportunità unica per sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto alla figura del docente e all'organizzazione delle attività didattiche.

Partecipare attivamente alla pianificazione di un'unità di apprendimento consente agli studenti di sperimentare direttamente le sfide e le responsabilità che i docenti affrontano quotidianamente. Attraverso questa esperienza, possono acquisire una comprensione più profonda delle dinamiche dell'insegnamento e dell'apprendimento, nonché delle esigenze degli studenti.

Il tirocinio diretto è stato svolto presso la scuola paritaria di Casalgrande alto (RE), in una classe quinta della scuola primaria e in una sezione di 4 anni della scuola dell'infanzia. In collaborazione con gli insegnanti, sono stati sviluppati due percorsi distinti durante il tirocinio: uno nel campo scientifico per la scuola primaria e uno più

orientato al mondo umanistico e digitale per la scuola dell'infanzia. Questa scelta è stata motivata non solo dalla coerenza con le diverse progettualità, ma soprattutto dalla loro stretta connessione con gli interessi e le curiosità dei bambini. Partire dall'interesse dei bambini è un approccio educativo valido e basato sul concetto di stimolare la loro curiosità innata per favorire l'apprendimento. Quando si parte dall'interesse dei bambini, si rispetta il loro desiderio di apprendere e si permette loro di diventare protagonisti attivi nel proprio processo educativo. Partire dalla curiosità dei bambini, come ricorda Castoldi (2014), significa riconoscerli come protagonisti attivi del proprio processo di apprendimento, favorendo lo sviluppo di competenze quali l'autonomia, il pensiero critico e la capacità di risolvere problemi in modo creativo.

Progettare attività che muovano dagli interessi degli alunni consente, dunque, di favorire lo sviluppo integrato di competenze cognitive, relazionali e metacognitive, rendendo il processo educativo più efficace, inclusivo e duraturo.. Proprio per questo motivo anche alla scuola primaria è stata adattata una metodologia laboratoriale, dove hanno potuto osservare in maniera concreta ciò che hanno studiato.

1.4 Tirocinio del quinto anno

Come per il tirocinio del quarto anno anche quello della quinta annualità prevede 175 ore in totale, di cui 25 ore destinate alla formazione, 150 ore divise equamente nei due ordini di scuola e, se richiesto dallo studente vi è la possibilità di aggiungere 50 ore di attività aggiuntive in relazione alla tesi. L'obiettivo degli incontri formativi è stato quello di orientare gli studenti verso un approccio autonomo nella progettazione, gestione e valutazione delle unità didattiche. Ciò mi ha permesso di mettermi in gioco e di essere coinvolta attivamente nella progettazione, gestione, conduzione e valutazione delle attività didattiche. Il tirocinio, a mio parere, è un momento cruciale per gli aspiranti insegnanti, poiché consente di sperimentare e mettere in pratica le conoscenze teoriche acquisite durante il percorso di studi. Questo mi ha permesso di sviluppare abilità nella pianificazione, nel formulare obiettivi di apprendimento e nel selezionare le risorse appropriate per raggiungerli. In più, mi ha permesso di mettermi alla prova per quanto riguarda il coinvolgimento degli studenti e la gestione del tempo in classe, permettendomi di fare un'esperienza pratica nella gestione dell'aula.

Il tirocinio diretto si è svolto presso una scuola statale di Scandiano in provincia di Reggio Emilia, in una classe di quarta primaria. L'unità didattica da me proposta si è

posta in continuità con la programmazione di matematica della classe: le frazioni attraverso un'unità di CLIL.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) è un approccio metodologico all'apprendimento che integra lo sviluppo di competenze linguistiche e comunicative con la conoscenza di contenuti disciplinari specifici in una lingua straniera, ovvero i docenti insegnano le diverse materie in una lingua straniera, nel mio caso matematica. Questo permette agli studenti non solo di imparare i contenuti disciplinari specifici, ma anche di sviluppare abilità linguistiche necessarie per comprendere e comunicare in lingua inglese.

All'interno della classe non era mai stata affrontata questa metodologia didattica, di conseguenza ha permesso agli alunni e ai docenti stessi di sperimentare una metodologia diversa legata ad attività soprattutto laboratoriali, che favoriscono, come evidenzia Cottini (2020), un coinvolgimento attivo degli alunni nella costruzione della conoscenza, rendendo i concetti astratti accessibili attraverso l'esperienza diretta e concreta. Per poter quindi affrontare le frazioni in modo concreto, ho realizzato un'unità didattica legata al cibo, dove i bambini hanno potuto osservare l'utilizzo delle frazioni nella quotidianità. Molte attività sono anche state svolte attraverso giochi digitali e questo mi ha permesso di catturare più velocemente la curiosità e l'interesse degli alunni, facilitando anche le interazioni in lingua inglese. Inoltre, abbiamo fatto un piccolo approfondimento sullo spreco alimentare, osservando quotidianamente quanto cibo viene sprecato nella mensa scolastica dagli alunni e trovando insieme delle strategie per poter ridurre lo spreco alimentare, sia in ambito scolastico che nella vita quotidiana, promuovendo in tal modo comportamenti responsabili e consapevoli anche al di fuori del contesto scolastico. È stato interessante notare come gli studenti abbiano affrontato il CLIL con grande interesse e curiosità, nonostante le sfide iniziali. È stato anche interessante notare come gli studenti abbiano superato eventuali timori legati all'errore. Il CLIL, concentrandosi sull'apprendimento attraverso contenuti disciplinari, sposta l'attenzione dalla paura di commettere errori linguistici all'interazione con l'argomento e alla risoluzione di compiti. Questo può creare un ambiente di apprendimento più rilassato in cui gli studenti si sentono più sicuri nell'esprimersi e partecipare attivamente.

CAPITOLO 2: ESPERIENZA PERSONALE NEL V ANNO

Nel capitolo si espone il progetto di tirocinio, intitolato “*Yummy fractions*”, realizzato in una classe quarta di 19 alunni. È stato un percorso particolarmente significativo, in quanto mi ha permesso di sperimentare strategie didattiche differenti per poter affrontare in classe una disciplina di per sé un po’ ostica per gli alunni, in modo da appassionarli e incuriosirli.

2.1 Il contesto

Durante il tirocinio del quinto anno, ho avuto l'opportunità di svolgere l'esperienza presso la scuola primaria, dove ho realizzato attività trasversali principalmente in matematica e inglese. La scuola che ho scelto per il mio tirocinio fa parte dell'istituto comprensivo Matteo Maria Boiardo. L'istituto comprende quattro scuole: una scuola dell'infanzia, due scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado, ognuna con la propria organizzazione e progettualità. La scuola presso cui ho svolto il mio tirocinio è composta da dieci classi a tempo pieno, con orario dalle 8.00 alle 16.30 il lunedì, martedì, giovedì e venerdì, dalle 8.00 alle 15.20 il mercoledì. Gli obiettivi formativi prioritari stabiliti dalla scuola mirano a potenziare le competenze linguistiche, matematico-logiche e scientifiche, promuovere la cittadinanza attiva e democratica, sviluppare comportamenti responsabili, valorizzare l'individualità degli studenti, offrire un efficace sistema di orientamento e promuovere l'apprendimento integrato delle lingue straniere. Inoltre, la scuola si impegna a valorizzare e potenziare le competenze linguistiche, con particolare attenzione all'italiano, all'inglese e ad altre lingue dell'Unione europea.

La classe che mi ha ospitato è una quarta classe composta da 19 alunni. I bambini della classe si sono dimostrati curiosi e partecipi durante le lezioni, intervenendo nei momenti opportuni, ponendo domande e favorendo il confronto tra pari e con l'insegnante. Inoltre, la scuola metteva a disposizione dei computer scolastici che i bambini potevano utilizzare in autonomia. Questo mi ha permesso di realizzare attività didattiche innovative e interattive, che sono state particolarmente apprezzate dai bambini, non abituati a lavorare con contenuti digitali.

2.2 La mia esperienza di tirocinio

2.2.1 La progettazione e la gestione della classe

L'unità didattica "*Yummy fractions*" è nata dall'esigenza della tutor accogliente di introdurre un nuovo argomento: le frazioni. Essendo lei insegnante di matematica ed inglese e avendo io aderito al progetto universitario "*Getting ready for clil*", abbiamo pensato di proporre questo tipo di progetto interdisciplinare all'interno delle sue materie di insegnamento. Ho inoltre optato per l'uso di strategie laboratoriali al fine di consentire anche agli studenti con maggiori difficoltà di comprendere concetti più astratti come le frazioni e il loro utilizzo nella vita quotidiana.

Prima di iniziare con le attività vere e proprie, ho dedicato una parte della lezione a spiegare che tipo di progetto saremmo andati a svolgere e soprattutto che cosa significa CLIL, in modo da far comprendere anche agli studenti il tipo di lavoro richiesto durante queste ore di lezione.

La fase iniziale dell'unità didattica è stata dedicata a un ripasso dei numeri cardinali e ordinali, utilizzando sia materiali digitali che giochi interattivi, per poi introdurre il concetto di frazione ampliando il lessico e cercando, insieme agli alunni, di comprendere dove si potessero trovare le frazioni nella vita di tutti i giorni. Al fine di consolidare le nozioni apprese, abbiamo utilizzato giochi interattivi e da tavolo, come ad esempio '*Il club delle Frazioni*'. Ho scelto di includere giochi nella mia unità di apprendimento poiché offrono molteplici opportunità per l'apprendimento, coinvolgendo i giocatori in attività pratiche che richiedono *problem-solving*, pensiero critico, collaborazione, comunicazione e altre competenze trasversali. Attraverso il gioco, i bambini possono divertirsi e, contemporaneamente, acquisire nuove conoscenze e sviluppare importanti abilità. È fondamentale scegliere e utilizzare i giochi in modo appropriato per creare un ambiente motivante e promuovere lo sviluppo di competenze essenziali per gli studenti di tutte le età. Queste attività mi hanno permesso di catturare l'attenzione degli studenti e coinvolgerli in modo positivo e divertente in una materia come l'inglese, che spesso risulta complessa e fonte di insicurezza per loro.

La seconda fase dell'unità didattica si è concentrata principalmente su attività laboratoriali finalizzate a comprendere e mettere in pratica il concetto di frazione. Ad esempio, attraverso la creazione di una '*Pizza Fractions*', gli alunni hanno potuto

sperimentare in modo semplice e divertente il concetto di numeratore, denominatore e frazioni complementari. Questo tipo di attività ha permesso anche agli studenti con maggiori difficoltà di partecipare attivamente e, come abbiamo studiato nel corso di Pedagogia speciale e didattica per l'inclusione, di includere e stimolare ciascuno, a seconda delle proprie abilità e caratteristiche. Infatti, la sfida più grossa è quella di ricercare e di trovare il punto di contatto fra programmazione curricolare e programmazione individualizzata (Cottini, 2020), dando in questo modo a tutti la possibilità di esprimersi e comprendere al meglio ciò che viene affrontato in classe.

La fase finale della mia unità didattica ha previsto non solo la realizzazione di un cartellone per riassumere le definizioni apprese durante le lezioni precedenti, ma anche un approfondimento sullo spreco alimentare. Questo argomento è stato scelto in relazione alla componente culturale che un'unità didattica di CLIL dovrebbe comprendere. Ho deciso di affrontare questo tema perché, avendo precedentemente aderito come scuola a un progetto legato al cibo e allo spreco quotidiano, ho notato come durante l'orario di mensa i bambini fossero attenti a non gettare ciò che non mangiavano, come frutta e pane, ma preferissero metterlo nello zaino per portarlo a casa e evitarne lo spreco. Gli alunni si sono impegnati nella creazione di una piccola guida contro lo spreco alimentare in lingua inglese, utilizzando un'applicazione digitale (Book Creator), confrontandosi e riflettendo insieme su quali comportamenti quotidiani si possono adottare per evitare di sprecare il cibo. Tutti hanno partecipato attivamente alla realizzazione di questo progetto, dimostrando l'importanza di riconoscere le potenzialità di ognuno.

Per svolgere molte delle attività progettate, gli alunni sono stati divisi in piccoli gruppi o coppie per favorire l'interazione in lingua inglese. Durante le attività di gruppo, ho incoraggiato l'interazione e la comunicazione tra i membri, promuovendo il dialogo, l'ascolto attivo e lo scambio di idee. Ho cercato di creare un ambiente inclusivo in cui ogni voce fosse valorizzata e rispettata. In questo modo, i bambini hanno imparato a collaborare, prendere decisioni insieme e gestire eventuali conflitti in modo costruttivo. Per quanto riguarda le attività individuali, ho voluto offrire agli studenti l'opportunità di riflettere personalmente sul percorso e di esprimere le proprie opinioni e pensieri in modo indipendente. Ciò ha favorito lo sviluppo dell'autonomia, della capacità di prendere decisioni personali e della metacognizione, ovvero la consapevolezza delle proprie abilità e strategie di apprendimento.

In conclusione, sia il lavoro di gruppo che le attività individuali hanno svolto un ruolo importante nel percorso proposto, offrendo diverse opportunità di apprendimento e sviluppo delle competenze sociali e cognitive.

Nello svolgimento delle fasi del progetto sono stati raggiunti diversi obiettivi specifici: comprendere il significato di frazione e della quantità ad essa corrispondente, leggere numeri frazionari in inglese, scrivere numeri frazionari, confrontare numeri frazionari, utilizzare frazioni per descrivere situazioni quotidiane, riconoscere frazioni equivalenti, analizzare il tema dello spreco alimentare e ipotizzare strategie per combattere lo spreco alimentare.

Infine, la realizzazione di questo progetto mi ha permesso di fare un collegamento tra le indicazioni Nazionali, guida fondamentale per gli insegnanti, e le competenze chiave europee che, unito all'utilizzo delle griglie di progettazione, ha consentito di sviluppare un percorso educativo che risponde ai bisogni degli studenti, promuovendo un apprendimento significativo e favorendo lo sviluppo delle competenze trasversali utili per il loro percorso futuro.

2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata

La documentazione è una parte importante del lavoro dell'insegnante: permette non solo di revisionare, riflettere e confrontarsi sul lavoro svolto durante l'unità didattica, ma aiuta anche i bambini a tenere traccia delle conoscenze apprese, permettendo a ciascun bambino di essere consapevole dei propri progressi.

La documentazione svolge, quindi, un ruolo chiave nella verifica dell'efficacia delle attività proposte ai bambini e nel valutare le loro risposte. Attraverso la documentazione, gli insegnanti possono osservare e analizzare come i bambini vengono coinvolti nelle attività e quale impatto queste attività abbiano su di loro. Ciò consente agli insegnanti di valutare se le attività sono appropriate, se stimolano l'interesse e l'impegno dei bambini e se possono essere adattate o modificate in base alle risposte e ai bisogni individuali degli studenti.

Come documentazione del percorso svolto, gli alunni hanno realizzato un cartellone che riassume le definizioni di frazioni (vedi immagine 1), riprendendo i giochi e le attività legate al cibo, come la "*Pizza Fractions*" e i "*Mathchos*". Attraverso un *brainstorming*, gli alunni hanno deciso come realizzare il loro cartellone, in modo

che fosse funzionale e utile per un ripasso. Nella prima parte abbiamo trascritto le definizioni di frazioni in inglese, ponendo particolare attenzione a specificare la terminologia corretta, come numeratore e denominatore. Successivamente, gli alunni hanno voluto soffermarsi sulla definizione di frazione complementare ed equivalente, riportando alcuni esempi per chiarire la definizione in inglese

immagine 1



Cartellone svolto dalla classe 4b sul progetto “Yummy fractions”

Come ultima documentazione, abbiamo realizzato un libro digitale attraverso l'applicazione “*Book Creator*” dove i bambini si sono messi in gioco creando una piccola guida contro il *food waste*, dove si sono impegnati a confrontarsi e aiutarsi non solo nel realizzarlo ma anche nel tradurre in maniera autonoma le loro idee in lingua inglese. Per farlo, hanno utilizzato un dizionario digitale, strumento da loro mai usato, che ha permesso di aumentare la loro autonomia nel strutturare frasi in lingua inglese.

Per entrambe le attività, la classe è stata divisa in gruppi e ciascun gruppo si è occupato di un determinato aspetto della documentazione. Questa attività ha offerto molti benefici ai bambini, sia in termini di elaborazione positiva delle esperienze che di sviluppo di abilità di collaborazione, scrittura, ricerca delle informazioni e disegno. Partecipando a questa attività, i bambini hanno l'opportunità di riflettere in modo positivo sulle esperienze vissute. Inoltre, lavorando in gruppi, imparano a collaborare con i compagni di classe. Questo tipo di attività promuove il lavoro di squadra, l'ascolto reciproco, la negoziazione e la condivisione delle responsabilità. I bambini imparano a lavorare insieme, a rispettare le idee degli altri e ad integrare diverse prospettive per creare un prodotto finale completo e coerente.

2.2.4 La collaborazione con le/gli insegnanti

Durante la mia esperienza di tirocinio, ho avuto l'opportunità di collaborare con diversi insegnanti, interagendo sia con la tutor accogliente che con quelli di sostegno al fine di realizzare un progetto efficace e inclusivo. Inizialmente, sono stato coinvolto nelle ore di progettazione di classe, offrendomi la possibilità di osservare e partecipare attivamente. Lavorare in sinergia con docenti che insegnano diverse discipline mi ha permesso di ottenere una visione più ampia dell'insegnamento e di integrare diverse competenze nel mio progetto. Questo tipo di collaborazione è prezioso perché consente di superare le limitazioni di una singola disciplina e favorisce un approccio più completo e interdisciplinare all'educazione. L'esperienza di collaborazione ha evidenziato quanto il confronto rappresenti una risorsa fondamentale all'interno del contesto scolastico. La condivisione di idee, esperienze e competenze, ha favorito una progettazione educativa più consapevole e arricchente, capace di rispondere in modo più efficace ai bisogni degli alunni. Inoltre, la collaborazione contribuisce a creare un ambiente di apprendimento più inclusivo e stimolante per tutti, nel quale ogni studente ha potuto trovare un'opportunità di partecipazione, crescita e valorizzazione delle proprie potenzialità.

Penso che questa collaborazione sia stata una parte fondamentale della mia esperienza, in quanto ho dovuto progettare e affrontare un'unità didattica utilizzando il metodo CLIL, una metodologia mai utilizzata precedentemente dagli insegnanti. Ciò mi ha permesso di confrontarmi con l'insegnante di riferimento, che si è impegnata ad aiutarmi a trovare attività accattivanti e stimolanti per la classe, oltre che a sostenermi nella gestione dei tempi e della lingua inglese stessa. Penso che sia stata un'esperienza arricchente per entrambe, poiché ho potuto provare in prima persona cosa significa essere un insegnante a 360 gradi, mentre per loro è stato interessante osservare l'utilizzo di altre strategie attraverso attività didattiche digitali e laboratoriali.

CAPITOLO 3: LE PROSPETTIVE FUTURE

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto

Il mio percorso di tirocinio mi ha offerto una preziosa esperienza pratica nel campo dell'insegnamento, permettendomi di mettere in pratica le competenze acquisite e di sviluppare nuove abilità. Durante questi anni ho potuto fare esperienze non solo teoriche, ma soprattutto pratiche riguardanti ciò che un'insegnante deve fare per poter svolgere al meglio e in maniera completa il proprio lavoro. Ogni anno di tirocinio è stato dedicato ad analizzare in maniera completa tre momenti caratterizzanti il percorso didattico: l'osservazione, la progettazione e la valutazione.

L'osservazione è un'abilità fondamentale che dovrebbe essere praticata quotidianamente dagli insegnanti, poiché permette di conoscere la realtà circostante: l'ambiente di apprendimento, le relazioni sociali, i comportamenti verbali e non verbali. Essere, infatti, consapevoli del contesto in cui si lavora permette di agire in maniera efficace e stimolante, creando un ambiente di apprendimento positivo. Un altro momento fondamentale è la progettazione: abbiamo potuto acquisire uno degli strumenti più importanti per un'insegnante, ovvero la griglia di progettazione di un'unità didattica. Attraverso la progettazione, si può delineare un percorso con diverse dimensioni e mettere in atto un piano precedentemente pensato, consentendo all'insegnante di avere un ordine mentale che trasmetta sicurezza agli studenti. Si crea così un'organizzazione in cui si presta attenzione ai dettagli.

Infine, l'azione didattica è strettamente correlata alla valutazione, che non dovrebbe limitarsi all'accertamento dei livelli di conoscenza e abilità raggiunti dagli studenti. La valutazione dovrebbe essere parte integrante del processo di apprendimento stesso. Come stabilito dal **D.Lgs. 62/2017** e ribadito dalle **Linee Guida del D.M. 172/2020**, la valutazione deve assumere una funzione formativa, volta a sostenere i processi di apprendimento e a rendere gli studenti consapevoli dei propri progressi e delle proprie potenzialità. In questa prospettiva, la valutazione non si limita a misurare i risultati raggiunti, ma diventa uno strumento di orientamento e di crescita, capace di motivare gli alunni e di guidarli nel riconoscimento dei propri sforzi e del proprio percorso di miglioramento. Inoltre, ho imparato in questi anni che è importante che i bambini vivano la valutazione in modo sereno, senza sentirsi giudicati, valorizzando lo sviluppo di competenze cognitive e operative che possono essere applicate non soltanto

nel contesto scolastico, ma anche nelle situazioni di vita quotidiana. Questi sono aspetti fondamentali del processo educativo che si integrano reciprocamente e contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento efficace e coinvolgente. Le esperienze di tirocinio diretto, in particolare quella svolta nell'ultimo anno di formazione universitaria, hanno rappresentato un momento importante per tradurre in pratica le conoscenze teoriche acquisite e per comprendere meglio il ruolo del docente. È proprio attraverso la riflessione sull'esperienza pratica che il docente costruisce e affina le proprie competenze, in una prospettiva di formazione continua che accompagna l'insegnante lungo tutto il suo percorso professionale (Castoldi, 2014). Quindi, il tirocinio non è stato solo una questione di applicare tecniche, ma un vero e proprio processo di crescita professionale e personale che mi ha aiutato a capire che il lavoro di un insegnante è un percorso di formazione continua.

3.2 L'insegnante competente

Come affermato precedentemente, durante questi anni di tirocinio ho avuto l'opportunità di conoscere, approfondire e fare esperienza del ruolo dell'insegnante. In particolare, ho riflettuto sull'importanza di alcuni aspetti fondamentali sia per la scuola dell'infanzia che per la scuola primaria.

Prima di tutto, la collaborazione e il lavoro di *équipe* tra gli insegnanti sono essenziali. La progettazione condivisa e l'insegnamento trasversale interdisciplinare offrono opportunità di apprendimento stimolanti e coinvolgenti per i bambini. La collaborazione non dovrebbe limitarsi solo ai colleghi di classe o sezione, ma dovrebbe estendersi anche agli insegnanti delle altre classi. Questo favorisce l'organizzazione delle attività scolastiche e crea un ambiente stimolante per i bambini.

Il secondo aspetto fondamentale è l'ascolto delle esigenze e delle curiosità dei bambini. Ogni bambino è un individuo unico e le strategie educative e didattiche dovrebbero tenerne conto. Valorizzare il vissuto personale di ciascun bambino migliora l'apprendimento e offre opportunità di apprendimento differenziate. È importante mettere lo studente al centro dell'azione educativa per stimolare la sua curiosità. Inoltre, nell'approccio progettuale, è importante creare connessioni tra diverse fonti di apprendimento. Le attività didattiche non dovrebbero basarsi esclusivamente su una singola fonte di conoscenza, ma dovrebbero integrare diversi saperi e relazioni. Le connessioni tra cognitività ed emotività sono particolarmente importanti.

L'apprendimento non riguarda solo il processo intellettuale, ma coinvolge anche le emozioni degli studenti. Incorporare elementi emozionali nell'approccio progettuale può rendere l'apprendimento più significativo e motivante per gli studenti, favorendo un coinvolgimento attivo e una maggiore memorizzazione delle informazioni apprese. Inoltre, l'approccio progettuale tiene conto degli interessi dei singoli studenti e dei loro bisogni, ma anche degli interessi del gruppo. Il coinvolgimento attivo degli studenti nella progettazione e nell'implementazione dei progetti consente di considerare le loro preferenze e promuovere un senso di appartenenza al gruppo. Attraverso il lavoro di gruppo e la collaborazione, gli studenti possono imparare a considerare le diverse prospettive e a negoziare gli interessi individuali con quelli del gruppo. Tutto ciò mira a fornire un apprendimento significativo, coinvolgente e in linea con le esigenze degli studenti.

Un ultimo aspetto fondamentale che ho osservato è che l'insegnante deve rimanere costantemente aggiornato sulle nuove metodologie e strategie di insegnamento. Questo permette di rendere le lezioni più accattivanti, divertenti e semplici da apprendere. Offrire opportunità concrete di esperienza attraverso attività laboratoriali o l'utilizzo delle nuove tecnologie permette di migliorare e promuovere l'inclusività. Nella didattica contemporanea, è fondamentale considerare lo sviluppo di curricoli e competenze trasversali, in cui le competenze digitali hanno assunto un ruolo centrale. È importante formare le nuove generazioni affinché facciano un uso sempre più responsabile e consapevole delle tecnologie e del web (Biancato e Tonioli, 2021).

Al termine di questo percorso di formazione, posso affermare che essere insegnante di qualsiasi ordine e grado comporta grandi responsabilità e passione. Una solida formazione iniziale è essenziale, ma non sufficiente. Un insegnante deve dimostrare costante desiderio di aggiornarsi e di rimanere al passo con le nuove conoscenze e metodologie didattiche. Insegnare va oltre la semplice trasmissione del sapere: l'insegnante deve fungere da mediatore tra la conoscenza e l'allievo, creando un ambiente che favorisca l'apprendimento significativo. Inoltre, un insegnante competente si preoccupa del benessere di ogni singolo allievo, adottando un approccio inclusivo che tenga conto delle diversità e delle esigenze individuali. L'empatia è fondamentale per comprendere le prospettive e le emozioni degli studenti, creando un clima di fiducia e sostegno. L'insegnante deve diventare una guida nel processo di insegnamento e apprendimento. L'obiettivo finale è offrire un'educazione integrale che prepari i giovani

ad affrontare la vita, non solo fornendo conoscenze, ma anche sviluppando competenze, valori e capacità di pensiero critico.

È pertanto di estrema importanza tenere presente tutti questi aspetti ed è importante ricordare, come affermato da Aristotele, che *"Educare la mente senza educare il cuore significa non educare affatto"*.

BIBLIOGRAFIA

- Antonietti M. (2011). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Parma: Edizioni Junior
- Biancato L e Tonioli D. (2021). *101 idee per una didattica digitale integrata*. Trento: Erickson
- Cardarello, R., Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo, Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Roma, Carocci.
- Cottini L. (2020). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci editore
- Martini D., Mussini I., Gilioli C. e Rustichelli F., con la collaborazione di Gariboldi A, (2015). *Educare è ricerca di senso*. Parma: Edizioni Junior
- Ligabue A. (2020), *Didattica ludica. Competenze in gioco*. Erickson.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Annali della pubblica istruzione.
- Pontecorvo C. e altri (2007). *Discutendo si impara*. Roma: Carrocci.
- Castoldi M. (2014). *Didattica generale*. Milano Mondadori Università

NORMATIVA

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62. *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*. Gazzetta Ufficiale n. 112 del 16 maggio 2017.
- Decreto Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172. *Linee guida per la valutazione nella scuola primaria*. Ministero dell'Istruzione.

SITOGRAFIA

- Appunti lezioni e power point dei tirocini indiretti reperibili su Moodle unimore:
<https://moodle.unimore.it/course/index.php?categoryid=4214>
- Scuola in chiaro, PTOF scuola San Francesco:
<https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/EEEE855029/primaria-san-francesco/ptof/naviga/>

