

Le Scienze dell'Educazione - Il metodo "Emozione di Conoscere" di Nicola Cuomo

À

À

LE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Il Metodo "Emozione di Conoscere" di Nicola Cuomo

di Alice Imola

dottoranda in Pedagogia Speciale

Università di Bologna

In risposta a numerose richieste circa lâ€™impianto metodologico delle procedure per il superamento degli handicap che i deficit propongono nellâ€™ambito dellâ€™emozione di conoscere e il desiderio di esistere riporto la rigorosa architettura metodologica che ne costituisce il sistema di intervento. Ho ritenuto necessario riportare lâ€™architettura e la struttura di base del metodo emozione di conoscere per connotarlo allo scopo di evitare che altri possano utilizzare la denominazione Emozione di Conoscere travisando la sua profonda connotazione epistemologica e procedurale. Il marchio Emozione di Conoscere Ã¨ depositatoâ€™.

Metodo Emozione di Conoscere di Nicola Cuomo

Cenni Biografici

Cfr. <http://emozione.scedu.unibo.it>

Il metodo denominato "Emozione di Conoscere" Ã¨ stato realizzato, valutato e verificato da piÃ¹ di 30 anni [1], avvalendosi di confronti, valutazioni e verifiche a livello internazionale multi e interdisciplinare. Ultimamente la metodologia sta prendendo corpo sempre piÃ¹ sistematico, a scopo di piÃ¹ ampia divulgazione, all'interno della collana "emozione di conoscere" edizioni ETS Pisa. Nel corso degli anni il prof. Nicola Cuomo e i suoi collaboratori hanno messo a punto diversi sistemi applicativi (principalmente incentrati sulle disabilitÃ dello sviluppo ed in particolare sindrome di down, autismo, x fragile, disturbi dellâ€™apprendimento) basati su 3 ambiti teorici di base:

- Lev Vygotskij e Lurija: zona di sviluppo potenziale e P.A.S.S.;
- Max Wertheimer: teoria della Gestalt, potenziamento della capacitÃ dei transfer
- Husserl: fenomenologia e sviluppo delle capacitÃ e competenze intenzionali

Il metodo, basandosi su alcuni principi di base (cfr. Principi in allegato) si avvale di strumenti di rilevazione, valutazione, osservazione e intervento:

- valutare tramite osservazione (S.O.S.P.E.) e C.R.D. per lâ€™analisi dei percorsi che propongono sollecitazione cognitiva e sviluppo dei potenziali oppure lâ€™inibizione di questi (indicatori vissuto-subito);
- piste di lavoro, buone prassi e progetto "amico";
- valutazione dellâ€™efficacia: autonomie, socializzazione e apprendimenti.

À

PREMESSA

Tra le peculiaritÃ che caratterizzano il metodo "emozione di conoscere" ritroviamo il progettare le circostanze di apprendimento e di insegnamento assolutamente non sciolte dai contesti relazionali con la molteplicitÃ di eventi, nÃ© dalla relazione psico-affettiva determinata dal desiderio di comunicare.

Lâ€™esecuzione osservabile dellâ€™apprendimento (il cambiamento del comportamento di fronte ad un problema e/o il comportamento adeguato nel risolverlo) avviene in un contesto relazionale e quindi la pratica e/o il concetto appreso se

vi Ã" stato un effetto forte sul piano emozionale questo non rischia di rimanere legato a quellâ€™evento ma â€" la dimensione non razionale, integratasi con lâ€™apprendimento, per la sua forza profonda â€" va a determinare un fissaggio non solo alla situazione contingente, ma al clima ed alle atmosfere affettive che trascinano con le emozioni nel ricordo lâ€™apprendimento anche le nozioni, i contenuti e le abilitÃ . CiÃ² propone una sorta di doppi e paralleli circuiti di sicurezza per cui la parte razionale nelle persone con disabilitÃ dello sviluppo, in cui di solito Ã" quella deficitaria e quindi destinata o a perdere lâ€™esperienza o i contenuti acquisiti, trova supporto nella porzione emozionale che funge da riferimento evocatore potenziante lâ€™architettura cognitiva.

Un riferimento evocatore non legandosi alla circostanza in modalitÃ analitica ma complessivamente globale ripresenta la parte piÃ¹ profonda, quella strutturale dellâ€™esperienza e pertanto propone la possibilitÃ e capacitÃ potenziale di determinare transfer. In tal modo si evita il probabile rischio del congelamento delle esperienze, dellâ€™apprendere in monadi monouso. Il metodo dellâ€™emozione di conoscere ha come stile di intervento ed orientamento della Pedagogia Speciale assolutamente il non inquadrare lâ€™apprendimento in meri e frammentati esercizi, ma in attivitÃ complesse ed articolate, oltre che forti sul piano affettivo, in quanto in queste entrano in gioco piÃ¹ concetti, piÃ¹ competenze e piÃ¹ capacitÃ sia in atto che potenziali. I percorsi della conoscenza, le esperienze, lâ€™educazione, gli apprendimenti, la didattica, â€" non sono rappresentati in un percorso sommatoria e lineare come uno sparo di fucile, ma sistemico, contestualizzato, articolato e complesso come il volo di una farfalla.

Un metodo educativo-didattico che pone le esperienze, gli apprendimenti, le nozioni assolutamente non in una relazione sommatoria, ma psico-affettiva dove lâ€™apprendere Ã" essenzialmente una maturazione qualitativa dellâ€™esperienza, rivolta sia e specialmente a far nascere lâ€™emozione di conoscere ed il desiderio di esistere insieme alle competenze per saper risolvere nuovi ed imprevisi problemi.

Gli interventi e le azioni nellâ€™ambito della Pedagogia Speciale caratterizzati dallâ€™emozione di conoscere hanno la finalitÃ anche di portare alla consapevolezza soprattutto la scoperta del potere dâ€™azione sul proprio corpo, attraverso il quale Ã" possibile intervenire sugli oggetti, sugli altri e nel e sul mondo, del poter agire e del voler agire; un provocare un permanente e dinamico passaggio, in una dimensione di reciprocitÃ, da oggetto del desiderio dellâ€™altro a soggetto che agisce.

Senza tali profonde attenzioni e/o strategie preliminari spesso diviene difficile coinvolgere una persona con deficit in quanto lâ€™avere quale riferimento RAZIONALITAâ€™ e MOTIVAZIONI per impicarlo in un progetto Ã" di frequente difficilissimo o non possibile: queste sono spesso assenti. Pertanto risulta fondamentale, creare le condizioni per il successo, in quanto Ã" da questo che le motivazioni nascono. Le possibilitÃ di successo, vanno ricercate in quegli ambiti in cui la persona con deficit dimostra sia pur minime competenze, tra i suoi "sa fare".

Lâ€™emozione di Conoscere ed il desiderio di esistere Ã" ormai da piÃ¹ di trentâ€™anni il riferimento metodologico ed epistemologico utilizzato da molti Docenti Ricercatori in strutture Universitarie pubbliche e private di piÃ¹ di 18 paesi dâ€™Europa, Giappone, Stati Uniti, Nuova Zelanda e Sud America (cfr.

<http://emozione.scedu.unibo.it/index.php/it/erasmus/16-destinazioni-e-contatti.html>)

Il metodo fa riferimento a protocolli inter e multidisciplinari (in particolare tra area neuroscientifica, della psicologia clinica e della pedagogia speciale) e risulta estremamente rigoroso nei suoi sviluppi anche se propone azioni flessibili al fine di produrre i necessari adattamenti tra le ipotesi progettuali e lâ€™originalitÃ dei bambini e delle persone con deficit. La gestione della flessibilitÃ allâ€™interno dei paradigmi del metodo emozione di conoscere Ã" possibile grazie allâ€™opera di supervisione tutoraggio permanente (in presenza e a distanza tramite internet), la quale propone rielaborazione nelle prassi e nelle strategie e strumenti mediatori durante lâ€™intervento educativo-didattico; un itinerario che propone un sistema di azione-formazione-ricerca in work in progress.

Il metodo dellâ€™emozione di conoscere ha come base le ricerche condotte sul piano multi ed interdisciplinare sulle differenti ed originali intelligenze e sulla forza delle emozioni per lo sviluppo e il potenziamento cognitivo ed affettivo dei bambini e delle persone adulte con deficit.

Tali presupposti hanno portato e stanno portando a rivedere profondamente il senso che si da alle manifestazioni di intelligenza. Rivedendo e valutando le intelligenze da punti di vista non quantitativi ma qualitativi e in una dimensione in cui non vi Ã" una sola forma e/o manifestazione di intelligenza (questa stupenda prerogativa umana va rispettata nella sua molteplicitÃ, ecco perchÃ© il passaggio dal singolare al plurale), abbiamo potuto riorientare i modi dellâ€™insegnare e dellâ€™apprendere coniugandoli al desiderio, alle emozioni al piacere di esistere.

ALCUNI AMBITI TEORETICI ED EPISTEMOLOGICI DI RIFERIMENTO DEL METODO

1. Lev Vygotskij e Lurija: zona di sviluppo potenziale e P.A.S.S.

Quando Vygotskij parla di pensiero e di linguaggio dice che il linguaggio nasce dallâ€™incontro, dalla relazione tra persone, parallelemente il pensiero Ã" lâ€™interiorizzazione del linguaggio ed Ã" intersoggettivo. Il linguaggio quindi aiuta a far maturare il pensiero e questâ€™ultimo aiuta a sviluppare il linguaggio.

Il metodo emozione di conoscere, coerentemente a quanto ipotizzato da Vygotskij, vuole produrre quelle modalitÃ, quelle buone prassi, che vanno ad integrare lo sviluppo psicobiologico della persona al contesto, alle situazioni ed in particolare a quelle condizioni che le azioni educative vanno a produrre per il superamento degli handicap che i deficit propongono. Il parallelismo nella dinamica pensiero e linguaggio ci deve far mantenere sempre presente che le pratiche educative perdono il loro senso se non sono pensate e se non costituiscono lo stimolo per poter intervenire nella zona di sviluppo potenziale.

Vygotskij stesso evidenzia che pur non essendo le pratiche educative allâ€™interno del potenziale dello sviluppo psicobiologico della persona, unâ€™adeguata educazione favorisce un corretto sviluppo della persona: â€œl'apprendimento non Ã" di per se stesso sviluppo, ma una corretta organizzazione dell'apprendimento del bambino porta allo sviluppo mentale, attiva un intero gruppo di processi di sviluppo, e questa attivazione non potrebbe aver luogo senza l'apprendimento. L'apprendimento perciÃ² Ã" un momento intrinsecamente necessario ed universale per lo sviluppo nel

bambino di quelle caratteristiche umane non naturali, ma formatesi storicamente.â€•

L'intelligenza, qualunque sia il significato che gli diamo "è soggetta ad essere "orientata, educata e potenziata. Sul piano educativo, gli studi e le ricerche di Vygotskij risultano un interessante riferimento in quanto sottolineano che: "...l'apprendimento di una data attività (cioè lo sviluppo di una data competenza) può essere anticipato, non esercitando la persona in quella stessa attività (cioè in prestazioni) per cui non è ancora matura (non ancora competente), ma accelerando la maturazione (l'acquisizione della competenza) attraverso attività (cioè le prestazioni) in attività per cui la persona sia già matura (competente) e che siano preparatorie dell'attività che si vorrebbe far apprendere (o della competenza che si vorrebbe sviluppare) più precocemente; in secondo luogo bisogna distinguere fra l'apprendimento che si realizza nell'esercizio spontaneo da parte della persona delle competenze già sviluppate e quell'apprendimento dovuto all'intervento sistematico di guida e aiuto da parte degli insegnanti in prestazioni per cui la persona non sia ancora competente; vi sono pertanto due livelli di maturità (o competenza): quello relativo alle possibilità di apprendimento spontaneo della persona e quello relativo alle possibilità di apprendimento se aiutata. Lo scarto fra i due livelli è la 'zona di sviluppo potenziale' (Vygotskij, 1930-31).".

La metodologia dell'emozione di conoscere intervenendo sull'"area di sviluppo potenziale" sui sa fare, sulle abilità già in possesso del bambino, della persona con deficit andrà a sollecitare l'evoluzione delle competenze in settori differenti da quello segnalato "quale deficitario"; tali settori parteciperanno ad una maturazione cognitiva globale e la plasticità del cervello, delle sue funzioni, avendo riferimenti ad una organizzazione mentale, ad un sistema cognitivo più maturati, ad una qualità complessiva più evoluta; questa maturità complessiva costituirà un'architettura mentale più competente e quindi quegli apprendimenti che prima erano proponenti difficoltà, potranno essere incontrati con maggiori competenze, con una architettura cognitiva più evoluta che sarà facilitante e di supporto all'apprendimento, all'abilità che si faceva fatica ad acquisire.

Altro strumento metodologico utilizzato dall'emozione di conoscere derivato dalle teorie di Lurija e mirata al superamento degli handicap per fornire agli operatori riferimenti per orientare i propri interventi consiste in una griglia che propone 4 ambiti di riferimento (P.A.S.S.):

1. Pianificazione

La pianificazione è il processo mentale attraverso il quale l'individuo determina, seleziona, applica e valuta i problemi e le possibili soluzioni. Il processo di pianificazione permette di affrontare situazioni per le quali non sono immediatamente evidenti e disponibili vie di soluzione immediate. Questo processo viene applicato a compiti sia semplici sia complessi e può implicare altri processi come quelli di attenzione, simultaneità e successione. Bisogna stare molto accorti a tener conto che PIANIFICAZIONE, ATTENZIONE, SIMULTANEITÀ non vanno interpretati in una modalità successiva ma che questi vanno considerati sistemici, integrati e seguono la regola dell'ologramma. Pertanto il nominarli ciascuno ci costringe a creare una successione perché non è possibile fonderli

nella parola parlata o scritta. In realtà questi vanno pensati come ti abbiamo sottolineato e cioè in modo sistemico ed ologrammatico.

Buone capacità nella pianificazione implicano lo sviluppo di un piano di azione, la valutazione del valore del metodo, il monitoraggio dell'efficacia, l'eventuale modifica o rifiuto di un piano quando il compito richiede un cambiamento e il controllo dell'impulso ad agire senza le opportune considerazioni.

La pianificazione è presente in tutte le attività umane in cui si richiede di utilizzare un metodo per risolvere un problema sia in contesti scolastici sia nella vita quotidiana (in casa, al lavoro, tempo libero, gioco...)

2. Attenzione

L'attenzione è un processo mentale attraverso il quale l'individuo si focalizza selettivamente su stimoli particolari inibendo quelle risposte a stimoli competitivi che vengono presentati nel tempo. Come si può notare l'attenzione è all'interno del processo di pianificazione proprio perché mentre si pianifica è necessario creare delle gerarchie, delle complementarità e delle relazioni tra gli elementi che sono l'oggetto del problema e della pianificazione.

Buone capacità di attenzione richiedono che questa sia focalizzata e selettiva, impegnata e ostenta. L'attenzione selettiva richiede l'inibizione delle risposte ad alcuni stimoli in favore di altri che possono risultare difficili da ignorare, mentre l'attenzione sostenuta si riferisce alle possibili variazioni della prestazione nel tempo che può essere influenzata dal variare dello sforzo richiesto per risolvere il problema ed eseguire il compito.

3. Simultaneità

Il processo di simultaneità è un processo mentale attraverso il quale l'individuo integra stimoli separati in un intero o in un gruppo. Come si può notare la simultaneità pone nello stesso tempo e nella stessa dimensione progettuale e cognitiva la pianificazione e l'attenzione. Si parla di un tutt'uno in una forma organismica ed anche se alcuni degli aspetti momentaneamente risulta in primo piano, questa sua funzione di primo piano non è gerarchica e non trascura gli altri piani. Pertanto se l'attenzione in un momento ci porta a concentrarci su un elemento del sistema in cui stiamo intervenendo questo non significa che dobbiamo perdere la relazione con gli altri elementi, non dobbiamo uscire fuori dalla pianificazione e dobbiamo perdere la simultaneità degli eventi. E' come quando guidiamo l'automobile: l'attenzione di un momento su di un ostacolo che velocemente ci si pone davanti non ci deve far perdere il controllo del mezzo, non ci deve far distogliere dall'organizzazione complessiva pianificata nel sistema di guida in quanto il porre in secondo piano uno degli elementi ci fa perdere la simultaneità delle azioni occorrenti a controllare la nostra guida. L'essenza del processo di simultaneità è che la persona deve interrelare gli elementi stimolo in un unico percettivo o insieme concettuale.

4. Successione

Il processo di successione è un processo mentale attraverso il quale l'individuo integra gli stimoli in uno specifico ordine seriale tale da formare una catena in progressione. Questo è il processo che porta all'organizzazione DELL'ESPERIENZA per punti forti rappresentati da immagini e didascalie. La successione non è altro che una forma organizzativa logico-funzionale che assume uno

spessore forte sul piano del potenziale cognitivo solo e soltanto se ha avuto quelle premesse strettamente integrate di pianificazione, attenzione e simultaneità.

Senza tali premesse può diventare una forma meramente mnemonica, passiva, frutto di un condizionamento più o meno operante. Il processo di successione è necessario quando le cose devono susseguirsi l'un l'altra in un ordine strettamente definito: per es. l'acqua va nella pentola e non la pentola nell'acqua quando bisogna cucinare, quando bisogna lavarla può succedere il contrario oppure in una ricetta particolare va messa prima la cipolla e poi funghi, altrimenti

pur rimanendo le due componenti presenti nella ricetta l'impalpabile ma caratteristico sapore che si vuol dare al piatto, alla sensibilità del palato, di un buongustaio, ne muta radicalmente il gusto e quindi il valore, quindi la successione comporta due scopi differenti in procedure differenti. La qualità distintiva del processo di successione è che ciascun elemento è legato solamente a quello che lo precede e che questi stimoli non sono interrelati.

2. Max Wertheimer: Teoria della Gestalt, potenziamento della capacità dei transfer

La Teoria della Gestalt (M. Wertheimer) sostiene che strade uguali possono portare a destini differenti e che strade differenti possono condurre a uguali destini [2]. Un'educazione che pone l'accento solo sui contenuti e non sui processi propone un mero ripetere, un addestramento, senza produrre un vero e proprio apprendimento che possa essere trasferito e riutilizzato in differenti contesti rendendo la persona autonoma e indipendente.

La rigidità e al contempo la flessibilità del metodo emozione di conoscere, includendo attivamente nei processi operativi ed in quelli progettuali i bambini e le persone con deficit, rendendoli protagonisti attivi dell'apprendimento, hanno come obiettivo quello di far sì che il bambino/persona acquisisca la capacità di risolvere problemi e di trasferire ciò che ha appreso in situazioni nuove, sconosciute. L'errore pertanto, in tale dimensione, deviene anch'esso un apprendimento. Nell'ambito della Gestalt, infatti, si denuncia il rischio di itinerari formativi addestrativi che legano gli apprendimenti e le abilità ai contenuti e alle nozioni. Di fatti alcune competenze possedute e messe in atto in date situazioni, contesti, con certi strumenti rimangono, per così dire, talmente "legati", "fissati" alle solite-consuete-abitudinarie circostanze sino a scomparire (non essere riconoscibili) in altre diverse in cui sono richieste: ciò diventa paradossale e determina alti rischi quando un bambino/persona ha un deficit.

Dunker, parla di "fissità funzionale", che è quella tendenza a "fissarsi" su quella che è la funzione normale e consueta di un oggetto mentre il contesto della situazione problematica richiederebbe che quell'oggetto venisse utilizzato in una funzione diversa. Il comportamento "fissato" tende dunque ad ostacolare la soluzione, il cui raggiungimento può dipendere proprio dalla possibilità di utilizzare quel dato oggetto nella funzione nuova, non abituale."

La Gestalt quindi, offre al metodo emozione di conoscere la possibilità di indagare e valutare su quali possono essere le modalità educativo-didattico-formative che, in particolare in persone con deficit, tendono a produrre una non fluidità nel

trasferire le competenze, permettendo di pensare in che modo un progetto educativo possa essere organizzato per fornire alla persona capacità che gli permettano di riconoscere le proprie competenze rendendo irrilevanti, secondarie o gestibili coscientemente le condizioni contestuali.

In coerenza con gli orientamenti della Gestalt, il metodo emozione di conoscere propone il rispetto della diversità e della originalità di ciascuno viste come risorse, e ritroviamo l'educatore nel ruolo del sollecitatore, provocatore di occasioni conoscitive e non in quello del mero "porgitore" di saperi e conoscenze preconfezionate e preorganizzate.

Aiutare la persona con deficit "rubandogli" il piacere o il dispiacere della scoperta significherebbe trasmettergli: "...la basilare esperienza altamente pericolosa (diseducativa), che non è necessario affaticarsi, poiché per ogni tipo di difficoltà o di ostacolo che pone la vita, c'è a disposizione uno 'schiavo' che si sobbarca tutta la fatica." [3] Il metodo emozione di conoscere critica i modi dell'insegnare che si propongono di far apprendere mnemonicamente i contenuti

3. Husserl: fenomenologia e sviluppo delle capacità e competenze intenzionali

La fenomenologia (E. Husserl [4]) dice che l'intenzionalità della coscienza si realizza quando la persona si relaziona con il mondo in maniera attiva, non passiva, ottenendo una sua visione originale, cosciente e responsabile. In questo modo, un processo educativo che accompagna la persona attraverso l'esplorazione del mondo, la conoscenza e l'interiorizzazione delle sue regole, la condurrà verso l'aver una sua originale, autentica opinione fino a scegliere come voler stare al mondo, verso una libera intenzionalità.

Per l'intenzionalità della coscienza, il metodo emozione di conoscere, intende la capacità del soggetto di rapportarsi al mondo esterno (alle cose della natura, agli altri soggetti e alle varie realtà umane e sociali) in modo non passivo ma attivo; la capacità cioè di incorporare l'oggetto o il mondo secondo una donazione di senso originale, pervenendo ad una personale ma consapevole e responsabile, visione.

Per la fenomenologia husserliana, e quindi per la pedagogia fenomenologica la visione del mondo può essere considerata l'insieme strutturato dei vissuti di ogni persona: il modo con cui ciascuno incorpora il mondo o si mette in relazione con esso dandogli un senso e dunque contribuendo al determinarsi della sua stessa storia.

Inoltre è importante sottolineare, ancora una volta per le sue conseguenze in ambito pedagogico, che la visione del mondo di ogni persona subisce continuamente delle modificazioni (ovviamente, più o meno consistenti a seconda dell'ampiezza delle esperienze che l'individuo compie e della sua disponibilità ad accettare il cambiamento) a motivo della rete mai conclusa di relazioni con il mondo esterno e con gli altri che caratterizza la sua esistenza. In questo senso, il metodo emozione di conoscere propone di immergere il bambino/persona in condizioni di compiere sempre nuove esperienze in modo che la sua visione del mondo si arricchisca e, se del caso, pervenga senza subirla ad una anche profonda modificazione [5].

Alcuni strumenti: dall'osservazione (S.O.S.P.E.), al colloquio per la rilevazione dati (C.R.D.)

S.O.S.P.E. Sistema Operativo di Supporto per un Progetto Educativo

L'intervento pedagogico, all'interno del metodo emozione di conoscere, è finalizzato a rilevare mediante l'osservazione ed il colloquio, con quale "stile" la famiglia interviene nell'educazione del bambino, della persona con disabilità dello sviluppo.

Attraverso i dati acquisiti con le osservazioni, e comparazioni con i colleghi dell'area medico-riabilitativa, psicologica ed il confronto con i genitori si va a valutare ed orientare lo stile educativo a favore di uno sviluppo delle originalità e potenzialità affettive e cognitive del bambino/persona.

Il metodo emozione di conoscere ha individuato "analizzatori" che possano permettere di rilevare stili educativi appropriati per poter intervenire per realizzare un vero e proprio "Sistema Operativo di Supporto per un Progetto Educativo", per fornire ai genitori competenze su quali possono essere i modi, le strategie e le occasioni più opportune.

Due sono gli indicatori globali a cui il metodo si riferisce per valutare lo stile e per identificarlo:

- SUBITO (educazione passiva)
- VISSUTO (educazione attiva)

Â
Â

Indicatori per il SUBITO

Indicatori per il VISSUTO

- non attendere che emerga il bisogno e/o il desiderio
- portare gli oggetti al bambino/persona
- non attendere richieste, dinieghi e risposte
- non mostrare al bambino/persona oggetti e sollecitarlo a toccarli,
- guardare senza partecipare in alcun modo (solo per sorvegliare se si può far male)
- toccare il bambino/persona "freddamente", "tecnicamente", senza pensare
- di comunicare con lui corporalmente
- far apparire gli oggetti senza mostrargli da dove provengono
- trasportarlo da un ambiente all'altro senza fargli notare le differenze ne spiegando dove si sta andando e perché
- non mostrargli i particolari
- non farsi toccare il viso, i capelli
- non fargli notare le particolarità del proprio corpo
- non parlargli (indipendentemente dall'essere sicuri che comprenda)
- non ascoltarlo
- non attendere la sua risposta
- non dare una finalità ai discorsi, agli accadimenti
- non fargli usare strumenti

- non dargli un suo posto
- non mettergli oggetti a portata di mano, in modo che possa tendere a prenderli
- insegnargli passivamente, senza obiettivi, per puro e monotono esercizio
- non prestare attenzione a minime competenze
- notare in prevalenza gli insuccessi
- insistere solo su attività per correggere gli errori
- non tener conto che momenti della vita quotidiana quali la pappa, il bagnetto, ... colazione, pranzo, cena, pulizia personale, sono occasioni per apprendere, socializzare, acquisire autonomie tenendo conto solo delle circostanze formalizzate quali educative
- attendere provocando, facendo in modo che emerga il bisogno, il desiderio
- fare in modo che sia il bambino/persona ad andare verso gli oggetti
- sollecitare ed attendere richieste, dinieghi e risposte
- mostrare al bambino/persona oggetti per incuriosirlo, sollecitandolo a guardarli, toccarli
- tenere presente che il contatto corporeo propone emozioni, determina piacere ed "una potente occasione per comunicare
- fare in modo che gli oggetti non appaiano dal nulla ma che si veda da dove vengono, dove erano riposti: cassetto, sportello...
- nel movimento da un ambiente all'altro far notare le differenze contestuali, anticipare i motivi per cui ci si sposta, fornire finalità allo spostamento...
- fargli notare i particolari, le differenze, specialmente nei contrasti: grande/piccolo, bianco/nero, ...
- farsi toccare il viso, i capelli, il corpo...
- fargli notare le particolarità del proprio corpo: fargli notare i piedi (facendoli toccare, guardare, accarezzandoli)
- parlargli con senso indipendentemente dall'essere sicuri che comprenda
- ascoltarlo attentamente
- attendere la sua risposta, incoraggiandolo
- dare sempre una finalità agli accadimenti: dove andiamo, perché, a fare cosa
- fargli usare strumenti: dal cucchiaio alla scopa, dal telecomando al fargli premere il pulsante per accendere la luce, dal registratore alle chiavi, ...
- dargli un posto che sia chiaramente il suo (contrassegnare insieme i posti): a tavola, in camera da letto, davanti al televisore, il cassetto, ...
- disporre gli oggetti in modo che siano autonomamente accessibili, in modo che il bambino possa prenderli, ...
- insegnargli facendolo entrare nel processo, con finalità, provocando il desiderio e piacere di conoscere

- valorizzare anche le sia pur minime competenze cercando di farle evolvere
- partire dai positivi, dai suoi "sa fare"
- incoraggiare i successi e non solo gli interessi
- utilizzare le occasioni della vita quotidiana quali opportunità per apprendere, socializzare, acquisire autonomie: il momento della pappa, il bagnetto, il cambio, ..., colazione, pranzo, cena, pulizia personale

Â
Â

Gli indicatori vanno analizzati in relazione ai contesti, situazioni, attività : in casa, scuola, lavoro e tempo libero. Bisogna prendere in considerazione alcuni momenti chiave nella giornata del bambino/persona i quali pur essendo occasioni distinte propongono opportunità di conoscenze che si implicano e si integrano: il momento del bagno, come pure il momento del mangiare, della pulizia personale ed intima; altri momenti che possono sembrare marginali e poco significativi come quello del risveglio e dell'andare a dormire.

Â

Utilizzo delle categorie del VISSUTO e del SUBITO nella ricerca per l'intervento precoce

Â

Gli ambiti sopra schematizzati, relativi al vissuto e subito, sono stati utilizzati per una ricerca circa l'intervento precoce (specifico da 0 a 3 anni). In tale circostanza gli operatori osservavano con i criteri del VISSUTO e del SUBITO da dietro uno specchio unidirezionale o su uno schermo collegato tramite la stanza di osservazione con telecamere orientabili per un tempo di trenta minuti diviso in tre settori di circa dieci minuti ciascuno:

Â

- il primo settore con l'obiettivo di rilevare lo "stile" educativo della famiglia (se vi sono dei fratelli vengono implicati se lo desiderano);
- il secondo settore per verificarlo nel confronto con l'intervento "pilotato" di un operatore specializzato che si sostituisce ai genitori nel giocare (i genitori vengono dall'operatore invitati a mettersi da parte, di guardare senza intervenire);
- il terzo settore in cui il supervisore responsabile del sistema di osservazione invita i genitori a sedersi intorno al tavolino per il colloquio (mentre l'intervento guidato dell'operatore continua).

1. Primo settore:

Si osservano i genitori ed eventuali fratelli in relazione agli "indicatori: VISSUTO e SUBITO" ed in relazione al seguente schema orientativo che volta per volta viene adattato alla originalità del bambino e della famiglia che i dati precedentemente raccolti delineano.

Â

SCHEMA PER ORIENTARE L'OSSERVAZIONE

- Si attende che il bambino si guarda intorno ?
- Si fa esplorare al bambino il contesto ?
- Si offrono i giochi al bambino ?
- Si stimola a giocare ?
- Si porge un gioco specifico ?

- Si offre l'opportunità di scelta ?
- Quando il genitore passivo lo si implica ?
- Lo si implica offrendo i giochi ?
- Lo si implica chiedendo aiuto ?
- Lo si implica incuriosendolo ?
- Gli si offrono molti giochi senza attendere che scelga ?
- I familiari si coordinano nel offrire occasioni di gioco ?
- I familiari offrono giochi ponendosi in opposizione, gareggiando competitivamente ?
- Si gioca implicando i giochi diversi in un solo "progetto gioco"?
- Si frammenta il gioco offrendo al bambino giochi diversi quindi facendolo passare da un gioco all'altro?
- Il corpo viene implicato ?
- Si parla ?
- Si attende la risposta ?
- Si usano inflessioni particolarmente attrattive di voce ?
- Il gioco è collaborativo ?
- Il gioco ha delle finalità ?
- Si portano i giochi al bambino ?
- Si porta il bambino ai giochi ?
- Si utilizza uno spazio ridotto ?
- Si utilizza uno spazio ampio ?
- Si fanno dei complimenti quando il bambino ha successo ?
- Si fanno dei complimenti sempre, indipendentemente dall'esito ?
- Si è attenti alle occasioni-altra che scaturiscono nel gioco stesso, le si usano per rendere più interessante il gioco o per passare da un gioco all'altro ?
- Si sostiene il gioco con un commento come può essere: "poniamo i piattini così apparecchiamo la tavola per la nonna, così quando viene contenta..." ?
- Si usa il linguaggio per incuriosire, sollecitare, incoraggiare, attirare ?
- Il gioco ha finalità ?
- Si insegnano strategie per superare un problema ?
- Si lasciano usare al bambino strumenti mediatori ?
- Il genitore si pone come mediatore o come sostituto ?
- I genitori sono complementari tra di loro o si contrastano?
- Si ostacolano?

- I genitori si divertono ?

Â

2. Secondo settore:

L'operatore verifica quanto osservato secondo lo schema orientativo utilizzato nel primo settore.

Se i genitori hanno prodotto una relazione prevalentemente SUBITA l'operatore verifica il comportamento del bambino in una situazione VISSUTA. Se la relazione Â stata prevalentemente VISSUTA, la verifica con l'intervento di un estraneo. L'operatore Â "pilotato", tramite un collegamento rice-trasmittente a distanza con auricolare, dal gruppo di osservazione dietro lo specchio unidirezionale. Il gruppo avendo sottomano gli appunti fatti durante il "primo settore", con la possibilitÃ di meditare nel confronto, orienta pilotando il comportamento dell'operatore nella stanza per verificare e/o puntualizzare alcuni aspetti rilevati in precedenza.

3. Terzo settore:

Nella stanza dove si svolgono le attivitÃ (in un suo angolo predestinato), entra il supervisore responsabile che (in relazione a quanto osservato e discusso dietro lo specchio unidirezionale nei precedenti venti minuti) instaura un colloquio con i genitori (lasciando ancora piÃ libero nella relazione l'operatore che Â ancora collegato e pilotato via radio dal gruppo di osservazione).

Il colloquio tende a verificare gli "stili educativi" (verificare anche gli "stili" osservati nei venti minuti di osservazione dietro allo specchio) a casa e in altre attivitÃ solitamente ritenute marginali, quali il momento del: mangiare, il bagnetto, davanti al televisore, nelle uscite, nella organizzazione degli oggetti, dei tempi, degli spazi.....

Il colloquio si svolge secondo il C.R.D. e approfondito con tale stile di seguito in un incontro a parte e periodicamente con la famiglia.

Criteri di rilevazione dati (C.R.D.).

Il C.R.D. si svolge con colloqui periodici rilevanti le competenze, i sa fare del bambino/persona con deficit in 4 ambiti di base:

- casa
- scuola
- tempo
- libero
- lavoro

I C.R.D. seguono la seguente procedura :

Â

Il confronto periodico con le famiglie e gli operatori, secondo il metodo emozione di conoscere, Â da ritenersi una sorta di percorso informativo-formativo che vuole fornire le chiavi concettuali, gli strumenti culturali per orientare e basare le scelte circa i percorsi educativi, medico-riabilitativi e didattici. Il confronto con le famiglie e/o gli operatori si avvale dell'osservazione S.O.S.P.E ed inizia da momenti liberi di "conversazione" per poi gradualmente (man mano che la narrazione fornisce elementi, dati) divenire sempre piÃ mirato, pilotato, definito. I genitori e gli operatori sono informati man mano di come sarÃ gestito il confronto e la richiesta Â quella di parlare delle competenze, dei positivi, dei sa fare del proprio figlio della persona a cui ci si riferisce per lâ'intervento nell'ambito di Pedagogia Speciale con il metodo emozione conoscere. Il confronto inoltre tende a concatenare eventi, a mettere insieme episodi allo scopo di individuare e/o di costruire quadri congruenti interrogando il percorso vita della persona con deficit tenendo sempre conto della relazione tra persona e contesto, tra persona e gli altri che possono essere i fratelli, i nonni, gli insegnanti, i terapisti, â

Il confronto prende in considerazione episodi, circostanze che possono sembrare banali, e proprio per questo ritenuti marginali, quali elementi analizzatori del sistema relazionale complesso della famiglia in relazione con gli eventi, i contesti, le situazioni, gli altri con cui sono a contatto. Gli eventi marginali, per la loro ritenuta banalitÃ , di frequente hanno la proprietÃ di evidenziare lo stile educativo-relazionale del contesto familiare, dei contesti educativi, riabilitativi, del tempo libero, â in un modo che possiamo definire in buona parte "pulito" da ricoperture mimetiche tendenti ad appiattare l'originalitÃ famigliari uniformando nel racconto della vita quotidiana, i comportamenti e lo stile originale secondo clichÃ standard. Solitamente si preferisce avere i primi colloqui solo con i genitori e/o con gli operatori in quanto la presenza del figlio e degli eventuali fratelli non Â di grande utilitÃ dato che la situazione estranea, il contesto nuovo, i timori che possono fornire questi, propongono tendenzialmente un comportamento anomalo della persona, spesso estremamente non coincidente a quello nella sua quotidianitÃ .

Il colloquio con i genitori e/o con gli operatori ci propone inoltre come la persona con bisogni speciali viene "vista", considerata, valutata da loro, un riferimento che ci fa capire le loro modalitÃ di relazionarsi con lui. In seguito se emerge la necessitÃ di valutare in modo diretto la persona, la situazione, i contesti relazionali sia a casa che a scuola che nel tempo libero si concorda una visita di un operatore che potrÃ svolgere osservazioni direttamente nei contesti in cui la

persona vive. Altro riferimento che ci porta a non richiedere la presenza nei primi incontri del bambino/persona con necessit  speciali, in particolar modo quando questi avvengono in Universit  (o in luoghi non organizzati per lâ€™osservazione),   dovuta al fatto che in questi non vi sono ambienti idonei ed utili per lâ€™osservazione. Ribadisco che il principale scopo per ora   quello di fornire chiavi concettuali e culturali ai genitori e agli operatori per divenire il pi  possibile protagonisti attivi nelle scelte educativo-didattiche. Lâ€™obiettivo   quello di mettere sempre pi  in grado la famiglia, i genitori di comprendere, di saper scegliere il meglio per il loro figlio in relazione ai dati che il metodo emozione di conoscere propongono. Essere protagonisti informati in modo da poter utilizzare al massimo le risorse che il loro ambiente, citt  di provenienza mette a disposizione. Non si intendono determinare assolutamente situazioni che possono risultare conflittuali tra i dati e le esperienze delle ricerche che si mettono a disposizione e le strutture locali pubbliche e private, i professionisti del territorio di provenienza, ma creare delle complementarit , delle reti sinergiche, una cooperazione tra lâ€™Universit  (istituzione preposta alla ricerca scientifica) e le strutture dei servizi locali in modo da potenziare il campo di indagine e di intervento (come previsto dalla legge 104 [6]).

 
 Bisogna tener presente che in particolare le prime piste di lavoro che si propongono sono esplorative,   fondamentale ricordare che si   iniziale in ambito ipotetico e che le prassi che si propongono possono non essere coincidenti al vissuto del bambino/persona, ma il formulare ipotesi   soprattutto utile per allargare la visuale d'analisi, per stimolare altre possibilit  interpretative orientanti nuovi ed alternativi progetti di intervento, pi  che per "prenderci". Ampliare il campo di riferimento per l'analisi   una strada altamente utile alla valutazione che intendiamo scientifica, di quella scienza della qualit  che parla dell'Uomo. Bisogna tenere una sorta di diario dei cambiamenti del bambino/persona proprio per poter su questi continuare a scoprire sia i nostri possibili errori che la validit  delle ipotesi progettuali e poter rinnovare le ipotesi di lavoro tenendo conto dell'originalit  del bambino/persona. Sicuramente i primi interventi propongono delle variazioni positive ma queste non risultano significative se non riusciamo a comprendere:

-  
 A) sino a che punto dipendono dalla crescita spontanea;
  
 B) se le variazioni sono relative alla novit  che l'intervento propone rispetto ad una routine;
  
 C) se sono il risultato delle nostre ipotesi, del lavoro che i genitori, gli insegnanti, gli educatori, i terapisti stanno mettendo in atto.

 
 Man mano che si chiariranno le cause dei progressi del bambino/persona, potremo "incanalarci" sempre pi  in quegli ambiti pi  potenti ed adeguati e scoprirne od inventarne di altri.

LE BUONE PRASSI: ALCUNE PISTE DI LAVORO

Negli anni il prof. Nicola Cuomo in collaborazione con la sua equipe ha elaborato degli strumenti di intervento finalizzati allo sviluppo dei potenziali cognitivi e affettivi agendo su:

- potenziamento della conoscenza dello spazio e del tempo
- categorizzazione, seriazione, classificazione
- coordinamento oculo-manuale e motricit  fine
- conoscenza e utilizzo del denaro
- potenziamento di attenzione, memoria e osservazione
- acquisizione e potenziamento di abilit  di letto-scrittura e calcolo

Le buone prassi/piste di lavoro hanno la finalit  di far superare al bambino/persona gli handicap che i deficit propongono e di determinare condizioni per una didattica integrata ed inclusiva finalizzata al superamento delle difficolt  di apprendimento e di insegnamento per un progetto di vita autonoma e indipendente con lâ€™emozione di conoscere e il desiderio di esistere anche pensando al dopo genitori. Le strategie operative/piste di lavoro, da mettere in atto nei quattro contesti (casa, scuola, lavoro e tempo libero) sono monitorate con una supervisione permanente sia in presenza che a distanza. Le piste di lavoro indicano come implicare i bambini e le persone con disabilit  nello sviluppo nei processi in modo da immergerli in una condizione di riflettere sulle azioni per impadronirsi delle competenze in maniera profonda e strutturale in modo da poter esercitare intenzionalmente trasfer cognitivi. La riflessione sullâ€™azione porta lâ€™architettura cognitiva ed affettiva del bambino e della persona con deficit a prescindere dalla situazione contingente in quanto lâ€™esperienza non   di carattere nozionistica, ma va a determinare un cambio qualitativo nellâ€™architettura cognitiva facendoci scoprire al bambino/persona il pensiero e lâ€™estrema potenza di questo nella possibilit  di trasferire le competenze acquisite nellâ€™esperienza. Le piste di lavoro, tramite una metodologia che al suo interno utilizza molteplici e rigorose strategie, propongono sollecitazioni in quella che Vygotskij chiama area di sviluppo potenziale. Lâ€™emozione di conoscere offre un metodo, attraverso le piste di lavoro, fondato su una sperimentalt  rigorosa, attenta all'osservazione delle competenze della persona dei suoi "sa fare", per una produzione di ipotesi di intervento, di occasioni per farla divenire sempre pi  consapevole dei processi, dei percorsi, delle scelte, del "come ci si   organizzati per risolvere un problema";

del "come ci si pu² organizzare per ricercare, trovare risoluzioni"; che un problema pu² essere affrontato con modalit² e strumenti diversi e che la sua analisi, la sua valutazione si pu² condurre da molteplici punti di vista; ...quel: saper chiedere, a chi, come, quando, saper cercare aiuto, individuare gli strumenti facilitanti,... Il protocollo prevede momenti compatti a livello residenziale (di norma di due settimana) per la formazione sia delle famiglie che degli operatori in una dimensione agita con i bambini e le persone con deficit. Il proseguo prevede che gli operatori formati secondo il metodo dell'Emozione di conoscere intervengano con ritmo bisettimanale con moduli di 3 ore ciascuno. L'azione formativa nel tempo mantiene un tutoraggio sia per le famiglie che per gli operatori, secondo i casi, mensili o trimestrali, sia in presenza che a distanza. Le piste di lavoro/buone prassi propongono una meticolosa metodologia di intervento ipotizzata, sperimentata e valutata dall'esterno, in sede di ricerca, da due angolature epistemologiche che si riferiscono all'area neuroscientifica e all'area della psicologia clinica, le quali vanno a verificare rigorosamente i percorsi operativi e buone prassi messe in atto nell'ambito della "Pedagogia Speciale" orientata dai principi dell'Emozione di Conoscere le piste di lavoro, agendo sui contesti, sulle situazioni, sulle atmosfere relazionali ed includendo attivamente nei processi operativi ed in quelli progettuali i bambini e le persone con deficit hanno lo scopo di produrre in loro un potenziamento cognitivo ed affettivo nei processi di pensiero e di linguaggio.

Â
 I contesti, le situazioni, le atmosfere, e modalit² relazionali: il Progetto amico

Sul piano degli orientamenti metodologici circa l'intervento degli operatori, il metodo emozione di conoscere si basa su un progetto denominato "amico" che propone un atteggiamento relazionale, modalit² comunicative ed azioni di mediazione strumentale e relazionale facilitanti lo sviluppo cognitivo ed affettivo, ricongiungendosi con l'ipotesi integrata di autonomie, socializzazione e apprendimento.

Â
 Â

Il "progetto amico" Ã rivolto a realizzare percorsi conoscitivi e di acquisizione di competenze con la finalit² di migliorare la qualit² della vita attraverso occasioni.

I percorsi "piste di lavoro" andranno alla ricerca di situazioni piacevoli in cui produrre occasioni di APPRENDIMENTO, SOCIALIZZAZIONE e AUTONOMIE, in situazioni di vita quotidiana.

L' "amico" - educatore dovr² produrre una condizione di amicizia che pu² sembrare artificiale, poich² non scaturisce da quelle circostanze spesso fortuite ma reali in cui si "diventa amici".

Tali circostanze spesso non sono realizzabili per cause relative a timori-paure, risultati della disinformazione, e/o ad inibizioni: "Non saprei cosa fare...; e se succede qualcosa?...". Inoltre l'"operatore-amico" per la sua "et² maggiore", per le sue esperienze, per la sua professionalit², per le sue capacit² progettuali, Ã in grado pi¹ di un coetaneo di orientare, "pilotare" le esperienze.

In tali situazioni, "l'amicizia artificiale" diventa un'occasione prodotta per fornire alla persona con problemi quelle competenze utili per poter poi far "nascere" un'amicizia, arricchendo la ricerca, la riflessione pedagogica di occasioni per le analisi.

Persone, ambienti, contesti, ...possono sfavorire o favorire il "nascere" di un'amicizia; pertanto, l'operatore-amico dovr² produrre nell'ambito del progetto le competenze che favoriscono e mantengono uno stato di amicizia.

Autonomie e apprendimenti saranno il percorso formativo e finalmente gli obiettivi non saranno strettamente legati alla scuola o alla terapia, dove si Ã permanentemente sotto controllo, ma saranno verifica e valutazione in una relazione che dovr² avere come base il "principio di sincerit²". I percorsi vengono documentati (audio - visivi - monografie) e costituiscono una ricca miniera di strategie, di tattiche provocatrici di "miglioramenti" indotti (transfer) ai risultati scolastici.

La relazione "amichevole" viene autenticamente gestita tra l'operatore e la persona affetta da "disabilit²", come una sorta di privacy relazionale, senza l'interferenza dei genitori, dei terapisti, degli insegnanti, in un "terreno" dove non ci si aspetta nulla e pu² accadere di tutto.

L'amico Ã quello che ci insegna con il suo esempio, con i suoi consigli confidenziali, a comportarci adeguatamente sull'autobus, per la strada, alla posta, al ristorante,...L'amico Ã quello che ci offre la sua esperienza per riuscire meglio nel lavoro, nelle relazioni.

Â

VALUTAZIONE DELL'EFFICACIA: AUTONOMIE, SCIALIZZAZIONE E APPRENDIMENTI

Â

All'interno del metodo Emozione di Conoscere si valuta l'efficacia dell'intervento pedagogico relativamente al gradiente di implicazione ed integrazione reciproca di Autonomie, Socializzazioni e Apprendimenti per cui: ogni autonomia deve produrre competenze in relazione alla socializzazione e agli apprendimenti; la socializzazione competenze negli ambiti delle autonomie e degli apprendimenti; gli apprendimenti competenze negli ambiti della socializzazione e delle autonomie. Queste tre, definite "aree di competenze", vengono distinte solo per necessit² di analisi e per ritrovare dati utili per la ricerca, ma sono da considerare come un sistema integrato, contemporaneo. Le tre aree di competenze vanno analizzate, in una ricerca sistematica, per poterle riferire alle diverse situazioni-contesti in cui le abilit² e le competenze emergono, per poter individuare gli atti, le modalit², le condizioni che le hanno favorite.

In tale dimensione risulta complementare al Metodo Emozione di Conoscere l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), strumento elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), per descrivere e misurare la salute e la disabilità della popolazione, proprio per la sua organizzazione che consente di cogliere, descrivere e classificare ciò che può verificarsi in associazione ad una condizione di salute, risulta uno tra i riferimenti utili per orientare le buone prassi.

L'ICF risulta un riferimento complementare al metodo "Emozione di Conoscere" in quanto tiene conto di fattori contestuali e ambientali.

PER APPROFONDIMENTI CIRCA IL METODO SULL'EMOZIONE DI CONOSCERE RIFERISCI ALL'AMPIA PRODUZIONE DI RICERCA, DI DOCUMENTAZIONE AUDIOVISIVA E DI PUBBLICAZIONI CFR.
<http://emozione.scedu.unibo.it>

ALLEGATO - PRINCIPI

- Globalità: bisognerebbe far sì che la bambina o il bambino non si soffermi su di una parte senza avere collegamenti e significati nel contesto, nelle relazioni, nelle situazioni. Spesso ci si sofferma sul particolare troppo a lungo e si fa perdere il senso della circostanza.

- Significazione: assolutamente bisogna non far fare attività, esercizi senza scopo o fini a se stessi. Nella lettura e scrittura il tener conto della globalità ed il puntare permanentemente sulle situazioni, sui significati, ha come conseguenza didattica quella di non insegnare le singole lettere ma le parole, le piccole frasi.

- Informazione: Il bambino o la bambina deve essere sempre informata chiaramente (anche anticipando in qualche modo e con ausili tipo le foto) di cosa dovrà fare e cosa sta facendo e perché.

- Sa Fare: fondamentale incentivare la parte positiva, le competenze che il bambino/a possiede per poi partire da questa

- Multiaccessibilità: nell'insegnamento della lettura e scrittura, le nostre ricerche, ci hanno dimostrato che alcuni bambini sono favoriti nell'iniziare dalla lettura ed altri dalla scrittura, bene quindi iniziare dalle abilità che la bambina o il bambino manifesta.

- Occasioni: quando si organizzano attività bisogna tener conto che queste possono far scaturire opportunità non previste e a volte queste possono risultare più pregnanti, più significative di quanto avevamo progettato, bisogna essere pronti ad utilizzare tali occasioni, pronti a cambiare pur rimanendo nel progetto, negli obiettivi generali.

- Multimedialità: nel comunicare alla bambina o al bambino i contenuti: la parola, la scrittura, le immagini,...., a volte non sono sufficienti se separate, pertanto un messaggio multimediale integra i linguaggi; le parole sono sostenute da immagini, le immagini sostengono le parole, i suoni le immagini.

- Memoria Emozionale: bisogna tener conto che vi è anche la memoria affettiva, emozionale, quella memoria che presentifica alla mente immagini, situazioni, circostanze, odori, suoni, sapori,...., e che odori riportano alla memoria immagini, situazioni, parole; che parole riportano alla memoria odori, contesti,... La memoria evocativa attraverso le emozioni può essere un supporto per lo sviluppo cognitivo.

- Fare: itinerari didattici agiti: il toccare, il muoversi, lâ€™andare, il guardare, il fare, lâ€™incollare, il ritagliare, il lanciare, colpire, prendere, scappare,..., sono azioni che vanno incluse nel piano educativo e divengono leggere, scrivere, ricordare, perchÃ© si Ã“ agito, ci si Ã“ mossi.

- Originale stile cognitivo: alcuni ragazzi ricordano, sono attenti, se stanno fermi, il mattino piÃ¹ che il pomeriggio, in silenzio,...; altri sono molto attenti ed hanno piÃ¹ disponibilitÃ a memorizzare se sono in azione, in movimento, se chiacchierano, se ascoltano musica, il pomeriggio piÃ¹ che al mattino,...; altri...; ciascuno ha modalitÃ tipiche per apprendere.

- Lâ€™eterocronia: Ad una prospettiva di uno sviluppo lineare piÃ¹ o meno omogenea e uniforme, vanno affiancate ipotesi che vadano ad osservare, verificare e valutare i processi di sviluppo nella loro estrema variabilitÃ , con asimmetrie, instabilitÃ , incostanze, incoerenze, difformitÃ , eterocronie, che sembra non abbiano legami strettamente, paradigmaticamente legati ad un concetto di omogeneitÃ , uniformitÃ dello sviluppo.

- Attenzione ai contesti, alle situazioni, alle atmosfere, al sistema relazionale. La riflessione nell'ambito delle incostanze dello sviluppo psico-biologico della persona ha ampliato la prospettiva d'analisi dell'accrescimento anche negli ambiti relazionali, emozionali facendo rivolgere particolare attenzione ai vissuti, ai contesti, alle situazioni, agli eventi, ad un sistema globale estremamente complesso e variabile, aprendo nuove ipotesi sull'intelligenza, la memoria, l'apprendere verso originali orizzonti teoretici, metodologici ed operativi. In tale dimensione risulta complementare al Metodo Emozione di Conoscere lâ€™ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della DisabilitÃ e della Salute).

Ã

NOTE

```
@font-face {
  font-family: "Times New Roman";
}p.MsoNormal, li.MsoNormal, div.MsoNormal { margin: 0cm 0cm 0.0001pt; font-size: 12pt; font-family: "Times New Roman"; }span.MsoFootnoteReference { vertical-align: super; }a:link, span.MsoHyperlink { color: blue; text-decoration: underline; }a:visited, span.MsoHyperlinkFollowed { color: purple; text-decoration: underline; }table.MsoNormalTable { font-size: 10pt; font-family: "Times New Roman"; }div.Section1 { page: Section1; }
```

[1] cfr. pubblicazioni che parlano dei criteri e degli ambiti metodologici del prof. Nicola Cuomo
<http://emozione.scedu.unibo.it/index.php/it/nicola-cuomo/2-bibliografia.html> e rivista digitale internazionale
<http://rivistaemozione.scedu.unibo.it>

[2] "... "si duo faciunt idem, non est idem, se due individui fanno la stessa cosa, non Ã lo stesso. In termini esatti due elementi o due gruppi di elementi che sono identici dal punto di vista atomistico possono avere un significato molto diverso dal punto di vista strutturale; puÃ² darsi infatti che siano diversi per natura. Un'aggiunta necessaria Ã la proposizione opposta: se, dal punto di vista atomistico, due elementi compiono funzioni molto diverse, le loro azioni possono essere, ciÃ² nonostante, strutturalmente identiche. Per fare la stessa cosa in una situazione cambiata bisogna farla in modo diverso. In termini esatti elementi diversi possono essere strutturalmente gli stessi." Max Wertheimer, Il pensiero produttivo, Giunti Barbera, 1965, FI, pag. 273

[3] Wolfgang Metzger, Psychologie und Paedagogik, ed. Verlag Hans Huber, Bern, 1975, pp. 46/47. Traduzione di Daniela Paganini.

[4] Cfr. in particolare E. Husserl â€™idea della fenomenologiaâ€™ Il Saggiatore Milano 1981

[5] Cfr. P. Bertolini â€™Dizionario di Pedagogia e Scienze dellâ€™Educazioneâ€™, Zanichelli Bologna 1996

[6]* cfr: Legge 5 febbraio 1992, n. 104 (in GU del 17 febbraio 1992) Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale

e i diritti delle persone handicappate Art. 5 - Principi generali per i diritti della persona handicappata - 1. La rimozione delle cause invalidanti, la promozione dell'autonomia e la realizzazione dell'integrazione sociale sono perseguite attraverso i seguenti obiettivi: sviluppare la ricerca scientifica, genetica, biomedica, psicopedagogica, sociale e tecnologica anche mediante programmi finalizzati concordati con istituzioni pubbliche e private, in particolare con le sedi universitarie, con il Consiglio nazionale delle ricerche (CNR), con i servizi sanitari e sociali, considerando la persona handicappata e la sua famiglia, se coinvolti, soggetti partecipi e consapevoli della ricerca.