

Progettazione educativa e accoglienza del bambino con disabilità all'asilo nido

Educational Design and Acceptance of Children with Disabilities at Nursery

Valentina Pennazio / Università degli Studi di Genova / valentina.pennazio@unige.it

The paper presents the theoretical framework and the national critical reflections made to support the protocol of a research started by the University of Genoa. This research aims to investigate: the presence of disabled children in the nurseries of Liguria; the type of prevalent disability in these institutions; the reasons of families in the choice between attending or not the nursery by the child; the educational action designed by educators and the ability of the service in responding to the needs of families where there are children with disabilities. The paper highlights the characteristics of the nurseries in Liguria (with particular reference to the nurseries of Genoa) and their legislation. The paper also highlights the educational and pedagogical purposes of the nursery and its relational, social and cognitive opportunities offered to children with disabilities. Finally, the paper ponders on the need of the educators to provide adequate educational design and proper structuring of space, time and educational activities in order to make the service truly responsive to the needs of children with different types of disabilities.

Key-words: nurseries, disability, family, educational relationship, educational design

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

III. Esiti di ricerca 183

Valentina Pennazio ha conseguito il dottorato di ricerca in Qualità della Formazione presso l'Università di Firenze. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova e cultrice della materia in Pedagogia Speciale e Didattica generale/Tecnologie per l'istruzione. È inoltre, docente a contratto per insegnamenti del settore. Tra le sue pubblicazioni: *Didattica, gioco e ambienti tecnologici inclusivi*, Milano Franco Angeli (2015).

1. Riflessioni introduttive

L'asilo nido viene oggi riconosciuto dalla letteratura nazionale del settore (Bondioli, Ghedini, 2000; Bondioli, 2002; Mantovani, Restuccia Saitta, Bove, 2004; Favolini, 2005; Borghi, Guerra, 2006) non solo come un'istituzione preposta alla temporanea custodia e assistenza dei minori da zero a tre anni per fini di utilità e supporto, ma come un'agenzia formativa e un luogo privilegiato per la formazione integrale della personalità dei bambini e delle bambine.

Gli obiettivi formativi dei nidi d'infanzia mirano, infatti, alla socializzazione nella prospettiva del benessere psico-fisico e allo sviluppo delle potenzialità cognitive, affettive, relazionali e sociali. È ormai assodato che relazioni numerose e positive precoci siano di fondamentale importanza per lo sviluppo armonioso del bambino; è inoltre parzialmente superato il concetto di *attaccamento* così come presentato da Bowlby nella sua trilogia *Attaccamento e perdita* (1969; 1973; 1980) in cui veniva messa in evidenza l'importanza e l'esclusività dei primi legami affettivi del bambino con la propria madre o con una figura sostitutiva, legami considerati come insostituibili, la cui rottura avrebbe potuto generare conseguenze "catastrofiche". A partire dagli anni '70, le ricerche sui comportamenti affettivi e sociali dei bambini (Bronfenbrenner, 1976) iniziano a identificare la diade madre/bambino come un "sistema aperto" e a porre in relazione il bambino con il complesso contesto sociale di cui fa parte e con cui interagisce. Da tali osservazioni ne deriva l'idea che per il bambino possano esistere, nel corso del tempo, più figure con cui creare legami affettivi senza che si generino ripercussioni negative nella sua esistenza. L'essere inserito gradualmente in una struttura nuova come un asilo nido può rappresentare per il bambino un'occasione unica per sperimentare nuove esperienze sociali (Borghi, Guerra, 2003). Il nido d'infanzia diventa dunque, un luogo di accoglienza del bambino e della sua famiglia finalizzato alla realizzazione di un legame significativo volto alla promozione del benessere di entrambi. Al suo interno, gli ambienti strutturati per offrire un clima accogliente, mirano infatti a favorire lo sviluppo, la curiosità, l'autonomia, il gioco spontaneo favorendo e sostenendo il percorso evolutivo di crescita. Strumenti per la realizzazione di tali obiettivi diventano dunque, la conoscenza reciproca, l'ascolto, la tolleranza e il rispetto dei tempi personali.

La cura della prima fase di conoscenza, il periodo detto dell'*inserimento* (Aixa, 1997; Mantovani, Terzi, 2000; Bove, 2000) è fondamentale perché è il momento in cui si dedica tempo all'ascolto dei genitori, dei loro bisogni e delle loro richieste. È in questa prima fase che si crea quella fiducia reciproca che è alla base del buon rapporto che dovrebbe caratterizzare la permanenza del bambino al nido (Bondioli, Mantovani, 1986).

La creazione di un legame di fiducia diventa particolarmente importante nel caso dell'inserimento al nido di un bambino con disabilità ma appare di più difficile realizzazione. In questi casi, la famiglia si trova, infatti, a vivere una situazione di duplice difficoltà perché alle preoccupazioni relative al primo distacco dal figlio (Bowlby, 1992), tipiche di ogni famiglia, si aggiungono quelle inerenti alla disabilità del figlio (Sorrentino, 2006). La situazione si complica ulteriormente in presenza di associate problematiche di salute del bambino che richiedono una presa in carico e una cura educativa (Palmieri, 2003; Mortari, 2006; Contini, Manini, 2007) più attente. Il distacco dal figlio risulta in questi casi possibile solo se

la famiglia riesce a creare un reale rapporto di fiducia con gli educatori, maturando la “certezza” che il bambino, in quell’istituzione, verrà “accudito” nel migliore dei modi.

La letteratura nel settore (Valtolina, 2000; 2004) sottolinea le gravi difficoltà vissute dai genitori di bambini con disabilità, il diffuso senso di colpa, la paura del confronto con gli altri bambini. La presenza di un figlio con disabilità sfida la famiglia a un livello cognitivo, emozionale e comportamentale e la capacità reattiva dell’intero nucleo familiare dipende spesso, dal grado in cui ci si sente responsabili per la disabilità del proprio bambino. Può accadere che, dopo un’iniziale fase di incredulità, si passi ad una fase in cui emergono vissuti di rabbia, vergogna, ansia, spesso mescolati a senso di inadeguatezza e di colpa, dove l’aspetto più doloroso è il constatare che, in qualche misura, si è implicati nella “condizione di disabilità” del figlio (Manetti, Zanobini, Usai, 2002; Sorrentino, 2006; Goussot, 2010). Tali sentimenti possono produrre atteggiamenti di sfiducia e, nel caso del nido, diffidenza nei confronti degli operatori di una delle prime istituzioni in assoluto che la famiglia incontra nella sua storia evolutiva. Per creare un vero rapporto di fiducia gli educatori devono saper trasmettere ai genitori la garanzia che in quel luogo il bambino potrà sviluppare le sue potenzialità giovandosi dell’interazione con altri bambini e di un ambiente progettato per essere realmente rispondente alle sue esigenze. Emerge dunque, come educatori, l’importanza di saper comunicare efficacemente (Blay, Ireson, 2009) le linee generali di un intervento educativo guidato da un’attenta progettazione, che sappia sganciarsi dall’idea, spesso presente nei genitori di bambini con disabilità, di un agire frutto dell’improvvisazione a-finalistica. Un progetto educativo che si articola dunque, in base alle informazioni fornite dalla famiglia sulle difficoltà, sulle capacità, sulle preferenze del bambino.

La strutturazione del rapporto di fiducia famiglia-educatori diventa quindi imprescindibile nell’ottica della promozione di un progetto di vita che sappia, fin dall’inizio, scoprire nuove prospettive da cui osservare il bambino valorizzandone le sue capacità, le sue potenzialità e prevedendo un percorso di sviluppo e di cambiamento non concentrato soltanto sulla disabilità che rischia, quasi sempre, di occupare uno spazio preponderante. In questo senso acquista importanza la cura della continuità educativa e didattica su cui i servizi educativi per la prima infanzia fondano la propria offerta formativa, ponendosi in complementarità con il sistema delle molteplici esperienze sociali ed educative compiute dal bambino.

Partendo da tali premesse, il contributo intende presentare le riflessioni teoriche che fanno da cornice alla strutturazione del protocollo d’avvio di una ricerca, realizzato dall’Università di Genova, con l’obiettivo di indagare la presenza di bambini con disabilità nei nidi d’infanzia della Regione Liguria.

2. Il piano della ricerca

Il problema alla base della ricerca di cui sopra si è accennato, è riconducibile alla constatazione che, tendenzialmente, le famiglie dei bambini con disabilità sembrano non scegliere per i loro figli l’esperienza socializzante del nido, rimandando al periodo della scuola dell’infanzia il loro ingresso in un contesto sociale esterno al sistema familiare di appartenenza.

A partire da tale problematica, la ricerca empirica e interpretativa (in fase di avvio) si propone di realizzare una sorta di mappatura relativa alla frequentazione dei nidi d'infanzia da parte dei bambini con disabilità nati nella regione Liguria negli ultimi quattro anni e di coloro che, all'avvio della ricerca, risultano iscritti al primo anno di scuola dell'infanzia con una precedente esperienza di nido. In questo modo sarà possibile determinare l'andamento delle iscrizioni dei bambini con disabilità nei servizi per la prima infanzia negli ultimi quattro anni e stabilire se tali servizi vengano effettivamente percepiti dalle famiglie come una risorsa e un'opportunità formativa aggiuntiva per i loro figli. La ricerca si propone inoltre, di verificare se la scelta da parte dei genitori di far frequentare il nido al proprio bambino sia condizionata dalla tipologia di disabilità in lui presente e quindi, definire una sorta di correlazione tra tipologia di disabilità e percezione da parte dei genitori, della capacità del servizio di intervenire adeguatamente, rispondendo in maniera efficiente ai bisogni emergenti del figlio. Infine, la ricerca vuole porre in risalto quali caratteristiche della progettazione educativa messa a punto dagli educatori e delle strategie di intervento da loro attuate, risultino funzionali per generare un percorso realmente inclusivo, in cui tutti i bambini possano vedere soddisfatte le loro richieste.

Per raggiungere le suddette finalità, verranno coinvolte nell'indagine scuole dell'infanzia – statali, comunali e private (convenzionate) –, nidi d'infanzia – comunali e privati – e considerati gli ultimi quattro anni come periodo di analisi.

Attraverso l'Ufficio Scolastico Regionale saranno recuperati i dati relativi al numero di bambini con disabilità da 3 a 6 anni frequentanti le scuole dell'infanzia statali nella Regione Liguria. Il comune di Genova fornirà, invece, i dati relativi ai bambini con disabilità frequentanti i nidi e le scuole dell'infanzia comunali. La Federazione Italiana Scuole Materne – FISM – della regione Liguria darà accesso ai dati relativi ai bambini con disabilità frequentanti scuole dell'infanzia e nidi privati/convenzionati.

L'indagine partirà dalle scuole dell'infanzia, di ogni tipologia (comunale, statale e privata – FISM), e per ognuna di queste prevederà sei interviste alle famiglie di bambini con disabilità, così suddivise: tre interviste a genitori che hanno scelto, prima della scuola dell'infanzia, l'esperienza del nido per il proprio figlio; tre interviste a genitori che, all'opposto, non hanno optato per tale alternativa. Questo consentirà di ricavare dati utili per la messa a punto degli strumenti d'indagine che verranno utilizzati, nella fase successiva, nei nidi d'infanzia. Nello specifico, l'indagine nei servizi educativi 0-3 prevederà interviste e/o questionari finalizzati a far emergere le motivazioni che hanno indotto le famiglie a scegliere il nido come esperienza educativa/formativa per il proprio bambino disabile e, quindi, il riconoscimento da parte loro del valore di questa istituzione che dovrebbe rimandare, nel concreto, alla presenza di un adeguato progetto educativo e di una buona programmazione per quanto riguarda: l'organizzazione degli spazi, la delimitazione dei tempi, la strutturazione delle attività (il cui valore verrà meglio esplicitato nei paragrafi successivi). Saranno previsti, inoltre, focus group con gli educatori delle diverse tipologie di nidi e di scuole dell'infanzia al fine di indagare: la presenza o meno di un progetto educativo o di continuità per bambini con disabilità; le modalità di "cura della relazione" con le famiglie che, per essere efficaci, dovrebbero prevedere una continua ridefinizione, necessaria per rispondere adeguatamente alle incertezze, alle paure, ai bisogni da queste manifestati (tale aspetto sarà oggetto di approfondimento dei successivi paragrafi).

- 
- I risultati attesi sono essenzialmente tre:
1. realizzazione di una “mappatura” dei nidi della Liguria ospitanti bambini con disabilità;
 2. definizione di un modello progettuale di intervento educativo e di continuità volto all’inclusione;
 3. stesura di linee guida per l’accoglienza dei bambini con disabilità nei nidi d’infanzia.

3. I nidi d’infanzia in Liguria

Nel contesto italiano ogni regione disciplina autonomamente le caratteristiche e i requisiti che i servizi per la prima infanzia devono possedere nell’ambito territoriale di competenza. Questo pone in evidenza come, in un quadro nazionale in cui non siano stati ancora definiti i livelli essenziali, le regioni abbiano assunto la responsabilità di legiferare, spesso in modo difforme una dall’altra, creando evidenti diversità fra regioni anche limitrofe (370/2003) nella gestione dei servizi educativi per la prima infanzia. Per quanto concerne la Regione Liguria la principale normativa di riferimento in tale ambito è la Legge Regionale 9 aprile 2009, n. 6. (Promozione delle politiche per i minori e i giovani) accompagnata da successive delibere della Giunta Regionale (Delibera 12 maggio 2009, n. 588 - Linee guida sugli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi socio educativi per la prima infanzia; Delibera 8 luglio 2011, n. 790 - Approvazione indirizzi regionali in materia di omologazione delle procedure per l’autorizzazione al funzionamento dei servizi socioeducativi per la prima infanzia; Delibera 6 dicembre 2011, n. 1471 - Accreditemento dei servizi socioeducativi per la prima infanzia: definizione dei criteri e degli indirizzi per i procedimenti amministrativi inerenti l’avvio della sperimentazione relativamente alla tipologia di servizio “nido d’infanzia”). Nell’ambito di questa regolamentazione viene stabilita: la tipologia e la gestione del servizio (non è dedicato un articolo specifico ma, all’interno della L.R. 6/2009 si possono trovare alcuni riferimenti); gli operatori del servizio e i titoli di studio necessari; il coordinamento pedagogico (la Regione Liguria, attraverso la propria normativa attualmente in vigore definisce due forme di coordinamento: un coordinamento a livello di Distretto Sociosanitario, un coordinamento garantito dal Comune e altri Enti o soggetti gestori singoli o associati); l’accoglienza dei bambini disabili e altri aspetti legati al funzionamento del servizio.

187

4. Il nido come possibile risorsa per il bambino con disabilità

Il nido ha una sua specificità, una complessità che lo differenzia e lo distingue dalle altre strutture educative e la sua identità pedagogica (Mannuzzi, Gigli, 2005; Moss, 2007) va riconosciuta e valorizzata in quanto punto di forza del servizio stesso.

La pedagogia che contraddistingue i nidi d’infanzia si declina secondo quattro accezioni fondamentali. In primo luogo si definisce come *pedagogia della rela-*

zione (Bosi, 2002), in quanto pone come elemento fondante del fare e dell'essere la cura della relazionalità e della socialità. In secondo luogo si identifica, come *pedagogia della cura* (Bosi, 2002; Mortari, 2006), della vicinanza fisica ed emotiva, e del *prendersi cura* (Bosi, 2002; Mortari, 2006)), della ricerca continua del bene del bambino. In terzo luogo si delinea come una *pedagogia dell'accoglienza*, intesa come capacità empatica di porsi, di stare e agire nelle relazioni. Infine, si concretizza come una *pedagogia dello spazio*, che si articola attraverso la costruzione di un *ambiente di vita* accogliente, intimo, ma anche aperto e stimolante dove ogni bambino possa sperimentare ed esprimersi al meglio delle sue potenzialità (Bosi, 2002).

La costruzione dell'identità del bambino, nelle sue dimensioni emotiva e cognitiva diviene meta intenzionale dell'essere e dell'agire al nido (Restuccia Saitta; Saitta, 2002). Tutte le attività di progettazione mirano infatti, a promuovere continue occasioni di scambio, dove il bambino è chiamato a prendere coscienza dell'esistenza dell'altro e a confrontarsi dunque non solo con se stesso, ma con i coetanei, con gli adulti e con le immagini di sé che gli vengono rimandate.

Gli aspetti operativi e tecnici, che si intrecciano a quelli affettivi ed emozionali, nascono, vengono individuati e formulati all'interno di reti di relazioni.

Le "domande" di tutti gli attori che elaborano il progetto d'intervento, si intrecciano tra di loro ininterrottamente dai primissimi momenti della formulazione dello stesso fino alla sua conclusione. In ciascun momento, rispetto a ciascuna scelta, si ha a che fare, non solo con contenuti, ma anche e principalmente con relazioni (Giannone, 1996).

Risulta imprescindibile un'attenta riflessione che ruoti intorno ai destinatari della progettazione e che veda il pieno coinvolgimento delle famiglie al fine di strutturare una tipologia di intervento il più possibile adeguata alle esigenze di ogni bambino (Restuccia Saitta, Saitta, 2002).

È necessario domandarsi: «Per quale bambino si organizzano gli interventi pedagogici?».

Individuare e fissare degli obiettivi, rispetto alla progettazione, sono operazioni indispensabili, congeniali per evidenziare il significato intrinseco di specifiche azioni professionali. Gli obiettivi costituiscono gli "organizzatori" dell'attività educativa, estremamente importanti perché facilitano l'acquisizione di consapevolezza da parte degli educatori riguardo alle diverse attività da predisporre per i bambini (Catarsi, Fortunati, 2004).

Accanto alla progettazione, interviene a completarla, a meglio declinarla secondo le esigenze di ogni singolo asilo nido, la *programmazione*, il cui compito è quello di individuare, pianificare, condurre e controllare la quantità e la qualità dei contenuti educativi affrontati e proposti all'interno del nido. Essa rappresenta l'insieme dei momenti, degli strumenti e delle attività, delle procedure utilizzate dagli educatori per definire e gestire i percorsi formativi intenzionalmente proposti ai bambini (Giannone, 1996). Catarsi e Fortunati (2004) sottolineano come la complessità dello sviluppo richieda agli educatori dell'asilo nido di sapersi porre continuamente in discussione di fronte ad ogni bambino adattando il proprio comportamento con quella flessibilità richiesta dalla plasticità evolutiva. Questo significa, eliminare dalla programmazione ogni schematismo ed ogni rigidità per adattarla ad un contesto educativo che sia realmente attento ai bisogni formativi di tutti i bambini.

Gli ambiti, di cui progettazione e programmazione al nido tengono conto, sono essenzialmente quattro: l'organizzazione degli spazi; la delimitazione dei tempi; la strutturazione delle attività educative; la gestione dei rapporti con le famiglie.

La presenza di un bambino con disabilità al nido è un'esperienza che coinvolge la struttura nel complesso e in tutte le sue componenti e che richiede agli educatori e agli operatori che ruotano intorno alla struttura, di riflettere in maniera ancora più articolata sui bisogni di quel bambino e della sua famiglia. La programmazione educativa deve farsi necessariamente più individualizzata in modo che il bambino possa emergere, nonostante le limitazioni corporee o funzionali, quale protagonista attivo del proprio percorso di crescita cognitiva, relazionale, sociale. Nella progettazione e nella realizzazione del percorso di crescita del bambino, utile e necessaria risulta la stretta collaborazione con la famiglia che diventa il fulcro intorno al quale ruotano le azioni e le decisioni educative messe in atto. La rivisitazione cui progettazione e programmazione devono essere sottoposte può essere utilmente descritta riprendendo i quattro ambiti precedentemente specificati.

5. L'organizzazione degli spazi

Lo spazio accompagna il bambino e l'adulto in forma inconsapevole collocandosi fra le azioni quotidiane e le cose, da un lato, in un rapporto di familiarità, dall'altro, come una sorta di zona oscura. È un linguaggio silenzioso che influenza fortemente le esperienze e i contesti di crescita degli individui.

Parlare di strutturazione e organizzazione degli spazi del nido (Stradi, 2000) in funzione del bambino non significa riferirsi esclusivamente alla loro distribuzione fisica e alla collocazione dei materiali e degli arredi al loro interno, ma anche dedicarsi alla cura dell'aspetto comunicativo-cognitivo che in essi viene a realizzarsi (Borghi, Guerra, 2002). L'ambiente fisico non va considerato come un contenitore neutrale, ma come un elemento importante del complessivo progetto del servizio, che può influenzare fortemente, attraverso la sua organizzazione, la qualità delle relazioni e delle esperienze che avvengono al suo interno (Fortunati, 1999). La creazione di uno spazio pensato, che sia indice di un'attenzione all'ascolto anticipatrice della necessaria cura della relazione all'interno del contesto educativo, implica che questo si identifichi come: trasparente e comprensibile; capace di farsi conoscere e usare; capace di fare incontrare bambini e adulti rispettando il desiderio di stare un po' da soli; a misura di persona; capace di storicizzarsi accogliendo la memoria delle esperienze che si sono realizzate al suo interno (Fortunati, Fumagalli e Galluzzi, 2008). Uguale attenzione dovrebbe essere posta verso lo spazio esterno al nido non identificabile solamente come luogo per il libero movimento (Corbo, 1994).

L'ICF-CY (2007) attribuisce grande importanza all'ambiente e alle influenze esercitate da questo nel favorire o meno l'attività e la partecipazione di persone con disabilità; ambienti diversi avranno impatti differenti sulla persona favorendone o limitandone un'attiva partecipazione. In questa prospettiva è necessario evidenziare che le strutture adibite ad asili nido, in molti casi, essendo strutture sorte originariamente con altri scopi e successivamente preposte a tale scopo,

necessitano di una ri-strutturazione ambientale che le renda adatte alle esigenze specifiche di tutti i bambini. Il compito degli educatori in questo senso, è quello di “inventare” soluzioni in modo che a ogni bambino non venga negata alcuna possibilità di sviluppo attraverso il movimento autonomo. Uno spazio non adeguatamente predisposto può infatti diventare fonte di sconcerto e timore, per un bambino che, a causa di limitazioni funzionali, non sia in grado di fruirne autonomamente. Creare spazi ridotti e raccolti, stabili e riconoscibili (quindi che non subiscono continui cambiamenti) risulta essere un importante inizio nel dare sicurezza e favorire momenti di intimità tra bambini o tra bambini e adulti, occasioni importanti per la conoscenza reciproca e per l’emergere della necessaria piena fiducia che sfocia nell’affidamento. Soluzioni “personalizzate” vanno quindi studiate valutando ogni caso singolarmente; chiaramente non sarà possibile porre rimedio ad ogni situazione ed eliminare tutti gli ostacoli presenti, ma molto si potrà fare partendo da un’attenta osservazione dei reali bisogni specifici. Un ambiente facilitante dovrà ad esempio, offrire ad un bambino che a causa di una specifica disabilità (es. sindrome di Down) sarà rallentato nell’acquisizione delle tappe dello sviluppo motorio, appigli a cui aggrapparsi, appoggi a cui sostenersi e non essere troppo ingombro di arredi, di giochi su cui il piccolo potrebbe inciampare (Byrne, Cunningham, Sloper, 1992). Nel caso di una disabilità di tipo sensoriale, invece, è opportuno prevedere inizialmente spazi ridotti che consentano al bambino di raggiungere gradualmente quella sicurezza necessaria per orientarsi successivamente in campi più estesi e rumorosi, dove generalmente si realizza il gioco libero e ricreativo. Efficaci strutturazioni dell’ambiente dovranno essere pensate anche in presenza di disabilità di tipo motorio. La necessità di utilizzare varie tipologie di ausili per lo spostamento induce a riflettere inevitabilmente sulla presenza di possibili barriere architettoniche come: porte troppo strette, tavolini troppo alti o troppo bassi, arredi del bagno non adatti. Queste barriere possono essere rimosse valutando di volta in volta le necessità di ogni singolo bambino e grazie alla volontà e alla partecipazione di tutti i soggetti coinvolti.

La strutturazione dello spazio risulta quindi, elemento imprescindibile all’interno di una programmazione attenta ai bisogni specifici di ogni bambino con disabilità.

6. La delimitazione dei tempi

La qualità della vita del bambino al nido consiste nel raggiungimento di un equilibrio fra due istanze contrapposte: da un lato la necessità della *ricorsività*, che si traduce nella individuazione di punti di riferimento costanti e ripetitivi perseguiti con coerenza, dall’altro l’opportunità della *flessibilità* che si propone come strumento in grado di tenere conto della diversità, dei bisogni differenziati dei singoli bambini, dei ritmi individuali di crescita, degli stili personali di ognuno (Borghi, Guerra, 2002). L’organizzazione dei tempi al nido deve prevedere momenti in cui i bambini svolgono attività guidate/stimolate intenzionalmente dagli educatori e momenti in cui sono liberi di gestire con relativa autonomia gli oggetti e i modi del loro gioco o comunque della loro esperienza (Monti, Crudeli, 2004). L’organizzazione temporale della giornata-tipo presenta dunque fasi di attività formale e fasi

di esperienza educativa informale. Nelle fasi formali rientrano i momenti delle cosiddette *routine* in particolare: i riti dell'ingresso e dell'uscita, dell'alimentazione, dell'igiene, del riposo. Le *routine* acquisiscono particolare importanza nell'asilo nido perché rappresentano momenti specifici di rapporto anche fisico tra adulto e bambino carichi di affettività (Borghi, Guerra, 2002). Come già detto, i tempi al nido hanno una scansione determinata da momenti di diversa natura che si alternano durante la giornata. Tale scansione è fonte di sicurezza per i bambini che necessitano di riferimenti temporali certi per ricostruire in maniera significativa le giornate passate al nido. Nel caso di un bambino disabile, la necessità di momenti stabili, che si ripetono quotidianamente, è ancora più importante specialmente in quelle tipologie di disabilità che comportano difficoltà di comprensione e di adattamento alle novità. I momenti di *routine* (accoglienza, cambio, pasti, sonno, ecc.) che si ripetono ogni giorno, negli stessi orari e con le medesime modalità sono fondamentali per instaurare con il bambino un rapporto empatico e di fiducia reciproca. Sono necessari un lungo periodo di conoscenza e il rispetto dei tempi di adattamento affinché un bambino con specifiche difficoltà accetti la vicinanza e il contatto di un adulto a lui sconosciuto. Per quanto riguarda i momenti di gioco, sia libero che strutturato in attività di vario genere, i tempi di attenzione dei bambini variano sensibilmente in relazione alla tipologia di disabilità presentata. La soglia attentiva di un bambino con disabilità sensoriale legata ad un deficit uditivo risulta essere ad esempio, molto bassa a causa dello sforzo messo in atto per decodificare il messaggio emesso dall'educatore, comprendere le sue richieste e consegne relative all'esecuzione di determinate attività. Gran parte delle energie del bambino vengono spese in questa direzione generando stanchezza immediata e il rifiuto nel continuare il compito proposto.

Per i bambini con difficoltà di tipo motorio le attività di manipolazione e di uso degli oggetti dell'ambiente, possono rivelarsi azioni particolarmente difficoltose quando non impossibili e quindi scatenare reazioni di rifiuto verso attività ritenute troppo difficoltose e faticose per le proprie possibilità. Bambini con sindromi genetiche possono inoltre, avere difficoltà nel comprendere lo svolgimento di un gioco proposto, delle sue regole e per questo rifiutarsi di prendervi parte o distogliere l'attenzione dopo un breve tentativo di partecipazione.

La conoscenza profonda del bambino e delle sue caratteristiche deve guidare la programmazione dei tempi mantenendo una flessibilità che eviti al piccolo inutili momenti di noia o di frustrazione.

7. La strutturazione delle attività

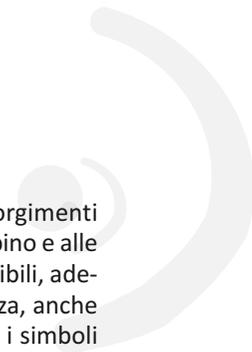
La programmazione delle attività educative nell'asilo nido consiste nell'elaborazione degli interventi educativi in funzione delle esigenze del bambino e nella predisposizione delle condizioni più idonee per uno sviluppo armonico di tutte le dimensioni della sua personalità: dall'intelligenza all'affettività, dalla socializzazione alla motricità (Coppola, 1997). Le attività proposte orientate, di conseguenza, a valorizzare diverse dimensioni. In primo luogo, la socializzazione finalizzata ad aiutare il bambino nell'esplorazione della socialità, nell'apprendimento di norme sociali di comportamento, nell'individuazione di un proprio ruolo e una propria identità all'interno del gruppo di appartenenza (Galardini, 2003). I giochi proposti

in questo ambito, sono di tipo simbolico, di ruolo, del far finta, travestimenti, drammatizzazioni. In secondo luogo, la motricità che implica la conoscenza del corpo, degli oggetti, dello spazio e prevede attività che intendono aiutare il bambino nella conoscenza del proprio corpo, dello spazio attraverso il movimento, degli oggetti attraverso la loro manipolazione. Si aggiungono alle prime due dimensioni, quelle della comunicazione e della scoperta di segni e simboli che includono attività volte ad aiutare il bambino nell'acquisizione del linguaggio e nella decodifica di significati condivisi dalla comunità di appartenenza; attraverso l'uso intenzionale di gesti, immagini e parole, il bambino diviene capace di utilizzare adeguati scambi comunicativi verbali e non. Infine, l'esplorazione del sé, delle emozioni, dell'affettività, considerata trasversale alle altre dimensioni, implica attività in cui il bambino ha l'occasione di sperimentare relazioni, di esplorare il proprio sentire in relazione agli altri, di costruire una propria personalità.

Quelle che comunemente vengono definite "attività" (Galardini, 2003) dagli operatori del nido, dal punto di vista del bambino si traducono in occasioni ludiche di espressione del proprio sé, di condivisione di un'esperienza con i compagni. Il gioco può essere definito, infatti, come un'attività spontanea ed istintiva o sollecitata dall'adulto, così caratteristica del bambino da poter essere considerata come l'azione più seria da lui esercitata (Bertolini, 1996). Nell'esperienza ludica il bambino cerca il piacere e mette in atto una forma privilegiata di apprendimento, di conoscenza di sé e di autoaffermazione; al bambino deve perciò essere offerta una gamma di possibilità assai variegata e distribuita durante la giornata trascorsa al nido.

Tuttavia ci sono bambini che non riescono, che non possono, che non vogliono giocare (Besio, 2010; Pennazio, 2015) o perché non riescono a raggiungere gli oggetti desiderati, a manipolarli e ad usarli e quindi sono costretti ad assistere passivamente ai giochi dei compagni; o perché sono spaventati da ogni novità, da ogni persona o oggetto sconosciuti che sembrano invadere un confine tra loro e il resto del mondo impercettibile ma netto; o perché non sono in grado di apprezzare la condizione del gioco non comprendendone il significato e le regole; o perché, infine, si chiudono in ripetitive ed ossessive azioni da cui non sembrano in grado di distaccarsi (Besio, 2010). Ne consegue che il gioco, momento piacevole per la maggioranza dei bambini, può diventare fonte di disagio e di frustrazione per altri (Theodorou, Nind, 2010). L'adulto deve perciò fungere da mediatore e, sopperendo alle mancanze del bambino, aiutarlo, per quanto possibile, a raggiungere una maggiore autonomia che gli consentirà di godere di tutte le possibili esperienze ludiche offerte. Questo è, all'interno del nido, uno dei compiti prioritari dell'educatore che deve essere in grado non solo di adattare il materiale ludico con cui il bambino si troverà ad interagire, ma di predisporre, nell'arco della giornata, necessari momenti individualizzati in cui operare singolarmente con il piccolo evitando ogni forma di separazione o la creazione di un rapporto diadico troppo esclusivo. Obiettivo principale del nido è e deve rimanere infatti, la creazione intorno al bambino disabile, di una rete di relazioni significative che lo preparino ad affrontare la sua disabilità senza temere il giudizio e il confronto con gli altri.

Nella pratica questo comporta la ricerca di materiali, di linguaggi, di modi di agire che si adattino in maniera specifica alle esigenze di ogni bambino con la sua specifica disabilità.



I materiali ludici e non, dovranno essere adattati con piccoli accorgimenti (Pennazio, 2015), semplificati, resi più comprensibili, accessibili al bambino e alle sue esigenze. Sarà necessario, dunque, creare strumenti originali, flessibili, adeguati alla problematica emergente. In circostanze di particolare urgenza, anche il linguaggio dovrà essere manipolato per risultare più comprensibile: i simboli potranno essere semplificati, ingranditi per adeguarsi alle esigenze di un bambino con disabilità visiva; l'intensità della voce potrà essere modulata, abbandonando i toni pacati utilizzati solitamente al nido, e integrata con un'opportuna gestualità, per consentire al bambino con disabilità uditiva di seguire il flusso della conversazione. Particolari accorgimenti dovranno essere inoltre, pensati in relazione agli arredi per consentire ad esempio, ad un bambino in carrozzina di accedere al tavolo di lavoro e svolgere le attività con i compagni.

Programmare le attività e adattare i materiali significa in sintesi, mirare a soddisfare le esigenze specifiche di ciascun bambino. Tale obiettivo è raggiungibile attraverso una profonda conoscenza del bambino stesso e dei suoi bisogni.

8. I rapporti con la famiglia

L'asilo nido è un servizio socio-educativo e il rifiuto di ogni interpretazione meramente assistenziale dei suoi compiti comporta che questi non si esauriscano nell'attività educativa con il bambino ma si allarghino alla strutturazione di una stretta collaborazione con i genitori. Tale condivisione è necessaria per garantire una buona qualità di vita del bambino attraverso la promozione della congruenza e dell'omogeneità dell'esperienza vissuta tra nido e famiglia. Proseguendo questo suo obiettivo, il nido si preoccupa di acquisire preventivamente (prima dell'inserimento) e in modo costante, le informazioni sul bambino e sul suo contesto di vita, necessarie a costruire un piano di attività sufficientemente individualizzato e attento a non provocare lacerazioni. Cura, inoltre, l'informazione permanente della famiglia sui suoi programmi generali e particolari stimolandone la partecipazione alle attività educative (Borghini, Guerra, 2002).

Nel momento dell'inserimento (cioè dell'ingresso del bambino al nido), la presenza del genitore per qualche tempo (i tempi variano a seconda delle esigenze mostrate dal bambino) è necessaria: in tal modo si offre al bambino una fonte di rassicurazione contro ciò che è sconosciuto, permettendo un adattamento attivo al nuovo contesto e al genitore una rassicurazione sulle condizioni del proprio figlio che consente di vincere possibili resistenze (Coppola, 1997).

La conoscenza degli operatori, delle modalità educative di riferimento utilizzate al nido, dell'organizzazione interna della struttura, dei ritmi, dei tempi, consente di creare un continuum educativo con i genitori che possono così valutare l'idoneità del nido nell'educazione del proprio figlio. Affidandosi alla professionalità degli educatori, le famiglie possono creare un'alleanza educativa priva di contraddizioni tale da costruire un percorso educativo coerente e rassicurante per il bambino. Spesso le famiglie di bambini con disabilità si sentono "diverse" o temono il giudizio altrui e per questi motivi tendono ad isolarsi e a non cercare occasioni di confronto con gli altri genitori (Rosenbluth, 1983; Rumpton, 1994; Sorrentino, 2006). L'azione del nido, inserendosi in una fase in cui la consapevolezza e l'accettazione da parte dei genitori della disabilità del figlio non sono an-

cora definitive, ha un ruolo fondamentale nell'aiutare la famiglia sia ad aprirsi verso l'esterno – offrendole un'occasione per intrecciare rapporti sociali e ricevere supporto –, sia nel comprendere quanto siano indispensabili per il proprio figlio (come per ogni altro bambino), esperienze primarie di socializzazione – fondamentali per la percezione del Sé, dell'altro e della realtà esterna –. Tali esperienze favoriscono, infatti, un'interazione intensa coi coetanei che può offrire modelli di comportamento. In questo senso si può affermare che il nido corrisponde a una dilatazione della famiglia e ne integra le funzioni (Corbo, 1994). L'approccio alla famiglia va continuamente ridefinito, è necessario conoscere le esigenze, le idee e l'organizzazione familiari per avere così la possibilità di adattare le strategie educative ai suoi bisogni. Tale conoscenza nasce dal contatto quotidiano e dal continuo confronto. L'operatore del nido non deve relazionarsi alla famiglia con una modalità terapeutica, ma educativa, aiutandola a scoprire le sue capacità di reazione, di gestione dei problemi e di risoluzione degli stessi. È attraverso lo scambio quotidiano e la reciprocità fra i differenti ambiti di competenza che si crea uno spazio aperto alla comunicazione e alla collaborazione integrando diverse visioni del bambino.

Per instaurare un buon livello di collaborazione è necessario un adeguato periodo di inserimento, in cui il bambino e la sua famiglia possano adattarsi gradualmente alla nuova realtà. Questo periodo è utile agli educatori per conoscere il bambino e i suoi genitori e per adattare l'intervento alle loro esigenze. In alcuni casi, tale inserimento potrebbe richiedere tempi prolungati (anche diversi mesi), mentre in altri potrebbe essere ridotto e sbrigativo a causa della inconsapevole non accettazione del bambino da parte del genitore con la conseguente introduzione precoce al nido (Sala la Guardia, Lucchini, 1980).

Superato il primo periodo di diffidenza e avendo guadagnato la fiducia del bambino e della sua famiglia, sarà possibile per gli educatori immaginare e progettare insieme il percorso migliore da seguire per garantire il massimo benessere di tutti i soggetti coinvolti.

Riferimenti bibliografici

- Aixa G. (1997). L'inserimento al nido. *Bambini*, Junior, 8, pp. 29-33.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Besio S. (2010). *Giochi e giocattoli per il bambino con disabilità motoria*. Unicopli: Milano.
- Blay J. A., Ireson J. (2009). Pedagogical beliefs, activity choice and structure, and adult-child interaction in nursery classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, (8), pp. 1105-1116.
- Bondioli A. (a cura di) (2002). *Il progetto pedagogico del nido e la sua valutazione*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Ghedini P.O. (a cura di) (2000). *La qualità negoziata*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Mantovani S. (1986). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli.
- Borghi B. Q., Guerra L. (2003). *Manuale di didattica per l'asilo nido*. Bari: Laterza.
- Borghi B. Q., Guerra L. (2006). *Star bene al Nido d'Infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*. Bergamo: Junior.
- Bosi R. (2002). *Pedagogia al nido*. Roma: Carocci.
- Bove C. (2000). Inserimento: A Strategy of Delicately Beginning Relationships and Communications. in L. Gandini, C. Edwards (eds.), *Infant Toddler Centers in Italy: The Quality of Experience*. Columbia: Teachers College Press.
- Bowlby J. (1992). *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina.

- Bowlby J. (1969). *Attachment and Loss*, vol. 1, Attachment. London: Hogart Press.
- Bowlby J. (1973). *Attachment and Loss*, vol. 2, Separation, Anxiety and Anger. London: Hogart Press.
- Bowlby J. (1980). *Attachment and Loss*, vol. 3, Loss Sadness and Depression. London: Hogart Press.
- Bronfenbrenner U. (1976). *The Ecology of Human Development. Experiment by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byrne E., Cunningham C., Sloper P. (1992). *Le famiglie dei bambini down*. Trento: Erickson.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carrocci.
- Contini M. Manini M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Coppola O. (1997). *L'operatore negli asili nido*. Napoli: Esselibri.
- Corbo S. (1994). *Bambini in asili nido*. Roma: Armando.
- Farneti G. (ed.) (2003). *Integrazione e disabilità*. Ortacesus: Nuove Grafiche Puddu.
- Favorini A.M. (2005). *Una idea di nido, un modello educativo didattico integrato ed inclusivo*. Milano: Franco Angeli.
- Fortunati A. (ed.) (1999). *Il mestiere dell'educatore*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Fortunati A., Fumagalli G, Galluzzi S. (2008). *La progettazione dello spazio nei servizi educativi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Galardini A. L. (2003). *Crescere al Nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma: Carrocci.
- Giannone F., (a cura di) (1996). *Gli sili nido*. Firenze: Giunti Lisciani.
- Goussot A. (2010). *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti. Una ricerca sperimentale a Cesena: bambini figli di migranti con bisogni speciali. Pedagogia e didattica, 5,1, pp. 1-26.*
- La Guardia L.S., Lucchini E. (eds.) (1980). *Asili nido in Italia, il bambino da 0 a 3 anni*. Milano: Marzorati.
- Manetti M., Zanobini M., Usai C. (2002). *La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni*. Trento: Erickson.
- Mantovani S. Restuccia Saitta L., Bove C. (2004). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: Franco Angeli.
- Mantovani S., Terzi N (2000). *L'inserimento*. In A. Bondioli, S. Mantovani (eds.), *Manuale critico dell'Asilo nido*. Milano: Franco Angeli.
- Manuzzi P., Gigli A. (2005). *Per una pedagogia del nido. Scenari e orientamenti educativi*. Milano: Guerini scientifica.
- Monti F., Crudeli F. (2004). *Il nido: lo spazio e il tempo delle emozioni*. Bergamo: Junior.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Moss P. (2007). *Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice. European Early Childhood Education Research Journal, 15, 1, pp. 5-20.*
- OMS Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *ICF-CY - Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e della Salute, versione Bambini e Adolescenti*. Trento: Erickson.
- Palmieri C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.
- Pennazio V. (2015). *Didattica, gioco e ambienti tecnologici inclusivi*. Milano: Franco Angeli.
- Restuccia Saitta L., Saitta L (2002). *Genitori al nido. L'arte del dialogo tra educatori a famiglia*. Milano: La Nuova Italia.
- Rimpton D. (1994). *Un bambino speciale in famiglia*. Bologna: Calderoni.
- Rosenbluth D. (1983). *Mio figlio ha 2 anni*. Roma: Armando.
- Sorrentino A.M. (2006). *Figli disabili*. Milano: Raffaello Cortina.
- Stradi M. C. (2000). *Organizzare gli spazi-nido*. Bergamo: Junior.
- Theodorou F., Nind M. (2010). *Inclusion in play: a case study of a child with autism in an inclusive nursery. Journal of Research in Special Educational Needs, 10, 2, pp. 99-106.*
- Valtolina G. (2000). *Famiglia e disabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Valtolina G. (2004). *L'altro fratello, relazione fraterna e disabilità*. Milano: Franco Angeli.

