

Il nido d'infanzia come spazio educativo e inclusivo per l'espressione della corporeità ludiforme

The nursery as an educational and inclusive space for the expression of recreational corporeality

Rosa Sgambelluri¹, professore associato di Didattica e pedagogia speciale, Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria

Antinea Ambretti, professore a contratto di Metodi e didattiche delle attività motorie, Università degli Studi di Salerno

Carmen Palumbo, professore associato di Metodi e didattiche delle attività motorie, Università degli Studi di Salerno

ABSTRACT

The present effort intends to reflect on the importance of the nursery as a moment of learning through constant and collaborative educational action that is expressed in the programming and implementation of good educationally-inclusive practices. This type of action will hopefully guarantee the educational success of the child starting from their ability to interpret and organize more extensive training systems (Chiappetta Cajola, 2017) capable of forming and enhancing playful experiences (Ambretti, Palumbo, Lavega & Sibilio, 2018), recognized as substrate for future learning at school.

SINTESI

Il presente lavoro intende riflettere sull'importanza del nido come momento di apprendimento attraverso un'azione educativa costante e collaborativa che si esplica nella programmazione e nella realizzazione di buone prassi didattico-inclusive. La prospettiva è garantire il successo formativo del bambino partendo dalla capacità di interpretare e organizzare sistemi di formazione più estesi (Chiappetta Cajola, 2017), in grado di formare e valorizzare esperienze ludiformi (Ambretti, Palumbo, Lavega & Sibilio, 2018), riconosciute come substrato per i futuri apprendimenti scolastici.

KEYWORDS: nursery, learning, inclusivity, game, recreational corporeality

PAROLE CHIAVE: nido, apprendimento, inclusione, gioco, corporeità ludiforme

¹ Pur essendo il contributo frutto di un lavoro comune, Rosa Sgambelluri è autrice del paragrafo 2, Antinea Ambretti è autrice del paragrafo 3 e Carmen Palumbo è coordinatore scientifico del lavoro ed è autrice dell'introduzione e del paragrafo 1. Tutti gli autori hanno contribuito alla stesura delle conclusioni e alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

Introduzione

Il nido ha una sua unicità pedagogica che lo diversifica da tutte le altre strutture educative, conferendo al servizio che offre una peculiare identità, la quale non può non essere valorizzata (Mannuzzi & Gigli, 2005; Moss, 2007).

Quando si parla di pedagogia del nido d'infanzia si intende una realtà complessa, in quanto vi si possono ritrovare ben quattro accezioni:

- *pedagogia della relazione* (Bosi, 2002), in quanto al primo posto viene data importanza alla cura della relazionalità e della socialità;
- *pedagogia della cura* (Bosi, 2002; Mortari, 2006), che pone particolare attenzione al prendersi cura continuamente del bene del bambino attraverso la vicinanza fisica ed emotiva;
- *pedagogia dell'accoglienza*, in quanto stimolo della capacità empatica di porsi nelle relazioni;
- *pedagogia dello spazio*, la quale presuppone la costruzione di un ambiente di vita intimo, ma anche aperto, dove possano arrivare gli stimoli necessari al bambino per esprimere le proprie potenzialità (Bosi, 2002).

Per nido si intende, dunque, uno spazio vissuto, in cui il bambino possa costruire il senso del sé, esprimersi, agire e riflettere, riconoscere le proprie competenze, ricevere rassicurazione e riconoscimento e anche le funzioni attive dell'esplorazione e della scoperta, le quali sono i primi riferimenti mentali del senso della progettualità.

Nel dibattito pedagogico, il tema più discusso è stato ultimamente l'organizzazione dello spazio all'interno delle strutture dedicate alla prima infanzia. Ciò perché si è registrato un aumento del grado di consapevolezza e della quantità di studi intorno all'importanza dell'ambiente fisico in cui avviene lo sviluppo psicoattitudinale del bambino.

Addirittura (Malaguzzi, 2010) lo spazio viene definito il «terzo educatore» e la qualità dell'ambiente di apprendimento viene posta alla pari degli atteggiamenti degli adulti di riferimento.

Un ambiente aperto, flessibile e ricco di stimoli possiede tutti i numeri per fornire nuove conoscenze e sperimentare le abilità del bambino, esprimere la sua creatività e costruire la sua possibilità di trarre conclusioni. In tal modo, egli può muoversi nello scenario adatto per sviluppare la propria identità e il senso di appartenenza rispetto a quel luogo e al contesto sociale in cui è posto (Močinić & Moscarada, 2016).

Alla luce di ciò, si comprende quanto sia necessario riflettere sull'organizzazione dello spazio del nido, affinché esso possa riprodurre e stimolare le capacità sociali e attitudinali che il bambino sviluppa sin dai primi anni di vita. La stessa Maria Montessori sottolinea quanto il bambino sia sensibile all'ambiente e si rivolge agli educatori: «la grande azione che noi possiamo esercitare sui bambini ha come mezzo l'ambiente, perché il bambino assorbe

l'ambiente, prende tutto dall'ambiente e lo incarna in se stesso. Con le sue infinite possibilità, egli può divenire il trasformatore dell'umanità, così come ne è il creatore». (Montessori, 1987, p. 68)

Diversi autori hanno contribuito alla programmazione al nido e alla sua funzione educativa. Il bambino è un attore protagonista della propria storia. Per esempio, Frabboni (1990) definisce il nido d'infanzia come luogo che predisponga occasioni per socializzare e apprendere e per consentire itinerari formativi scientificamente fondati. Egli teorizza un nido aperto “verso” e “da” il territorio e “verso” e “da” gli educatori, un nido sperimentale e programmato, in quanto la programmazione è un'esigenza necessaria per qualunque intervento educativo. La programmazione è un atto dinamico, nel senso che l'azione educativa è fondata su teorie e conoscenze adattate alla realtà da un educatore che si pone non solo come esecutore, ma soprattutto come ricercatore.

Il ricorso alla programmazione nel nido è stato sostenuto anche da Catarsi e Fortunati (1989): quest'ultimo considera il nido come un insieme organizzato di spazi e rapporti, che intreccino esperienze condivise tra bambini e adulti, i quali sono considerati tutti parti integranti del nido stesso. Essendo il nido un luogo di incontro, relazione, costruzione e conoscenza, dove il bambino deve stare bene, gli spazi devono essere pensati e progettati dagli educatori secondo una linea educativa chiara e condivisa. Per Hall (1965), lo spazio è un elemento della comunicazione non verbale, uno spazio che si fa contesto, che consente incontri di oggetti, odori, suoni, colori e persone.

Per Rinaldi (1998), lo spazio è invece un linguaggio analogico, condizionante, avente un codice esplicito e riconoscibile, che viene percepito fin dalla più tenera età. Il bambino al nido percepisce lo spazio sulla base della sua storia individuale, esplorando le aree che più lo attirano. È all'interno di questa zona che il bambino sperimenta e la sua attenzione è sul gioco. L'asilo nido costituisce lo spazio istituzionale privilegiato del gioco, caratterizzato da una progettazione educativa che si ispira a un'idea di bambino competente e attivo, dotato di grande potenzialità e in grado di essere accompagnato nella conquista della propria autonomia. Vengono offerte al bambino occasioni di arricchimento della propria personalità, essendo il nido un luogo ricco di stimoli intellettuale-cognitivi, linguistici e soprattutto motori e sensoriali. Esso rappresenta uno spazio privilegiato per costruire le basi della relazione educativa e affettiva e delle esperienze inclusive, mediante la predisposizione di contesti ludico-didattici flessibili, in grado di promuovere la piena partecipazione del bambino con disabilità (Chiappetta Cajola, 2012; MIUR, 2009; UNESCO, 2005).

Quando il bambino gioca con le proprie braccia, con le proprie gambe e con tutto il corpo si esprime grazie alla propria corporeità ludiforme (Ferretti, 2008), esteriorizzando e arricchendo la propria biografia motoria in modi differenti e in un vasto campo d'azione, giungendo progressivamente a interiorizzare apprendimenti superiori.

1. Inquadramento legislativo

Con la legge 1044 del 1971, “Piano quinquennale per l’istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato”, vengono istituiti in Italia gli asili nido, visti come un «servizio sociale di interesse pubblico» (legge 1044 del 1971, articolo 1). Essi devono garantire un ambiente idoneo, ricco di stimoli e con personale qualificato, il cui fine è quello di lavorare mediante obiettivi programmati e in stretto rapporto con le famiglie.

Secondo l’articolo 6 della suddetta legge, ogni regione fissa i criteri generali per la costruzione, la gestione e il controllo degli asili nido, considerando che questi devono rispondere alle esigenze delle famiglie; essere gestiti con la partecipazione delle famiglie e delle rappresentanze degli organi sociali; essere dotati di personale esperto, idoneo a garantire l’assistenza sanitaria e psicopedagogica al bambino; padroneggiare requisiti tecnici, edilizi e organizzativi atti a garantire l’armonico sviluppo del bambino (articolo 6).

La concreta attuazione della legge 1044/1971, e della successiva legge 104 del 25 febbraio del 1992, la quale sancisce «l’integrazione scolastica della persona handicappata nelle classi comuni delle scuole di ogni ordine e grado e nelle università» (articolo 13, comma 1), nei nidi d’infanzia viene demandata alle singole regioni, che, nel corso degli anni, hanno redatto e aggiornato la normativa di riferimento.

Un terzo momento significativo avviene con la legge 285 del 28 agosto del 1997, “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza”, mediante la quale viene avviata la possibilità di sperimentare forme innovative di servizi socioeducativi per la prima infanzia (articolo 3, comma 1), che non si sostituiscano al nido (articolo 5, comma 2), ma lo affianchino, per meglio rispondere alle mutate e mutanti necessità della società e delle famiglie italiane. In sostanza, la legge 285/1997 permette di promuovere in modo più capillare il diritto all’educazione per tutti i bambini, in un’ottica di supporto alla famiglia e di piena inclusione: il nido, pertanto, rappresenta un servizio educativo che mira all’inclusione e favorisce lo sviluppo della persona.

Un quarto passaggio fondamentale relativo alla normativa per l’educazione nella prima infanzia avviene con la legge 107 del 13 luglio 2015, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, che istituisce il sistema integrato “zerosei”. L’articolo 1, comma 181, lettera e, sancisce: «l’istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l’infanzia e dalle scuole dell’infanzia, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell’offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie».

In particolare, il comma mette in luce una visione inclusiva dei servizi per l'infanzia e non cita esplicitamente le condizioni di salute, che sono invece incluse espressamente nel decreto legislativo 65/2017 (articolo 1, comma 3, lettera c), ove si dichiara che: «il servizio integrato di educazione e istruzione accoglie le bambine e i bambini con disabilità certificata ai sensi della legge 5 febbraio 1992, n. 104, nel rispetto della vigente normativa in materia di inclusione scolastica».

Tale provvedimento legislativo mette il gioco al centro delle attività educative, analogamente all'istruzione, alla cura e alla relazione, ribadendo il ruolo dei servizi come uno strumento per la conciliazione famiglia/lavoro da parte dei genitori. La famiglia è, quindi, confermata come partner cruciale con cui condividere e progettare il percorso educativo dei bambini, attraverso la partecipazione alle progettualità e alle attività educative.

Un ulteriore e significativo passo si ha con il decreto legislativo 65/2017, nel quale i nidi e i servizi per l'infanzia da spazi di assistenzialismo diventano luoghi di promozione delle attività educative, sociali e culturali, inserendosi nel panorama socioeducativo come forma autentica di condivisione di codici e modalità diversificate di scambi relazionali (Schettini, 1998).

Il decreto legislativo 65/2017, in attuazione della legge 107/2015, istituisce, quindi, il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, al fine di garantire a tutti i bambini pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali².

Una svolta cruciale è rappresentata in aggiunta alla legge regionale 7 del 5 agosto del 2020, "Disposizioni relative al sistema integrato di educazione e istruzione per l'infanzia", in cui il nido viene visto, invece, come «un servizio educativo, d'interesse pubblico, aperto a tutte le bambine e a tutti i bambini in età compresa tra i tre mesi e i tre anni, che concorre con la famiglia alla loro crescita e formazione, nel quadro di una politica per l'infanzia e della garanzia del diritto all'educazione, nel rispetto dell'identità individuale, culturale e religiosa» (articolo 30). Il micronido³, invece, «è un nido che prevede l'accoglienza di un numero ridotto di bambine e bambini pari nel massimo a quindici» (articolo 36)⁴.

Nell'articolo 39 della stessa legge, si parla anche di spazio gioco «che accoglie bambine e bambini dai dodici a trentasei mesi di età affidati a uno o più educatori in modo continuativo in un ambiente organizzato con finalità educative, di cura e di socializzazione [...] e consente una frequenza flessibile, per un massimo di cinque ore giornaliere».

² La suddetta norma sancisce la necessità di realizzare un unico sistema integrato, superando l'articolazione dei servizi di educazione e di istruzione in due segmenti separati, fino a tre anni e da tre a sei anni.

³ Anche con il decreto legislativo 65/2017 sono previsti nidi e micronidi.

⁴ Inoltre, a decorrere dall'a.s. 2019/2020, il possesso della laurea in Scienze dell'educazione a indirizzo specifico per educatori dei servizi per l'infanzia costituisce requisito necessario per l'accesso ai posti di educatore per l'infanzia.

In questo modo, si attribuisce al gioco un grosso potenziale formativo, in quanto rappresenta il mezzo attraverso il quale il bambino apprende, conosce, agisce ed entra in contatto con la realtà che lo circonda.

Nell'articolo 9 si fa riferimento, invece, all'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali, riconoscendo al nido la capacità di favorire i processi inclusivi nei percorsi formativi «secondo piani educativi personalizzati, in collaborazione con i servizi sociali dei comuni e i servizi delle aziende sanitarie locali, secondo le rispettive competenze, nonché con il coinvolgimento dei genitori nelle fasi di elaborazione e attuazione del piano educativo»⁵.

Relativamente ai processi di inclusione già ampiamente chiariti nei diversi documenti normativi è doveroso, tuttavia, rimarcare che «i servizi 0-3 [anni], seppure nascano come agenzie educative in grado di rispondere in maniera autentica ai bisogni di tutti i bambini, talvolta non sono sufficientemente pronti ad accogliere un bimbo con disabilità» (Dettori & Pirisino, 2017), questo perché la sua presenza obbliga necessariamente un ripensamento delle prassi educative.

È in questa direzione, infatti, che la classificazione internazionale ICF-CY si è mossa, cercando di fornire un modello educativo e creando un progetto personalizzato in base sia alle esigenze del bambino, sia alla sua creatività e al suo orientamento, non trascurando, tuttavia, le caratteristiche proprie del nido d'infanzia e sottolineando la valenza educativo-formativa del gioco.

2. La dimensione inclusiva del gioco nella prospettiva bio-psico-sociale ICF

La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per Bambini e Adolescenti (ICF-CY), realizzata dalla *World Health Organization* (WHO) nel 2007, derivante dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF)⁶ del 2001, risponde alla descrizione del funzionamento umano della disabilità e della salute di bambini e adolescenti e documenta l'influenza dell'ambiente circostante.

Si assiste a una traduzione dell'ICF pensata per focalizzare l'attenzione sui soggetti nella fascia d'età da zero a diciotto anni, non solo nei settori dell'istruzione, ma, altresì, nella società, in senso generale.

Si parte, quindi, dalla convinzione che la disabilità e la salute in un bambino rappresentino condizioni diverse rispetto al mondo degli adulti, considerando che i loro ambienti di vita subiscono importanti cambiamenti nel corso della crescita.

⁵ A «seguito della valutazione e della certificazione dell'Unità di valutazione multidisciplinare distrettuale (UVMD), nel piano assistenziale individuale [...] viene definito il progetto educativo adeguato alle esigenze delle bambine e dei bambini [...] anche laddove è previsto un rapporto educatore/bambino di 1 a 1» (Articolo 9, Legge del 5 agosto del 2020).

⁶ È una classificazione internazionale che indica ciò che una persona può fare in un ambiente standard (il suo livello di capacità) e che cosa può fare nel suo ambiente naturale di vita (il suo livello di performance).

L'ICF-CY del 2007 «offre un modello concettuale di riferimento e un linguaggio e una terminologia comuni per registrare problemi che emergono nella prima infanzia, nell'infanzia e nell'adolescenza, che riguardano le funzioni e le strutture corporee, le limitazioni dell'attività e le restrizioni alla partecipazione, nonché i fattori ambientali rilevanti per i bambini e gli adolescenti» (WHO, 2007, p. 16).

Nel modello ICF-CY del 2007, l'Organizzazione Mondiale della Sanità introduce determinate categorie e specifici codici, come la categoria "Coinvolgimento nel gioco" e le sottocategorie "Gioco solitario", "Gioco da spettatori", "Gioco parallelo", "Gioco cooperativo condiviso" (Capitolo 8, matrice "Attività e Partecipazione").

Questi codici intendono definire i criteri di inclusione/esclusione e i qualificatori⁷ specifici, allo scopo di introdurre aspetti caratterizzanti che riguardano lo sviluppo del bambino e dell'adolescente, molto differenti da quelli degli adulti. In questo scenario così sfaccettato viene infatti messa in risalto l'importanza che l'ICF-CY attribuisce al gioco, al giocare e ai giocattoli quali elementi fondamentali che determinano il funzionamento⁸ e il benessere psicofisico del bambino, osservati e descritti in «un'ottica multifattoriale e multidimensionale» (Chiappetta Cajola, 2013).

L'ICF-CY sottolinea, altresì, che a tutti i bambini e a tutte le bambine deve essere assicurato il diritto al gioco, che viene interpretato come un forte strumento di inclusione sociale, di socializzazione e di apprendimento che genera la zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1974). In questo modo, quindi, il gioco è capace di veicolare lo sviluppo dell'apprendimento e della partecipazione dei bambini con disabilità, supportando la cooperazione, l'interazione, l'aiuto reciproco, la socializzazione e limitando il rischio dell'emarginazione e dell'esclusione (Chiappetta Cajola, 2019). Tuttavia, al diritto al gioco corrisponde un preciso dovere da parte degli educatori, degli insegnanti, e della società in generale, i quali devono provvedere a organizzare spazi, stabilire tempi e modalità, affinché l'attività ludica possa realizzarsi nel concreto.

Nel modello bio-psico-sociale⁹ ICF, tutto ciò si realizza nell'ambito della componente "Attività e partecipazione" (Tabella 1, Figura 1), nello specifico nei capitoli 1, 2, 3, 4, 6, 7, con categorie e codici alfanumerici specifici, nel capitolo 8, per le varie forme di gioco (il gioco solitario, il gioco da spettatori, il gioco

⁷ I qualificatori sono numeri aggiunti al codice e preceduti da un punto. Definiscono, per ogni item dell'ICF, il grado di compromissione di una funzione o struttura oppure il grado di difficoltà che una persona incontra nello svolgere attività o partecipare alla vita sociale.

⁸ L'espressione funzionamento è un termine ombrello che comprende le componenti "Funzioni e Strutture corporee", "Attività e Partecipazione". Esso indica gli aspetti positivi dell'interazione tra la persona e l'ambiente.

⁹ Il modello bio-psico-sociale pone la persona ammalata al centro di un ampio sistema, influenzato da molteplici variabili. Per comprendere la malattia non bisogna, quindi, solo occuparsi dei problemi legati alle funzioni e agli organi, ma anche agli aspetti psicologici, sociali e familiari dell'individuo, che influenzano l'evoluzione stessa della malattia.

parallelo, il gioco cooperativo) (Tabella 2, Figura 2) e nel capitolo 9, relativamente alla “Vita sociale, civile e di comunità”, in cui vi sono riferimenti espliciti al gioco informale o organizzato, ai giochi con regole e al gioco competitivo (Tabella 3, Figura 3).

Nei confronti delle varie forme di gioco, la classificazione ICF sottolinea l’importanza del diverso grado di attenzione, di osservazione, di intenzionalità e di impiego del tempo, nonché di impegno personale del bambino, quando gioca da solo e insieme agli altri.

Anche nell’ambito della componente “Fattori contestuali”, nello specifico nei “Fattori ambientali”, vengono fatti riferimenti al gioco, in particolare nel capitolo 1 “Prodotti e tecnologia” (Tabella 4, Figura 4), in cui le tecnologie ludiche vengono interpretate come fattore promozionale dei processi di inclusione, per il superamento dell’isolamento del bambino con disabilità (Chiappetta Cajola, 2013).

Domini		Qualificatore Performance ¹⁰	Qualificatore Capacità ¹¹
d1	Apprendimento e applicazione delle conoscenze		
d2	Compiti e richieste generali		
d3	Comunicazione		
d4	Mobilità		
d5	Cura della propria persona		
d6	Vita domestica		
d7	Interazioni e relazioni interpersonali		
d8	Aree di vita fondamentali		
d9	Vita sociale, civile e di comunità		

TABELLA 1 – “ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE” CON QUALIFICATORI ICF 2001

Attività e Partecipazione	
Capitolo 8 – Aree di vita fondamentali	
<i>Vita economica</i>	<p>d880 Coinvolgimento nel gioco Impegno intenzionale e prolungato in attività con oggetti, giocattoli, materiali o giochi, per tenersi occupati da soli o con gli altri.</p> <ul style="list-style-type: none"> - d8800 <i>Gioco solitario</i> Tenersi occupati con un impegno intenzionale e prolungato in attività con oggetti, giocattoli, materiali o giochi. - d8801 <i>Gioco da spettatori</i>

¹⁰ Il qualificatore *Performance* descrive ciò che un individuo fa nel suo ambiente attuale. Dato che l’ambiente attuale implica un contesto sociale, la performance può anche venire considerata come “coinvolgimento in una situazione di vita” o “esperienza vissuta” delle persone nel contesto reale in cui vivono.

¹¹ Il qualificatore *Capacità* descrive l’abilità di un individuo di eseguire un compito o un’azione. Tale costrutto ha lo scopo di indicare il più alto livello probabile di funzionamento che una persona può raggiungere in un dato dominio, in uno specifico momento.

(d860-d879)	<p>Tenersi occupati con l'osservazione intenzionale delle attività svolte da altre persone con oggetti, giocattoli, materiali o giochi, ma senza unirsi alle loro attività.</p> <ul style="list-style-type: none"> - d8802 Gioco parallelo Impegnarsi in attività intenzionali e prolungate con oggetti, giocattoli, materiali o giochi in presenza di altre persone impegnate anch'esse nel gioco, ma senza unirsi alle loro attività. - d8803 Gioco cooperativo condiviso Unirsi alle altre persone nell'impegno prolungato in attività con oggetti, giocattoli, materiali o giochi con un obiettivo o un fine condivisi.
-------------	---

TABELLA 2 – COMPONENTE DI “ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE”. CAPITOLO 8 – ICF 2001 (CHIAPPETTA CAJOLA, 2013)

Attività e Partecipazione	
Capitolo 9 – Vita sociale, civile e di comunità	
	<p>920 Ricreazione e tempo libero Impegnarsi in qualsiasi forma di gioco o di attività ricreativa e legata al tempo libero, come giochi e sport informali o organizzati, programmi per migliorare la forma fisica, rilassamento, divertimento o svago, visitare gallerie d'arte, musei, cinema o teatri; impegnarsi in artigianato o hobby, leggere per piacere personale, suonare strumenti musicali; fare visite turistiche, turismo e viaggi di piacere.</p> <ul style="list-style-type: none"> - d9200 Gioco Impegnarsi in giochi con regole o in giochi non strutturati o non organizzati e ricreazione spontanea, come giocare a scacchi o a carte, fare giochi da tavolo o dedicarsi ad attività di gioco con una serie di regole (per esempio, nascondino). - d9201 Sport Impegnarsi in giochi competitivi e informali o organizzati formalmente o in eventi sportivi, da soli o in gruppo, come il bowling, la ginnastica o il calcio. - d9203 Artigianato Impegnarsi in lavori manuali, come la ceramica, il lavoro a maglia o la lavorazione del legno per costruire giocattoli o altri oggetti.
	<p>d940 Diritti umani Godere di tutti i diritti riconosciuti nazionalmente e internazionalmente, concessi alle persone solo in virtù del fatto che sono esseri umani, come i diritti umani riconosciuti dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 dell'ONU e dalle <i>United Nations Standard Rules for the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities</i> del 1993; il diritto di autodeterminazione o autonomia e il diritto di controllare il proprio destino.</p>
	<p>d950 Vita politica e cittadinanza Impegnarsi nella vita sociale, politica e governativa di cittadino, avere lo status legale di cittadino e godere dei diritti, delle tutele, dei privilegi e dei doveri associati a tale ruolo, come il diritto di voto e il diritto di presentarsi per assumere cariche politiche, di formare associazioni politiche; godere dei diritti e delle libertà associate alla cittadinanza (per esempio, i diritti di libertà di parola, di associazione, di religione, di tutela contro perquisizioni e sequestri arbitrari, il diritto di consultarsi, di avere un processo e altri diritti legali ed essere protetto contro le discriminazioni); avere posizione legale di cittadino.</p>

TABELLA 3 – COMPONENTE DI “ATTIVITÀ E PARTECIPAZIONE”. CAPITOLO 9 – ICF 2001 (CHIAPPETTA CAJOLA, 2013)

Fattori ambientali	
Capitolo 1 – Prodotti e tecnologie	
	<p>e115 Prodotti e tecnologia per l'uso personale nella vita quotidiana Strumenti, prodotti e tecnologia usati dalle persone nelle attività quotidiane, incluse quelle adattate o progettate appositamente, localizzate dentro, su o vicino alla persona che li utilizza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - e1152 Prodotti e tecnologia usati per il gioco

	<p>Strumenti, prodotti e tecnologia usati nelle attività quotidiane di gioco strutturato o non strutturato da un individuo o da un gruppo, non adattati o disegnati o realizzati appositamente, tranne quelli appropriati all'età.</p> <ul style="list-style-type: none"> - e11520 Prodotti e tecnologia generali per il gioco Oggetti, materiali, giocattoli e altri prodotti utilizzati nel gioco come blocchi, palle, oggetti in miniatura, giochi, puzzle, altalene e scivoli. - e11521 Prodotti e tecnologia adattati per il gioco Oggetti, materiali, giocattoli e altri prodotti adattati o progettati appositamente per favorire il gioco, come le automobiline telecomandate e le attrezzature modificate per le aree di gioco.
	<p>e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione Strumenti, prodotti, processi, metodi e tecnologia usati per l'acquisizione di conoscenze, competenze o abilità, inclusi quelli adattati o realizzati appositamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - e1300 Prodotti e tecnologia generali per l'istruzione Strumenti, prodotti, processi, metodi e tecnologia usati per l'acquisizione di conoscenze, competenze o abilità a ogni livello, come libri, manuali, giocattoli educativi, hardware e software, non adattati o realizzati appositamente.
	<p>e140 Prodotti e tecnologia per la cultura, la ricreazione e lo sport Strumenti, prodotti e tecnologia usati per la gestione e l'esecuzione di attività culturali, ricreative e sportive, inclusi quelli adattati o realizzati appositamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - e1400 Prodotti e tecnologia generali per la cultura, la ricreazione e lo sport Strumenti, prodotti e tecnologia usati per la gestione e l'esecuzione di attività culturali, ricreative e sportive, come giocattoli, sci, palle da tennis e strumenti musicali, non adattati né realizzati appositamente.

TABELLA 4 – FATTORI AMBIENTALI. PRODOTTI E TECNOLOGIE ICF 2001 (CHIAPPETTA CAJOLA, 2013)

Le riflessioni fatte poc'anzi sul gioco e la sua collocazione all'interno delle classificazioni ICF e ICF-CY inducono a considerare il nido come spazio privilegiato per costruire le basi della relazione educativo-affettiva e delle esperienze di inclusione, attraverso la realizzazione di contesti didattici flessibili, che permettano la partecipazione attiva del bambino nei processi di insegnamento- apprendimento.

Per questo motivo, quindi, la partecipazione al gioco rappresenta per i bambini con disabilità una preziosa opportunità di formazione e di sviluppo delle proprie potenzialità e «la ricaduta positiva che la didattica del gioco assume all'interno di un Piano Educativo Individualizzato (PEI) è direttamente proporzionale alla possibilità del bambino di interagire in una zona di sviluppo prossimale con l'insegnante o con un pari con più elevato livello di maturazione, potendo contare sul loro aiuto per raggiungere progressivamente il massimo grado possibile di autonomia» (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2014, p. 28).

L'utilizzo del gioco nelle pratiche educative consente, quindi, di consolidare una continuità metodologica che sostiene la motivazione e gli aspetti emotivo-affettivi del bambino, basandosi, altresì, sulle potenzialità inclusive dell'esperienza ludico-corporea.

3. Il potenziale educativo della corporeità ludiforme nei nidi d'infanzia

Secondo alcuni studi scientifici (Aucouturier, Darrault & Empinet, 1986; Bruner, 1971; Bruner, 1999), nel corso dell'età infantile si verifica una naturale predisposizione al gioco, alla gestualità e alla relazione con gli altri, al fine di soddisfare tutte le esigenze emergenti del momento evolutivo in atto.

Il gioco, in particolare, è un campo d'esperienza naturale fondamentale per la crescita del bambino e la quantità e la qualità delle sue esperienze ludiche, che lo accompagnano lungo tutto il corso dell'infanzia fino all'adolescenza, sono un fattore decisivo per la formazione della sua personalità (Farnè, 2015, p. 87).

Ciascun bambino fa il suo ingresso al nido, veicolando attraverso il corpo i suoi bisogni e le proprie emozioni, lasciando trasparire dai suoi atti motori, capacità, competenze, ma anche valori, idealità, preferenze e modelli sociali di relazione e di prospettiva (Staccioli, 2010)¹². L'uso del corpo, quindi, è costante e nelle esperienze infantili è soprattutto ludico.

Grazie all'espressione della corporeità ludiforme si materializza la «capacità di usare il proprio corpo in modi molto differenziati e abili per fini espressivi oltre che concreti» (Gardner, 2005, p. 227) e, giocando con il corpo, si sperimentano modalità condivise dal contesto socio familiare di riferimento, da esso riconosciute come preparatorie alla vita adulta (Bruner, 1999, pp. 549–550).

È evidente, dunque, che il gioco del corpo e con il corpo svolge una funzione essenziale per la vita infantile, in quanto nasce da un bisogno interiore, che spinge l'individuo a fare, a operare, a inventare, a liberare, a incanalare la sua carica interiore, i suoi poteri creativi. Dall'altra parte, promuove lo sviluppo integrale della personalità infantile, in quanto realizza, nel bambino, il desiderio di superamento e di affermazione e permette una presa di coscienza del mondo circostante, nonché, l'allargamento dei rapporti sociali.

Le forti potenzialità educative dell'attività ludica non sono predeterminate: il gioco non mira a fare acquisire una serie di nozioni o ad addestrare determinate capacità, bensì il gioco, per il fatto stesso che muove da un bisogno vitale, mette in azione tutte le forze e le possibilità naturali del bambino. Esso fa in modo che il bambino si senta creatore e protagonista delle proprie azioni; ne sviluppa e ne arricchisce l'inventiva e l'immaginazione; ne soddisfa le esigenze affettive ed espansive; gli consente di avere un contatto più vivo e plastico con la realtà e di penetrare, quindi, in modo attivo nel mondo naturale e umano che lo circonda; serve come condizione di avvio alla socialità, perché esige il rispetto delle regole che il bambino ha accettato, che, a loro volta, comportano controllo, attenzione, sforzo e spirito di collaborazione.

¹² Il corpo è esso stesso un gioco, non di rado i bambini usano le proprie mani per proiettare animali nell'ombra, flettono o distendono il proprio corpo per simboleggiare le lettere dell'alfabeto, si tengono per mano e fanno un girotondo, allargano le braccia per simulare una farfalla che batte le ali, camminano a carponi per simulare animali a quattro zampe.

Accade che le varie forme di linguaggio, da quello verbale a quello corporeo-cinestetico, si incontrino e si contaminino, divenendo espressione di un vero e proprio patrimonio ludico, caratterizzato da un insieme particolare di rapporti, simboli e conoscenze, le quali sono in sintonia con l'interconnessione di condizioni anatomico-fisiologico-strutturali, cognitive, storico-sociali, che si materializzano e si esprimono attraverso un corredo prassico motorio funzionale, alla trasmissione valoriale della cultura in chiave ludico-sociale.

La salvaguardia delle forme di gioco e di movimento del corpo e con il corpo è da intendersi sia come modalità personale di giocare specifica di ogni individuo sia come corredo di azioni ludiche, in grado di favorire l'interiorizzazione dei modi di agire, immaginare e simbolizzare che esistono nella sua cultura (Bruner, 1971, pp. 320–321).

In ogni fase dell'età infantile, pur con forme e modalità diversissime, la componente ludica è presente (Casolo, 2011, p. 122) e con essa vi è la scelta e la selezione di un corredo motorio che si manifesta nell'agire quotidiano. La motricità come prerequisito di accesso alla realtà circostante si compone di elementi strutturalmente definiti e culturalmente determinati. In altre parole, quindi, giocando e muovendosi, ogni bambino mette in atto non una semplice risposta motoria, ma un vero e proprio corredo di azioni selezionate e revisionate all'occorrenza. Questo corredo è caratterizzato da una serie di rituali, che di volta in volta si specializzano, e che, seguendo gli stadi di sviluppo del bambino, portano alla variazione della modalità ludica utilizzata. In questo modo, il bambino entra in contatto diretto col mondo dei pari e con quello degli adulti, dove individua il confronto, che rappresenta per lui un importante momento di crescita.

Nel gioco avviene anche una proiezione delle esperienze pregresse del bambino e una prefigurazione di quelle future: questa dimensione aiuta, tuttavia, a capire quanto il gioco sia un utilissimo strumento di elaborazione dell'esperienza, di presa di coscienza della realtà e di rielaborazione personale della stessa da parte del bambino.

Attraverso le attività di gioco e movimento, ciascun bambino a scuola parla esprimendo, sia pure inconsapevolmente, i desideri, le emozioni, le sue aspettative e racconta la propria storia personale, lasciandone intravedere la propria originalità.

Nel periodo che va invece dai 18 mesi in poi, che corrisponde al primo periodo di frequenza al nido, il bambino elabora il proprio vissuto, trasferendolo in una dimensione simbolica nei giochi e nelle attività corporeo-cinestetiche. L'uso educativo della corporeità, che si esprime nella naturale intersezione tra diverse aree di conoscenza, corrisponde in un certo senso alla nozione sistemica di condotta motoria, che permette di interpretare il significato di ogni esperienza per i suoi protagonisti, cercando di agire intelligentemente nella gestione dello sforzo fisico, nelle decisioni, nella gestione delle emozioni e nella relazione con gli altri partecipanti.

In particolare, l'accesso al nido avviene *in primis* corporeamente, attraverso la messa in atto di un repertorio di condotte motorie che si articola in giochi motori partecipati e uso del corpo e delle sue parti come strumento di gioco, lasciando emergere dai propri atti motori capacità, abilità e competenze in evoluzione progressiva e contestualizzata. Ne consegue che compito dell'educatore di nido è assecondare la naturale predisposizione all'uso ludiforme del corpo, per facilitare l'accesso al sé corporeo e sociale (Vayer,1986).

L'utilizzo della corporeità ludiforme nella dimensione inclusiva comporta una formazione significativa tale da consentire la costruzione di metodologie di lavoro, capaci di tenere insieme posture differenziate e di verificare nuovi percorsi didattici. Quindi, sperimentarsi educatori-facilitatori della corporeità ludiforme, in un contesto inclusivo implica imprescindibilmente un atteggiamento di conoscenza e di progettazione educativa.

Del resto, giocare significa rinnovamento e anche l'impegno profondo di tutte le strutture cerebrali che stanno maturando (LeDoux, 2002; Damasio, 2005), cominciando a dar forma alle capacità di progettazione e di manualità. Se si privasse l'individuo del gioco, molte delle potenzialità umane rimarrebbero inaridite. Giocare, quindi, è per il bambino un po' come allenarsi, è come lavorare, per stimolare il suo sistema nervoso e svilupparlo (Ferretti, 2008) in direzione del proprio sé e dell'altro diverso da sé. Da qui l'esigenza di allestire spazi educativi, capaci di personalizzare le proposte ludico-motorie, accogliendo, fin dal primo ingresso al nido, tutti i bambini e, in particolare, chi presenta un bisogno educativo speciale, innanzitutto con il corpo e attraverso il corpo, lasciando al canale della corporeità ludiforme l'accesso a nuove forme di personalizzazione e accesso alle relazioni individuali e sociali.

In questo modo, il nido d'infanzia può diventare un luogo inclusivo, in quanto riesce ad aprirsi alle diverse forme di specialità e ogni intervento ludico-didattico, pensato per sviluppare la corporeità ludiforme del bambino, assume un valore significativo perché condiviso da tutti.

Conclusioni

In riferimento a quanto fin qui discusso, un processo educativo efficace, nella prima infanzia, non può che essere costruito sul gioco e sul movimento e orientato allo sviluppo e alla maturazione psicofisica di ciascun bambino.

Difatti, le attività ludico-motorie trovano la loro naturale collocazione al nido, quale luogo dedicato al primo contatto del bambino, ovvero a quel particolare segmento infantile di avviamento alla scuola, in cui l'attività ludico-motoria favorisce lo sviluppo di diverse potenzialità. Questo determina l'acquisizione e lo sviluppo di strutture, abilità e competenze di base, sia dal punto di vista socio-motorio che della personalità, consentendo, quindi, il passaggio dallo sviluppo corporeo-funzionale a quello cognitivo e della dimensione sociale.

La ludocorporeità diviene, pertanto, un «elemento educativo fondamentale dei percorsi scolastici di ogni ordine e grado» (Sibilio, 2001, p. 153) e il gioco si configura come un indispensabile mezzo per apprendere, sviluppare e acquisire abilità e competenze personali e sociali.

Il corpo e il movimento diventano l'ambiente nel quale e grazie al quale si realizza l'apprendimento (Sibilio, 2002, p. 37), configurandosi, in questo modo, come soggetti dell'apprendimento. Ne deriva che la dimensione ludica del corpo come strumento educativo nelle varie forme di gioco-apprendimento riflette l'incontro tra ambiti disciplinari complessi, dando origine a una indispensabile rivisitazione in ambito didattico di itinerari alternativi rispetto a una nuova visione della corporeità ludiforme.

Tuttavia, la valorizzazione di un forte legame fra ludo-corporeità e apprendimento richiama necessariamente l'esigenza di progettare percorsi ludici che si allontanino dai vecchi stereotipi per spostarsi, invece, verso nuovi orizzonti educativi.

La proposta educativa basata sui principi della corporeità ludiforme intende rispondere alle esigenze di integrazione e competenze motorie plurime del bambino, consentendo in questo modo la realizzazione di processi inclusivi e riconoscendo al gioco quelle caratteristiche di sperimentazione, creatività e flessibilità che supportano lo sviluppo bio-psico-sociale.

Un approccio culturale di questo tipo muove verso il superamento della concezione della disabilità come limite invalicabile, valorizzando il ruolo della motivazione, della progettualità e dell'autodeterminazione del bambino con disabilità, riconoscendo, altresì, le esperienze ludiche come fondamentali per la vita individuale e sociale.

Bibliografia

AMBRETTI, A., PALUMBO, C., LAVEGA, P., & SIBILIO, M. (2018). Corporeità ludiforme e apprendimento. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(2), 277–291.

<http://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/165>

AUCOUTURIER, B., DARRAULT, I., & EMPINET, J. L. (1986). *La pratica psicomotoria. Rieducazione e terapia*. Armando.

BOSI, R. (2002). *Pedagogia al nido*. Carocci.

BRUNER, J. S. (1971). *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Armando.

BRUNER, J. S. (1999). *Il Gioco. Gioco e realtà sociale*. Armando.

CASOLO, F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Vita e Pensiero.

CATARSI, E., & FORTUNATI, A. (Eds.). (1989). *La programmazione-progettazione nell'asilo nido*. La Nuova Italia.

CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Carocci.

CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2013). L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola d'infanzia: uno studio teorico-esplorativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)* 8 December 2013, 8, 53–85.

<https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/547/526>

CHIAPPETTA, CAJOLA L. (2017). Ricerca educativa, politiche di istruzione e formazione e scuola: nuove prospettive dal Rapporto Delors. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 31–42.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2335>

CHIAPPETTA, CAJOLA L. (2019). *Il PEI con L'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processi, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*. Anicia.

CHIAPPETTA CAJOLA, L., & RIZZO, A. L. (2014). Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 14(3), 25–42.

<https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3500>

DAMASIO, A. (2005). *L'errore di Cartesio*. Adelphi Edizioni.

DECRETO LEGISLATIVO 13 APRILE 2017, N.65. Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00073/sg>

DETTORI, F., & PIRISINO, G. (2017). L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia: l'esperienza di "Melampo al nido". *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5(2), 107–120.

<file:///C:/Users/PCCASA~1/AppData/Local/Temp/admin-147-157+10+Dettori,+Pirisino.pdf>

FARNÉ, R. (2015). Play Literacy. *Studium Educationis, L'educativo nelle professioni*, (XVI), 3, 87–100.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2215>

FERRETTI, E. (2008). *Giochi sociomotori*. Centro didattico cantonale.

FRABBONI, F. (Ed.). (1990). *Programmare al nido. I problemi, le procedure, gli strumenti*. La Nuova Italia.

GARDNER, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Erickson.

HALL, E. T. (1965). Language of Space. *A.I.A JOURNAL*. AIA Honor Awards.
<https://usmodernist.org/AJ/AJ-1965-07.pdf>

LE DOUX, J. (2002). *Il Sé Sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*. Raffaello Cortina Editore.

LEGGE REGIONALE 5 AGOSTO 2020, N. 7. Disposizioni relative al sistema integrato di educazione e istruzione per l'infanzia.

<http://www.regioni.it/dalleregioni/2021/07/13/lazio-regione-lazio-approvato-il-regolamento-dei-servizi-educativi-e-del-nido-domestico-640198/>

LEGGE 13 LUGLIO 2015, N. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

LEGGE 28 AGOSTO 1997, N. 285. Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.

<https://www.camera.it/parlam/leggi/972851.htm>

LEGGE 25 FEBBRAIO 1992, N. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>

LEGGE 6 DICEMBRE 1971, N. 1044. Piano quinquennale per l'istituzione di asili-nido comunali con il concorso dello Stato.

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1971/12/15/071U1044/sg>

MALAGUZZI, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Edizioni Junior.

MANUZZI, P., & GIGLI, A. (2005). *Per una pedagogia del nido. Scenari e orientamenti educativi*. Guerini scientifica.

MIUR. (2009). Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_4_agosto_09.pdf

MOČINIĆ, S., & MOSCARADA, C. (2016). L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia. *Studia Polensia*, 5(1), 2–20.

<https://hrcak.srce.hr/180228>

MONTESSORI, M. (1987). *La mente del bambino*. Garzanti.

MORTARI, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. 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), 5–20.

https://www.researchgate.net/publication/249047375_Bringing_politics_into_the_nursery_Early_childhood_education_as_a_democratic_practice

RINALDI, C. (1998). The space of Childhood. In G. CEPPI, & M. ZINI (Eds.), *Children, spaces, relations. Metaproject for an environment for young children*. Reggio Children.

SCHETTINI, B. (1998). *L'educatore di strada. Teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*. Pensa Multimedia.

SIBILIO, M. (2002). *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Ellissi.

SIBILIO, M. (2001). *Il corpo e il movimento, elementi di teoria tecnica e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Cuen.

STACCIOLI, G. (2010). Corpo ludico e speranze paradossali. *Humana. Mente*, 5(14), 155–160.

<https://philpapers.org/rec/STACLE>

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*.

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

VAYER, P. (1986). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Armando.

VYGOTSKIJ, L. S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2001). *The international classification of functioning, disability and health*. OMS Press.

<https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>