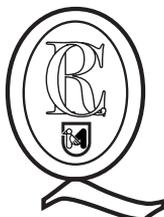




*Margherita Campanelli*

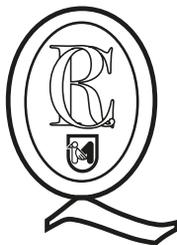
**Il gioco come strumento  
e pratica inclusiva al Nido.  
Le prospettive e le dinamiche inclusive  
nello spazio 0-6 per tutti e ciascuno**

*Tesi di Laurea Magistrale in Pedagogia della Disabilità*



QUADERNI DEL CONSIGLIO  
REGIONALE DELLE MARCHE





QUADERNI DEL CONSIGLIO  
REGIONALE DELLE MARCHE



MARGHERITA CAMPANELLI

**Il gioco come strumento  
e pratica inclusiva al nido.  
Le prospettive e le dinamiche  
educative nello spazio  
0-6 per tutti e ciascuno.**





Questo lavoro di Margherita Campanelli mostra, pur nella sua essenzialità, come l'attività ludica abbia un rilevante significato inclusivo a partire dal Nido, a dimostrazione che non è mai troppo presto per educare alla "inclusione", tanto più oggi che di questo valore abbiamo sempre più bisogno dal punto di vista individuale e sociale.

Tra le molteplici forme di diversità, qui viene presa in considerazione quella della Pedagogia e Didattica speciale, di cui l'Autrice è nel contempo oggetto (è lei stessa portatrice di una disabilità, la Trisomia 21) e soggetto (in quanto è professionalmente educatrice e pedagoga).

Alla base di questo lavoro, che riguarda specificamente la prima infanzia, c'è la convinzione secondo cui "ciò che agli occhi del senso comune sembra impossibile è in realtà, spesso, possibile grazie all'intervento educativo e pedagogico-didattico", a condizione che esso assuma il carattere di "cura".

Questo vale specialmente nei bambini "speciali", la cui unicità/irripetibilità, che rende "speciale" ogni bambino, ne rende alcuni anche più "speciali", per cui sono più bisognosi di essere accolti con competenza e amorevolezza, permettendo così a ciascuno di essere come tutti: rispettato, aiutato e valorizzato come "persona".

DINO LATINI

*Presidente del Consiglio regionale delle Marche*





**unimc**  
UNIVERSITÀ DI MACERATA

***l'umanesimo che innova***

---

*Dipartimento di Scienze della Formazione, dei  
Beni Culturali e del Territorio*

*Laurea Magistrale in  
Scienze Pedagogiche  
Classe LM-85*

**Tesi di laurea in  
Pedagogia della Disabilità**

Titolo

**Il gioco come strumento  
e pratica inclusiva al Nido.**

**Le prospettive e le dinamiche inclusive  
nello spazio 0-6 per tutti e ciascuno**

**Relatore**

*Prof.ssa Francesca Salis*

**Laureanda**

*Margherita Campanelli*

*Anno Accademico 2021/22*



## INDICE

Introduzione .....	pag. 11
--------------------	---------

### CAPITOLO 1

I processi inclusivi nello spazio 0/6 .....	pag. 17
1.1 Il ruolo della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale nelle dinamiche inclusive.....	pag. 17
1.2 Il nido come luogo di apprendimento e la sua funzione educativa.....	pag. 18
1.3 Le competenze dell'educatore nella prospettiva inclusiva .	pag. 22
1.4 Le alleanze di rete e il ruolo del nido e delle famiglie ...	pag. 25

### CAPITOLO 2

L'importanza del gioco nella prima infanzia.....	pag. 29
2.1 Le funzioni del gioco .....	pag. 29
2.2 La dimensione inclusiva del gioco .....	pag. 39
2.3 L'evoluzione adattiva ed emotivo-affettiva attraverso il gioco .....	pag. 43
2.4 Gioco simbolico, narrazione e drammatizzazione come costruzione del proprio sé .....	pag. 45

### CAPITOLO 3

Il ruolo del pedagogo nello spazio nido .....	pag. 49
3.1 Il ruolo del/della Pedagogista.....	pag. 49
3.2 I processi di cura e di inclusione.....	pag. 50
3.3 Progettare al nido: pratiche educative ed inclusive .....	pag. 53
3.4 Strategie e interventi ad approccio ludico .....	pag. 55
3.5 Il progetto di vita e l'importanza del suo avvio precoce	pag. 58
Considerazioni conclusive .....	pag. 65
BIBLIOGRAFIA.....	pag. 69
SITOGRAFIA .....	pag. 69



# Introduzione

Questo lavoro di tesi nasce dalla volontà di analizzare e approfondire i processi di inclusione dei bambini con disabilità nei servizi della prima infanzia. La motivazione si radica nell'esperienza personale: sono una educatrice, una persona con Trisomia 21 che nel ruolo professionale osserva i bambini durante le attività ludiche.

Il mio lavoro, il rapporto con i bambini, mi affascina e mi stimola, suscita il desiderio di crescere e approfondire il mondo della prima infanzia. In relazione alla tesi ho svolto ulteriori ricerche sul ruolo e sulla figura della pedagoga pedagogica, in quanto io stessa intendo raggiungere l'obiettivo assumere il ruolo di coordinatrice pedagogica. Il seguente elaborato tratta in maniera critica e riflessiva l'attuale visione della disabilità e come questa viene e dovrebbe essere accolta all'interno dell'asilo nido.

Nella scuola e nella società vi è una sfida dell'educazione, in particolar modo dell'educazione inclusiva, che sta nel dimostrare come ciò che agli occhi del senso comune sembra impossibile è in realtà, spesso, possibile grazie all'intervento educativo e pedagogico-didattico.

La pedagogia speciale e la didattica speciale, focalizzano gli strumenti scientifici e operativi che portino all'inclusione e permettano lo sviluppo armonioso di tutti e ciascun bambino, a prescindere dalle peculiarità soggettive. La dimensione inclusiva e la sua complessità richiedono una formazione specifica e significativa, infatti, un professionista che lavora seguendo l'ottica inclusiva della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale fa sì che i metodi rigidi e tecnici, i programmi e i suoi pensieri non lo sovrastino. L'educazione, fin dai

primi mesi di vita, si sostanzia nella cura pedagogica che chiama in causa la fragilità e la vulnerabilità che caratterizzano la prima infanzia.

Ogni bambino è unico e speciale. In base a questo principio il bambino con disabilità, come tutti i bambini del mondo, ha diritto ad un'educazione di qualità, come sancito nella Dichiarazione dei diritti del Fanciullo del 1924. I bambini che frequentano il nido necessitano di ricevere insegnamenti globali, stimolati da giochi e attività che gli permettano di crescere sul piano cognitivo, affettivo, emotivo e relazionale. Essendo il nido un luogo di apprendimento, come può mettere in pratica la sua funzione educativa? Qual è, all'interno dell'asilo nido, il ruolo dell'educatore? E del pedagogo? Come si possono allestire contesti e organizzazioni in prospettiva inclusiva?

Nel primo capitolo si cercano le risposte a queste domande e approfondimenti su tali argomenti partendo da un concetto base per l'educazione, l'inclusione e la crescita dei bambini: ogni obiettivo educativo deve essere condiviso da tutte le figure che ruotano attorno al bambino creando una rete di alleanza tra professionisti, famiglia, scuola e territorio. L'attività ludica svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo del bambino; attraverso il gioco avvia la comprensione del mondo e la funzione degli oggetti. Il gioco, infatti, è il protagonista.

Nel secondo capitolo è cuore di questo elaborato. Verranno trattate le funzioni e le caratteristiche del gioco e i benefici che apporta allo sviluppo cognitivo, sensoriale, motorio ed emotivo dei bambini, anche e soprattutto dei bambini "speciali". L'ottica inclusiva porta con sé l'idea che ogni persona, con le sue caratteristiche, possa e debba entrare nel processo educativo. Per poter essere ciò che si può, in quanto individui unici e irripetibili, occorre che qualcuno si occupi di noi: ci curi, ci educi. Occorre quindi predisporre gli ambienti e luoghi di condivisione. Le occasioni che possono far vivere e sperimentare situazioni differenti, scoprire e coltivare altre potenzialità

(ovviamente possibili). Il progetto educativo in quanto progetto di vita racchiude tutto questo: “progettare la vita”.

Nel terzo ed ultimo capitolo verrà approfondito il ruolo del P.E.I., all’interno di un servizio educativo che sia inclusivo, e la figura del Pedagogista che muove le fila dei progetti educativi formando le educatrici e coordinando le alleanze: famiglia, scuola e territorio.



*La conoscenza è un processo  
di costruzione continua.*

*PIAGET*



## CAPITOLO 1

### **I processi inclusivi nello spazio 0/6**

#### *1.1 Il ruolo della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale nelle dinamiche inclusive*

*Il concetto di inclusione scolastica e sociale si riferisce ad un orizzonte di pensiero e di ricerca non ascrivibile ad un unico modello o solo all'integrazione scolastica ma ad una posizione teorica di fondo che intende porre fine ad ogni forma di segregazione e di esclusione sociale, istituzionale ed educativa; richiede inoltre di focalizzare l'attenzione non solo sul singolo e sulle mancanze ma sul funzionamento, sulle capacità e sul contesto.<sup>1</sup>*

Nella scuola e nella società vi è una sfida dell'educazione, in particolar modo dell'educazione inclusiva, che sta nel dimostrare come ciò che agli occhi del senso comune sembra impossibile è in realtà possibile grazie a progetti educativi-didattici. In particolar modo, la pedagogia speciale e la didattica speciale lavorano da sempre affinché tali progetti siano inclusivi e permettano lo sviluppo armonioso del bambino e della bambina. La dimensione inclusiva è infatti presente nelle linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" pubblicate nel vicino dicembre 2020. Nonostante sia in bozza, questo documento pone al centro i Bisogni Educativi Speciali dei più piccoli, riconoscendo il loro diritto ad una educazione che abbia una funzione abilitativa e riabilitativa dell'esperienze di apprendimento, di socialità. Tutto ciò deve avvenire in un ambiente sicuro, accogliente, stimolante e all'interno di un gruppo di coetanei, il tema presentato in questo documento può sembrare scontato ma non è così. Infatti,

---

<sup>1</sup> A. CANEVARO, E. MALAGUTI, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2014.

i servizi 0-3, non sono citati nel decreto legislativo n. 96 del 7 agosto 2019 recante: “Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli studenti con disabilità”<sup>2</sup>. Nonostante l’assenza di interventi legislativi chiari, i nidi hanno costruito nel tempo, e inconsapevolmente, una cultura della cura attenta alle esigenze di ogni singolo bambino e bambina nella loro diversità e specificità.

La dimensione inclusiva e la sua complessità richiedono una formazione specifica e significativa che permetta di costruire una metodologia di lavoro, capace di integrare stili differenti e di sperimentare percorsi alternativi. Un professionista che lavora seguendo l’ottica inclusiva della Pedagogia Speciale e della Didattica Speciale fa sì che i metodi rigidi e tecnici, i programmi e i suoi pensieri non lo sovrastino. Si può definire quindi un vero professionista colui o colei che è capace di decentrarsi in termini di controllo e di avere fiducia verso le possibilità che vengono date dai contesti e dalle persone.

### 1.2 *Il nido come luogo di apprendimento e la sua funzione educativa*

L’educazione, fin dai primi mesi di vita, si sostanzia nella cura pedagogica intesa come carico globale dei bisogni della persona, che assume rilevanza in quanto chiama in causa la fragilità e la vulnerabilità che caratterizzano la prima infanzia e significa saper rispettare i confini, non invadere l’altro e accettarlo nella sua unicità di persona<sup>3</sup>.

Ogni bambino è unico e speciale, in base a questa filosofia e verità, il bambino con disabilità o con deficit, come tutti i bambini del mondo, ha diritto ad un’educazione di qualità come sancito nella *Dichiarazione dei diritti del Fanciullo* del 1924.

In essa, all’articolo 23 si riconosce ai fanciulli disabili di beneficiare di cure speciali affinché possano condurre una vita piena, di-

---

2 D.Lgs n. 66 del 13 aprile 2017 integrato e corretto con il D.Lgs n.96 del 7 agosto 2019

3 *Pedagogia Speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, a cura di G. AMATORI e S. MAGGIOLINI, Pearson, Piacenza, 2021.

gnitosa e possano raggiungere un livello di autonomia che agevoli la loro partecipazione alla vita comunitaria. Il documento principale che individua i diritti della persona portatrice di handicap giunge il 9 dicembre 1975: *Dichiarazione ONU sui diritti delle persone portatrici con handicap*. In essa, all'articolo 3 viene riportato che:

“il portatore di handicap ha un diritto connaturato al rispetto della sua dignità umana. Egli, quale che siano l'origine, la natura e la gravità delle sue difficoltà e deficienze, ha gli stessi diritti fondamentali dei suoi concittadini di pari età, il che comporta come primo e fondamentale diritto quello di fruire, nella maggior misura possibile, di un'esistenza dignitosa altrettanto ricca e normale”<sup>4</sup>.

È importante sottolineare come, in base alla teoria del deterioramento semantico, il linguaggio oggi è notevolmente modificato; infatti viene posta al centro la persona con deficit o con disabilità superando la visione della persona portatrice di handicap come colei che “porta un peso”. Storicamente, in Italia, le istituzioni per l'infanzia erano gestite da privati e per lo più da ordini religiosi. Nel 1850 prende forma a Milano il primo “ricovero per lattanti” ma solo nel 1925 si ha il primo intervento pubblico con l'Opera nazionale Maternità e Infanzia, che aveva come obiettivo primario la difesa ed il potenziamento della famiglia e della natalità. L'ONMI aveva un carattere totalmente assistenziale, non vi era ancora una dimensione educativa del servizio, infatti i bambini erano suddivisi in gruppi numerosi, non per fasce d'età, e gli spazi non erano a misura di bambino. Nel 1859 fu stilata la riforma Casati che non vedeva nella prima infanzia un'istruzione prescolare, preparatoria alla scuola elementare ma una scuola che aveva la sua dimensione educativa e non istruttiva.

---

4 A. BOBBIO, *Pedagogia dell'infanzia: Processi culturali e orizzonti formativi*, Scholé, Milano, 2013, p.256

Tra i maggiori esponenti che sostenevano questo modello di asilo per la fascia 0-6 furono: le sorelle Agazzi, Friedrich Froebel e Maria Montessori. Al centro dell'idea pedagogica per le sorelle Agazzi c'era l'alleanza con la famiglia, il riciclo di oggetti appartenenti all'esperienza familiare permetteva un legame tra i due contesti. La famiglia, nella loro idea educativa, era fondamentale tanto che il personale educativo doveva essere affettuoso ed empatico, richiamando così la figura materna. Froebel fu colui che teorizzò e realizzò il Kindergarten, un "giardino di infanzia" inteso come struttura educativa con insegnamenti pensati e preparati. Froebel pone al centro della sua pedagogia: il gioco, il linguaggio, la libera rappresentazione grafica, giardinaggio, orticoltura e numerose attività manuali.

L'idea che il bambino potesse creare un rapporto con il mondo "giocando" è un pensiero che venne ripreso da Maria Montessori. La Montessori vedeva il bambino protagonista attivo del proprio sapere e quindi doveva essere messo nelle condizioni di sperimentare autonomamente, motivo per il quale è conosciuta come l'ideatrice della "scuola a misura di bambino".

Grazie ad esponenti come loro e alle teorie pedagogiche che hanno apportato, si è sempre più diffusa l'immagine del bambino come protagonista attivo del proprio apprendimento e dell'asilo come istituzione educativa, formativa e sociale. Infatti, nel 1975, vi è una nuova concezione del diritto della maternità in quanto valore sociale e non come circostanza esclusivamente privata perciò vennero soppresse le ONMI aprendo la strada ai servizi della prima infanzia come sono conosciuti oggi: gli asili nido. A differenza delle ONMI, l'asilo nido ha una dimensione pedagogica e socializzante e riconosciuta legalmente grazie alla legge 107/2015 che riconosce il diritto di un sistema integrato 0-6 e l'importanza dell'educazione in questa fascia d'età; diritto che si concretizza con il D.Lgs. 65/2017 Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni.

All'art.1, comma 1, questo decreto definisce i servizi educativi

per l'infanzia:

- Nido, micronido e sezioni primavera
- Servizi integrativi
- Scuole dell'infanzia statali e paritarie

All'art. 1, comma 2, vengono delineate le finalità di questi servizi:

- Promuovere la continuità del percorso educativo e scolastico, con particolare attenzione al primo ciclo di istruzione
- Favorire l'inclusione di tutte le bambine e i bambini riducendo svantaggi culturali, sociali e relazionali
- Adeguata organizzazione degli spazi e delle attività
- Accogliere e rispettare le diversità
- Coinvolgere attivamente e sostenere la funzione educativa delle famiglie
- Favorire la conciliazione tempo-lavoro delle famiglie e la cura del bambino
- Avvalersi di personale qualificato e in continua formazione per promuovere la qualità dell'offerta formativa del servizio
- Il servizio integrato 0 – 6 ha permesso di delineare le caratteristiche peculiari dei servizi per la prima infanzia (0-3) come:
  - routine ben strutturate
  - crescita e autonomia del bambino
  - interazione del bambino con i pari
  - educatori qualificati e in continua formazione
  - struttura a norma con attenzione particolare all'organizzazione degli spazi interni ed esterni.

Queste caratteristiche sono l'emblema di un servizio funzionante per la prima infanzia e per le loro famiglie. Alla base di questo servizio vi deve essere, infatti, un personale qualificato che sappia riconoscere le esigenze delle famiglie, dei loro figli e sappia accoglierle con empatia. È fondamentale che l'asilo nido si basi sul principio di "sti-

molazione”, deve essere un luogo ricco di stimoli che svolgano un’azione compensativa nei confronti di tutti i bambini, in particolare di quei bambini che vivono situazioni di “deprivazione” (familiare, fisica ...). L’inserimento si riferisce all’entrata di una persona in un contesto e permette l’instaurarsi di interazioni tra essa e le persone che al contesto già appartengono. Questo primo passo è molto importante, perché segna l’uscita da una condizione di esclusione.

Quando la persona e il contesto ospitante entrano in una dinamica di adattamento reciproco, possiamo parlare di integrazione. L’inclusione è un processo che però va oltre l’integrazione: se in questa fase l’altro – «diverso» – è percepito ancora come un individuo «speciale» nell’inclusione tutti entrano nei contesti con pari dignità e diritti, a pari livello (Pavone, 2014).

In questa ottica, non esiste un’educazione speciale pensata per venire incontro a individui particolari, ma esiste un’educazione che mette in atto metodologie adeguate e adattabili e usa strumenti differenziati per ciascuno. Secondo questa visione, dunque, l’inclusione è un processo sempre in divenire, insieme all’evolversi delle persone e delle culture. L’ottica inclusiva porta con sé l’idea che ogni persona, con le sue caratteristiche, possa e debba entrare nel processo educativo. L’educabilità è la capacità di essere educati, «l’apertura alla possibilità di orientarsi verso una propria meta», ossia l’obiettivo prefissato già da tempo.

### *1.3 Le competenze dell’educatore nella prospettiva inclusiva*

I bambini che frequentano il nido necessitano di ricevere insegnamenti globali stimolati da giochi e attività che gli permettano di crescere sul piano cognitivo, affettivo, emotivo e relazionale. Gli educatori, creando un clima empatico dovranno proporre le occasioni idonee a far vivere ai bambini e le bambine, le esperienze necessarie al loro sviluppo con particolare attenzione agli elementi cognitivi

e relazionali che si rinforzano nell'appartenenza al gruppo e nell'imitazione dei pari. Pertanto le competenze educative devono saper attivare momenti di cura e di gioco che implicino capacità di lavorare in équipe per realizzare le attività che coinvolgano tutti i bambini. Sin dai primi giorni di vita il bambino sviluppa delle forme di attaccamento<sup>5</sup> funzionale o disfunzionale nei confronti del caregiver (principalmente nei confronti della madre) ed è quindi compito delle educatrici curare questa transizione dall'ambito familiare all'ambito formativo del nido. La teoria dell'attaccamento formulata da John Bowlby permette alle educatrici di conoscere i vari tipi di attaccamento e le modalità di approccio da mettere in atto con ognuno di essi. Bowlby ipotizzò e dimostrò l'esistenza di quattro tipi di attaccamento di seguito riportati.

Stile d'attaccamento	Madre		Bambino	
	Comportamento di accudimento		Risposte in presenza/assenza della madre	Risposte alla riunione con la madre
<b>SICURO (B)</b>	Sensibile e responsiva ai segnali e alle richieste del bambino. Supportiva in episodi di stress. (Atteggiamento libero - Free)		Esplora l'ambiente attivamente. In assenza della madre può dare segnali di sconforto e piangere.	Si avvicina alla madre e la saluta. Se ha sofferto durante la separazione si lascia calmare e riprende a giocare.
<b>INSICURO ANSIOSO AMBIVALENTE (C)</b>	Imprevedibile nelle risposte; comportamento molto affettivo o rifiutante scollegato dalle esigenze del bambino. (Atteggiamento preoccupato - Enmeshed)		Si mantiene in stretto contatto fisico. In assenza della madre mostra segni intensi di sconforto e non esplora l'ambiente.	Si avvicina alla madre per farsi consolare, ma la allontana e la rifiuta quando lei è disposta al contatto. Mostra segni di rabbia e non si lascia calmare.
<b>INSICURO ANSIOSO EVITANTE (A)</b>	Rifiuta il contatto fisico anche in situazioni di stress del bambino. (Atteggiamento distaccato - Dismissing)		Indifferente alla presenza o assenza della madre e anche alla separazione.	Non si avvicina alla madre, non la cerca o si allontana attivamente da lei.

*Stili di attaccamento – John Bowlby*

Un attaccamento sicuro verso l'educatrice è molto importante e rappresenta la base per un sano sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo del bambino. Nel momento in cui il bambino fa il suo ingresso al nido inizia il suo processo di ambientamento.

5 J. BOWLBY, *Teoria dell'attaccamento*, 1969.

Questa fase di ambientamento è molto delicata e di forte impatto emotivo per tutti i soggetti coinvolti. Mentre il bambino inizia ad esplorare il nuovo contesto, l'educatrice inizia a conoscere il piccolo facendo domande al caregiver per ottenere informazioni.

Durante il passaggio dalla fase di ambientamento a quella di inserimento vero e proprio, la presenza della madre diverrà sempre meno frequente fino a giungere al momento in cui, all'arrivo, il bambino saluta il caregiver "alla porta" e l'educatrice lo accoglie per fare il suo ingresso in sezione. Ed è questo il momento in cui si può definire conclusa la fase di inserimento dopo il terzo giorno. Per il bambino l'inserimento al nido è il primo passo per entrare in un piccolo nucleo sociale. Conoscere e saper attuare strategie per facilitare la transizione famiglia-nido è quindi il compito più delicato, e allo stesso tempo più importante, che deve svolgere l'educatrice per un inserimento totale e il più possibile sereno.

Questi primi momenti rappresentano un'opportunità di conoscenza per entrambi, bambino ed educatrice, risultando propedeutici alla formazione del rapporto di attaccamento. Fondamentale ai fini di un attaccamento sicuro è la condivisione delle routine e la ripetibilità di momenti della quotidianità (accoglienza, cambio, cura del corpo gioco, pranzo...) in quanto l'assimilazione delle routine funge, dunque, da vettore spaziale-temporale, che permette al bambino di orientarsi dandogli sicurezza e costanza nella quotidianità (Corsaro, 1979).

L'educatrice costituisce l'anello che congiunge nel sistema triangolare madre e figlio, nel quale ogni elemento influenza la stabilità del sistema di attaccamento. Quando il piccolo e il contesto che lo ospita si adattano reciprocamente possiamo parlare di integrazione ma non di inclusione. Infatti l'inclusione è un processo sempre in divenire e si basa sul principio che tutti i bambini, anche i bambini "speciali" abbiano pari diritti e opportunità.

Perciò il ruolo dell'educatore in ottica inclusiva è quello di mettere in atto metodologie adeguate ed adattabili utilizzando strumenti differenziati per ciascun bambino.

#### 1.4 *Le alleanze di rete e il ruolo del nido e delle famiglie*

Gli obiettivi ritenuti più adeguati per lo sviluppo del soggetto devono essere scelti, programmati e condivisi attraverso una stretta collaborazione tra professionisti che seguono il bambino, famiglia e scuola. È necessario tenere in considerazione l'eterogeneità dei quadri sintomatologici presenti all'interno della diagnosi e che indirizzano la scelta degli scopi e delle modalità di intervento. Per questo motivo è sempre importante descrivere in modo operativo il Profilo di funzionamento, definito, il quale potrà essere periodicamente aggiornato<sup>6</sup>.

Non ci sono indicazioni e strumenti universali e predefiniti in quanto i bambini sono individui unici e speciali, diversi l'uno dall'altro, non rendendo l'intervento univoco. Ed è per questo che il primo obiettivo di ogni intervento deve portare alla creazione di una relazione con il bambino, per poi favorire modalità di comunicazione e di gioco condiviso all'interno di una cornice che si forma con una rete di alleanza. La gestione del nido è programmata dagli educatori e prevede molteplici attività che i genitori devono conoscere continuamente.

Questo ponte tra nido e famiglia è necessario in quanto il nido non è più considerato un'istituzione assistenziale, bensì un'istituzione con un proprio progetto educativo e formativo, che permette ad ogni bambino di entrare a far parte di un gruppo di pari con i quali avvierà le sue prime relazioni sociali. Crediamo sia fondamentale creare occasioni di partecipazione delle famiglie per poter accogliere idee, spunti di riflessione e lavorare insieme ad una cultura dell'infanzia che veda il coinvolgimento di tutti i protagonisti in azione.

La rete di alleanza nido – famiglia viene presentata nella Carta dei servizi comunali e privati e prevede attività che coinvolgono in pri-

---

6 D. FEDELI, C. VITO, *Pedagogia speciale per i nidi e le scuole dell'infanzia*, Carocci, Roma, 2021.

ma persona le famiglie: consiglio del nido, laboratori genitori-figli, riunioni ecc... Il fine di questa partecipazione attiva è costruire un'idea di scuola 0-6 come luogo culturale ed educativo per l'intera comunità. Altrettanto importante è la rete di alleanza con il comune e i suoi servizi: biblioteche, musei, guide turistiche, fattorie didattiche, teatri... e coordinamento pedagogico che permette il confronto tra tutti i referenti psicopedagogici presenti nei comuni.

*Il gioco, è un gioco, giocato  
splendidamente dai bambini.*

*ERACLITO*



## CAPITOLO 2

### **L'importanza del gioco nella prima infanzia**

#### *2.1 Le funzioni del gioco*

L'attività ludica svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo del bambino. Spencer, filosofo britannico (1861), sostiene che tanto l'uomo quanto l'animale hanno delle energie in eccesso che vengono utilizzate nell'attività ludica. Con l'evoluzione maturativa del bambino, sostenuta dai processi educativi, secondo Spencer si manifestava una diminuzione dell'attività ludica perché l'energia veniva utilizzata per soddisfare i bisogni primari.

Attraverso il gioco, il bambino avvia la comprensione del mondo e la funzione degli oggetti. Si parla di gioco funzionale, anche se non si tratta di una vera e propria attività ludica ma di un esercizio, di una attività imitativa rispetto a situazioni reali. La vera e propria attività ludica si ha nel momento in cui il gioco funzionale comincia a parlare di vera e propria attività ludica nel momento in cui il gioco funzionale comincia ad acquisire i primi caratteri rappresentativi, cioè il bambino utilizza funzionalmente gli oggetti. Infatti, il gioco, è importante ai fini educativi affinché i bambini possano esplorare ed apprendere il mondo attraverso l'utilizzo dei sensi, del movimento corporeo e attraverso l'arte dell'immaginazione. In un primo momento il bambino prende confidenza con gli oggetti, quindi li esplora, li manipola e infine, quando non sono più una novità, ci gioca. Pertanto, attraverso l'esplorazione e la manipolazione, il bambino "raccolge informazioni" sugli oggetti ossia la loro forma, grandezza, colore, peso, consistenza... mentre il gioco gli permette di capire cosa fare con quell'oggetto. Man mano che il bambino cresce dedicherà meno tempo alla fase di esplorazione e più tempo al gioco.

Il gioco ha caratteristiche peculiari quali:

1. **La motivazione intrinseca** ovvero il giocare per il piacere di

giocare, senza intromissioni dell'adulto e senza rischio di insuccesso perché questo diventa una nuova occasione di gioco.

2. **La priorità dei mezzi sul fine**, in quanto si è potuto constatare che la maggior parte dei bambini (soprattutto nella fascia 0-6) si diverte di più nella fase preparatoria dedicando meno tempo al gioco vero e proprio.
3. **La superiorità del bambino rispetto la realtà esterna**. Nella dimensione ludica il bambino domina la realtà, la esplora e la modifica a suo piacimento.
4. **Gli oggetti hanno nuova vita**. I bambini non si lasciano vincolare dalle caratteristiche fisiche e oggettivamente funzionali degli oggetti ma li utilizzano nei più svariati modi, ad esempio, un tavolo diventa un letto, un bastone di legno diventa un *phon*...
5. **Libertà di espressione**. Il bambino può agire ed esprimersi liberamente attraverso la mimica facciale, il movimento corporeo, la scelta e la modalità del gioco...
6. **Il bambino è attore e protagonista attivo**. Il bambino sa di giocare e vuole farlo con tutto sé stesso.

I giochi variano e si evolvono con l'età del bambino svolgendo funzioni diverse.

Il primo anno di vita è caratterizzato dal gioco d'esercizio: sbattere un sonaglio, mettere e togliere qualcosa dalla bocca, battere le mani, oppure una combinazione di più giochi di esercizio. Sono giochi motivati dal piacere dell'esercizio stesso, senza alcun obiettivo e finalità, ma legati al solo gusto di padroneggiare alcuni schemi comportamentali, senso-motori, cognitivi ed emotivi. Attraverso i giochi di esercizio il bambino esplora il mondo che lo circonda e inizia ad apprendere qualcosa di sé stesso in relazione al mondo, an-

tipicando ciò che sarà il concetto di permanenza dell'oggetto, ovvero la consapevolezza di una distinzione tra sé e l'oggetto.

Dai 18 ai 24 mesi circa, si sviluppa il *gioco simbolico*. In questa fase di gioco vengono coinvolte capacità cognitive più complesse, come quella rappresentativa, ovvero il “far finta” che qualcosa rappresenti qualcos'altro, dapprima in modo semplice (ad esempio: far finta di dormire appoggiando la testa sul cuscino), poi in modo gradualmente più complesso applicando schemi simbolici a nuovi oggetti (ad esempio: far finta che un bastone sia un mestolo per cucinare). Infine, combinando diversi simboli e giochi più complessi, compare il gioco socio-drammatico. Questo non è più un gioco individuale ma è caratterizzato dalla partecipazione di più bambini e di solito inizia a svilupparsi verso i 3 anni. I giochi simbolici svolgono tre funzioni fondamentali:

1. Compensatrice, quando il bambino gioca a “far finta” di utilizzare un oggetto che nella dimensione reale gli viene vietato di usare.
2. Liquidazione dei conflitti, quando il bambino riproduce, all'interno della dimensione ludica, una situazione spiacevole che ha vissuto così da poterla elaborare e superare. Ad esempio sgridare una bambola.
3. Anticipazione del desiderio, ovvero la produzione di una situazione che deve avvenire ma che il bambino attende con ansia e felicità. Ad esempio una bambina che finge di andare al cinema con una sua amichetta anche se la situazione, nella dimensione reale, deve ancora avvenire. Questa funzione permette di sviluppare una capacità di regolazione emotiva e di gestione dello stress.

La funzione principale del gioco è quella di portare ad uno sviluppo armonico del bambino. Il gioco è utile per lo sviluppo psico-

logico e delle strutture cerebrali ancora in accrescimento, favorisce lo sviluppo cognitivo, socio-emotivo, regola le emozioni e riduce lo stress. Le funzioni del gioco variano in base alla fase evolutiva che il bambino sta attraversando e quindi al tipo di gioco che la caratterizza. All'interno dell'asilo nido ci sono aree e giochi pensate e studiate per stimolare i bambini della fascia di età 0-3 anni; dove possono comunicare con l'adulto anche se non è di riferimento ma sempre una figura importante per il bambino e la bambina dove possono avere un contatto di cura intima, di ascolto reciproco educatore-bambino. Di seguito alcuni esempi di aree di cura e di gioco.

### **Area di accoglienza e di ascolto alla lettura**



Il momento dell'accoglienza è fondamentale perché costituisce un primo impatto con l'ambiente quindi è importante che il bambino si senta sicuro, protetto e a proprio agio, vivendolo con piacere senza soffrire il distacco dalla mamma. L'area dell'accoglienza, emanando sicurezza e tranquillità spesso coincide con l'area di ascolto alla lettura. Qui il bambino si sente sereno e propenso all'ascolto attivo di racconti come se questi avvenissero nella sua cameretta e letti dalla sua mamma. La lettura in quanto attività di routine all'interno dell'asilo ha la capacità di sviluppare la capacità di ascolto e comprensione ed è quindi importante che faccia parte di una routine, soprattutto per bambini con deficit cognitivo.

### **Gioco euristico**



Il gioco euristico consiste nel presentare ai bambini oggetti di uso comune, semplici, fatti di materiali e forme diverse. (ad esempio il cestino dei tesori). Secondo la pedagogia di Goldschmied nel gioco euristico non esiste un modo giusto o sbagliato di utilizzare i materiali proposti: i bambini devono essere liberi di sperimentare e conoscere in autonomia sperimentando anche il “fallimento” quando la natura dell’oggetto impedisce l’azione esercitata su di esso. In un’ottica inclusiva è la tipologia di gioco consigliata e utilizzata per stimolare i bambini con deficit sensoriale.



*Cestino dei tesori (Elinor Goldschmied)*

## **Gioco simbolico**





Il gioco simbolico è una modalità di gioco in cui il bambino, attraverso materiali e giochi a sua disposizione, rappresenta qualcosa e riproduce situazioni che non sono presenti e non avvengono in quel preciso istante. Il gioco del “far finta” rappresenta per il bambino un modo di fare esperienze creative, simboliche, motorie e sensoriali. Questa modalità di gioco fa sì che si sviluppi il pensiero astratto che permette al bambino di conoscere il complesso mondo emozionale in quanto l'imitazione e l'identificazione fanno sperimentare emozioni e modelli relazionali. Il bambino ha e deve avere assoluta libertà di espressione: può realizzare i propri desideri, può soddisfare le sue esigenze affettive e risolvere i propri conflitti. Giocare ad “essere un altro” può aiutare i bambini a comprendere punti di vista diversi dal proprio sviluppando una mentalità aperta, empatica ed inclusiva. Durante questo gioco l'adulto può approfittarne per conoscere il bambino e il suo modo di vedere il mondo dei grandi che lo circonda. In quanto gioco che si basa sull'osservazione, imitazione, rielaborazione e sperimentazione emotiva il gioco simbolico permette ai bambini con deficit cognitivo e con disturbi emotivi di migliorare e sviluppare “facendo”, “giocando”.

## Pannelli sensoriali



I pannelli sensoriali sono un gioco semplice e divertente che permette ai bambini di scoprire attraverso la manipolazione sviluppando le loro abilità sensoriali e cognitive; questo perché sperimentano con i loro sensi i vari materiali e perché ogni pannello ha una “richiesta implicita” e finalizzata (aprire e chiudere una *zip*, stendere delle stoffe, accendere una luce, muovere degli ingranaggi...). Sono posizionati ad altezza di bambino e per essere considerato un gioco inclusivo l’informazione contenuta in ogni pannello deve essere accessibile a tutti i bambini e in cui ognuno di loro possa non solo sviluppare ma potenziare le sue capacità senso-motorie. I pannelli sono infatti molto utilizzati per bambini con deficit sensoriale, motorio e cognitivo.

### **L’angolo della “lettura” in autonomia**



In questo angolo i libri sono a portata di mano per i piccoli, così sono liberi di scegliere in autonomia il proprio libro sviluppando di conseguenza uno spirito critico. Non solo ma anche la capacità di scegliere in autonomia in base ai loro gusti e a ciò che gli attrae. In questo piccolo spazio i bambini si rilassano, sfogliano il loro libro e fanno viaggiare la loro fantasia.

### **Triangolo di Pikler**



È una struttura in legno triangolare che permette ai bambini di sperimentare e superare i propri limiti gattonando, camminando, correndo, arrampicandosi... È importante, però, rispettare alcune regole per la loro sicurezza posizionando il triangolo sopra un tappetone e lontano da mobili così da permettere al bambino di muoversi in autonomia. Obiettivo principale di questa struttura è lo sviluppo motorio coinvolgendo i bambini con deficit motorio che avranno bisogno, ovviamente, di maggior supporto da parte delle educatrici.

## 2.2 *La dimensione inclusiva del gioco*

Dopo aver delineato cosa si intende per gioco e quali sono le funzioni è necessario focalizzare la parte centrale del presente lavoro relativa alla dimensione inclusiva del gioco. Il gioco può permettere lo sviluppo armonico di un bambino con bisogni speciali? Può permettergli di relazionarsi con gli altri bambini? Certamente, ed è altresì fondamentale che ogni bambino, all'interno dell'asilo nido, goda di un'educazione alla diversità e per la diversità. Tutti i bambini meritano di essere accettati, di giocare, di crescere ma anche di conoscere, di sapere. Naturalmente, parlando di prima infanzia, è importante farlo nel modo più leggero, semplice, accattivante e divertente possibile: attraverso il gioco. Tra le strategie e le metodologie elencate nel capitolo precedente, la dimensione ludica è sicuramente la migliore in quanto racchiude in sé: sviluppo cognitivo, motorio, emotivo e sociale di tutti i bambini. Di primaria importanza risultano: la strutturazione del contesto e gli adattamenti dell'ambiente, dei materiali e delle attività. L'adattamento inclusivo si muove su due strade parallele: i bisogni educativi del singolo bambino (individualizzazione) e, al tempo stesso, l'incoraggiamento di un impegno attivo di ogni bambino verso le attività del gruppo (appartenenza).

L'inclusione prevede quindi un insieme di pratiche e attività ludiche che si adattano all'ambiente nido e ai bambini, al fine di incoraggiare e supportare la partecipazione attiva del gruppo attraverso metodologie che devono essere differenti per ogni bambino. La dimensione inclusiva del gioco prevede un tipo di lavoro che fa riferimento ai seguenti obiettivi:

- La creazione di una relazione rassicurante con l'educatore
- Lavoro sull'attenzione condivisa
- Intenzionalità comunicativa
- Attenzione alle richieste degli altri e lavoro sulla comprensione
- Produzioni verbali e comunicative

L'inserimento per i bambini con disabilità nei contesti educativi è un momento di fondamentale importanza, come è stato già sopraindicato. Infatti l'asilo nido, come gli altri ordini scolastici, sono contesti in cui il bambino viene inserito in un ambiente fatto di interazioni sociali con i pari e con gli adulti di riferimento che sono diversi dai genitori. Le opportunità di interazione sono tante ma è proprio questa moltitudine che crea difficoltà nei bambini. L'ambiente deve essere inclusivo nei confronti del bambino e deve permettere flessibilità riguardo alle modalità di insegnamento, così da trovare quelle giuste per consentire la partecipazione alle attività che vengono proposte. È fondamentale quindi la creazione di una cornice naturalistica, fatta di gioco e relazione, in cui il motore non sono le attività curriculari fini a se stesse ma come queste vengono proposte e svolte.

Per Vygotskij “il gioco è una fonte di sviluppo potenziale; nel gioco il bambino è sempre al di sopra del suo abituale comportamento quotidiano; nel gioco egli è in qualche modo di una testa più alto di se stesso”. Il gioco rappresenta quindi uno momento di sviluppo e di consolidamento di molteplici abilità che vengono spesso sottovalutate dagli adulti.

Significativo è l'utilizzo del gioco con finalità terapeutiche e riabilitativa come per il potenziamento delle funzioni esecutive; intendendo per funzioni esecutive quell'insieme di abilità che permettono all'individuo di adattarsi all' ambiente e alle sue richieste senza schemi di risposta automatici ma attraverso l'elaborazione di nuovi piani d'azione. È fondamentale ricordare che quando si lavora con bambini del nido e della scuola dell'infanzia abbiamo a che fare con persone in cui queste funzioni non sono ancora sufficientemente mature e non è pertanto ipotizzabile un loro completo e consapevole utilizzo<sup>7</sup>. Si tratta di comportamenti specifici che si manifestano

---

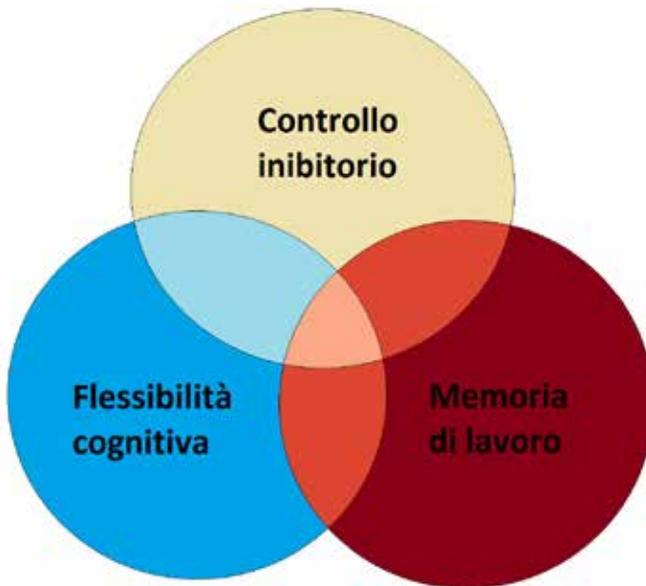
7 D. FEDELI, C. VITO, *Pedagogia speciale per i nidi e le scuole dell'infanzia*, Carocci, Roma, 2021.

fin dalle prime fasi di sviluppo (cfr. Barkley, 2012) e che possono essere alimentati da stimolazione e insegnamenti, espliciti o impliciti (gioco), di competenze esecutive specifiche. Ciò significa, che lavorando sul comportamento manifesto si possono avere effetti positivi sulle stesse abilità cognitive, in particolar modo quando l'intervento è precoce. Tra le funzioni esecutive rientrano la capacità di resistere alle distrazioni, di spostare e mantenere l'attenzione sull'educatrice o sul compito da svolgere e permettono di trovare una soluzione per correggere un errore; ad esempio: alzare la mano, aspettare il proprio turno, riordinare il proprio giocattolo, prendere la forchetta per mangiare... Secondo una delle teorie più valide sulle funzioni esecutive, questa, raccoglie le sue abilità in tre componenti principali:

memoria di lavoro;

flessibilità;

funzioni di controllo e di inibizione



Le diverse dimensioni delle funzioni esecutive trovano sintesi all'interno di un costrutto complesso, cioè l'autoregolazione. Con il termine "autoregolazione" o "autocontrollo" si intende un processo intrinseco che ha come fine quello di assestare lo stato mentale e fisiologico adattandosi alle caratteristiche dell'ambiente. Fanno parte dell'autocontrollo sia il controllo cognitivo che quello emotivo ed hanno il compito di resistere all'impulso immediato di agire.

Quando i bambini hanno un migliore autocontrollo vanno meglio a scuola e vanno d'accordo con gli altri. L'autocontrollo cognitivo, emotivo e del movimento si distinguono e si sviluppano nel corso della prima e della seconda infanzia. Lo sviluppo dell'autocontrollo aiuta i bambini in tutti gli ambiti dell'esistenza e si esprime in stretta collaborazione con le esperienze e i contesti di vita. Le funzioni esecutive possono rappresentare un indice predittivo importante per lo sviluppo di un disturbo d'apprendimento. È perciò consigliabile proporre ai bambini, sin dalla prima infanzia, giochi che stimolino il potenziamento e miglioramento di queste funzioni. Esiste quindi una stretta connessione tra deficit a livello esecutivo e Disturbi specifici dell'apprendimento. Un precoce sviluppo dell'attenzione fa sì che successivi comportamenti non solo cognitivi o collegati all'attenzione, ma anche ad altri aspetti quali l'auto-regolazione e la competenza sociale vengano previsti e successivamente migliorati.

Affinché avvenga gradualmente uno sviluppo dell'attenzione, le educatrici dell'asilo nido devono:

- rendere realistici e utili, a ciascun bambino, le azioni progettate
- rendere l'attenzione più semplice da osservare e valutare, cosicché, l'educatrice stessa, riesca ad osservarne i comportamenti che la caratterizzano step by step
- rendere realistiche le aspettative su nuove attività e situazioni educative, riducendo quindi lo stress lavorativo delle educatrici stesse.

### 2.3 *L'evoluzione adattiva ed emotivo-affettiva attraverso il gioco*

“Tutti sanno cos’è un’emozione, finché non gli viene chiesto di darle una definizione” dissero Fehr e Russell (1984)<sup>8</sup>. Questa citazione è spunto di grande riflessione. Le emozioni sono fondamentali non solo nel percepire se stessi ma anche le persone, l’ambiente che ci circonda e gli oggetti che caratterizzano la nostra quotidianità. Da sempre hanno affascinato l’uomo in quanto astratte e complesse ricoprendo un ruolo centrale nelle riflessioni e nei dibattiti filosofici sin dall’antichità. Studi psicologici hanno evidenziato il ruolo che le emozioni ricoprono nel favorire processi decisionali, nel migliorare le interazioni sociali e nel favorire il benessere individuale. Affinché le emozioni possano svolgere al meglio la loro funzione è importante che vengano adeguatamente “regolate” e “modulate”.

Con il termine “regolare” *si intende modularne la forma o mitigarne l’urgenza al fine di renderle funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi e di rispondere alle richieste dell’ambiente in maniera flessibile ed adattiva*<sup>9</sup>.

La regolazione affettiva è il motore dell’espressione emotiva perché influenza le emozioni che l’individuo prova e successivamente influenza la loro manifestazione. Nella prima infanzia la relazione madre-figlio è il cuore della regolazione emotiva, infatti, le loro emozioni e stati d’animo si influenzano reciprocamente. Il bambino in fase preverbale sembra usufruire di un meccanismo di connessione automatica attraverso i neuroni specchio che gli permettono di regolare l’emotività individuale, non solo in seguito all’esecuzione di un’azione ma anche dall’osservazione della stessa. Dalla nascita fino ai 12 mesi la regolazione è guidata dal caregiver, poi dai 18

---

8 A. CELEGHIN, M. DIANO, A. BAGNIS e M. TAMIETTO, *Emozioni di base e neuroscienze oltre le neuroimmagini in «Sistemi intelligenti»*, 1/2017, Il Mulino, Torino, pp. 169-194.

9 B. RENZETTI e G. TRIPICCHIO, *Emozioni in Gioco: regolazione emotiva e tecniche di intervento nell’infanzia*, 2010

ai 30 mesi, la regolazione diventa autonoma: il bambino è capace di modulare e regolare le proprie emozioni anche senza la guida dell'adulto. In questa fase il bambino è capace di esprimere rabbia, tristezza, felicità desiderio... A partire dai 3 anni il bambino è capace di autoregolare il suo comportamento in risposta alle domande provenienti dall'ambiente che lo circonda. Come si possono supportare i bambini nella regolazione e modulazione delle emozioni? Il modo più diretto e coinvolgente è sicuramente il gioco. Il gioco è uno degli aspetti più importanti dello sviluppo del bambino; permette di stimolare la creatività e le abilità sociali necessarie. È un momento molto importante per lo sviluppo del linguaggio e del vocabolario che a loro volta sostengono la regolazione delle emozioni.

Lo sviluppo emotivo è un processo che inizia nella prima infanzia e prosegue nell'adolescenza così che il bambino acquisisca gradualmente la capacità di identificare e regolare le proprie emozioni anche in risposta a quelle degli altri. Il gioco che più rappresenta questo meccanismo di regolazione è il gioco di imitazione differita. È una modalità di gioco che si sviluppa intorno ai 2 anni e consiste nell'imitare il comportamento di un adulto, fratello o amico anche a distanza di tempo e in assenza del soggetto emulato. Il gioco di imitazione permette quindi al bambino di conoscere atteggiamenti ed emozioni dell'altro, passando dall'apprendimento alla sperimentazione della regolazione emotiva.

Questo meccanismo del "far finta di...", in ottica inclusiva, può evolversi nel "mettersi nei panni di...". La conoscenza delle emozioni fa sì che il bambino possa percepirlle e nominarle. I piccoli spesso provano emozioni intense, come: tristezza, gioia, ansia e rabbia. Conoscere le emozioni permette al bambino di imparare dalle sue esperienze emotive per poi comunicarle. Gli adulti devono fornire ai piccoli un ambiente emotivamente accogliente e giocoso, in cui il bambino possa essere aiutato a gestire alcune emozioni. Passando da un'emozione all'altra di varia intensità, il bambino mantiene il suo gioco ad un livello gestibile, che serve come veicolo per esprimere e

regolare le sue emozioni (Irene Chiesa, 2020).

#### 2.4 *Gioco simbolico, narrazione e drammatizzazione come costruzione del proprio sé*

Sulle orme del gioco simbolico e del “mettersi nei panni dell’altro” sono importanti le attività di lettura e drammatizzazione.



Teatrino del Centro per l’Infanzia “Papere e Paperini”, Lucrezia (PU)

La drammatizzazione consente al bambino di mettere in campo la sua fantasia, il “far finta di” che non è solo un gioco imitativo, una simulazione di ruoli fine a se stessa ma ha degli “effetti collaterali”:

Comunicazione tra bambini (quindi creazione di legami)

Spirito di gruppo (condivisione di emozione e idee nel costruire, realizzare e rappresentare la storia)

Stimolare l’osservazione, la riflessione, lo spirito critico

Facilitare l’espressione di sé e vincere la timidezza

Il mondo della drammatizzazione è la fusione tra il mondo immaginario (contenuto) e il mondo reale (forma). L'intento educativo e pedagogico che sta alla base dell'attività teatrale svolta all'interno dei servizi educativi è quello di sopperire a bisogni di natura fisica, psico-fisica, morale, relazionale e per prevenire situazioni future di tensione verso una condizione diversa da quella esistente. (Oliva G, 2009).

La drammatizzazione fa sì che i bambini possano conoscere e conoscersi immedesimandosi nelle storie che vengono lette loro dalle educatrici e nelle emozioni dei personaggi. Trattandosi di bambini piccoli la drammatizzazione si avvale dell'utilizzo di burattini a mano e a dita.

I bambini, attraverso le storie, si interfacciano con tematiche e situazioni a volte delicate come: la perdita di qualcuno, l'abbandono, la diversità... Devono conoscere, anche se piccoli, ciò che è diverso per non considerarlo con un'accezione negativa bensì positiva: la diversità come ricchezza. Uno dei libri che permette al pubblico dei più piccoli (0 - 3) di venire a contatto con questa tematica e di sensibilizzarli è "Oh che uovo!" di Eric Battut



Trama: *Nel nido ci sono tre uova: uno bianco, uno nero e uno... "diverso". I due primi nati decidono di sbarazzarsi del terzo uovo ma nel buttarlo fuori dal nido finiscono tutti di sotto! Sarà proprio lui, il fratello "diverso", che li aiuterà a tornare sani e salvi a casa.*

Ogni bambino, durante il suo percorso di crescita, si trova ad affrontare fantasie e angosce relative alla propria fase di sviluppo, come:

- superare dipendenze infantili;
- affrontare delusioni narcisistiche;
- affrontare dilemmi edipici, abbandoni o assenze di figure importanti;
- risolvere rivalità fraterne;
- conseguire una propria individualità;
- costruire un proprio senso morale;
- costruire un proprio senso di sé.

La narrazione è una forma particolarmente efficace per esplorare sia la realtà sia, contestualmente, le relazioni (Bruner 1978). Lo spazio narrativo presentato, visto, ascoltato e vissuto nella condivisione veicola una visione del mondo, pur se ermeneuticamente ricollocata, e ciò comporta l'implicazione di diverse rappresentazioni sociali, culturali e cognitivo-emotive (Salis 2019b).

Le storie ci consentono di condividere l'esperienza dell'altro che nell'atto narrativo diventano nostre, e generano l'incontro con la realtà, con lo sfondo della storia, con i protagonisti, con le idee e con le azioni che producono cause ed effetti: un processo che modella l'identità soggettiva e favorisce l'empowerment collettivo (Salis 2016a).

Grazie alle narrazioni i bambini possono giungere alla conoscenza di se stessi, familiarizzando con il proprio mondo interiore e con emozioni troppo grandi da vivere in prima persona ed in tenera età. In poche parole effettuano sogni ad occhi aperti: fantasticando, me-

ditando e rielaborando intorno ad adeguati elementi narrativi in risposta a determinate pulsioni interne. Narrare, raccontare, ascoltare la narrazione dell'altro sono tutte attività che consentono di educare, sensibilizzare ed apprendere. Le immagini e gli albi illustrati sono uno strumento importante per stabilire una relazione tra adulto e bambino attraverso i significati del linguaggio iconico.

Quando si narra con parole e/o immagini, si mette in atto una pratica di cura nei confronti del bambino, che costituisce un'esperienza essenziale per l'uomo, il quale, grazie ad essa, ha l'opportunità di stabilire una relazione, e più propriamente una relazione di cura. La funzione di tale relazione non si limita nel procurare all'altro ciò di cui ha bisogno in termini esclusivamente materiali, ma si muove attraverso strade ben più sottili. L'aver cura è un incontro, è un offrire all'altro gli strumenti necessari per vivere bene e pienamente, promuove l'indipendenza proponendo occasioni e strumenti per raggiungere l'autonomia. La cura autentica è umana e umanizzante sia per chi la riceve sia per chi la offre (Mortari 2017). Infatti la narrazione, come pratica pedagogica, attua una relazione di cura attraverso molteplici modalità:

offrire attenzione;

ascoltare in modo autentico;

esserci con la parola, comprendere e accettare i silenzi;

accompagnare l'altro nel suo percorso esistenziale.

### **Il ruolo del pedagogo nello spazio nido**

#### *3.1 Il ruolo dell/della Pedagogista*

Nell'asilo Nido e nella Scuola dell'Infanzia esiste una figura professionale che ha un ruolo essenziale nella progettazione educativa della scuola: la Pedagogista. Questa è la specialista dei processi educativi, formativi e di apprendimento. Si occupa di sviluppare il potenziale umano e apprenditivo del bambino e dell'adulto, osservando, analizzando i bisogni educativi della persona e strutturando interventi di natura pedagogica. Questa non solo è una figura esperta nei processi educativi, formativi e di apprendimento ma è un punto di riferimento nell'agire delle educatrici e delle maestre. La pedagogista, detta anche coordinatore pedagogico, non solo lavora e sostiene il benessere nelle istituzioni educative ma anche nell'ambiente sociale, promuovendo quelle risorse e potenzialità di cui il bambino ha bisogno nel suo processo di crescita e di apprendimento (Annalisa Vignoli, 2004).

La Pedagogista deve osservare, riflettere e costruire insieme alle educatrici un percorso di crescita per ogni bambino, mantenendo sempre il contatto con le famiglie. Tutto ciò si concretizza nella ricerca di spazi, metodologie, progetti e organizzazione che possano dare tranquillità e fiducia ai genitori ma anche, e soprattutto, benessere ai bambini. La Pedagogista svolge anche il ruolo di formatrice. Infatti la formazione permanente del personale del nido è un dovere ma non solo, è un'opportunità di crescita continua per creare un'équipe che permetta di lavorare al meglio per e con i bambini. La formazione porta a riflettere e a produrre cambiamenti nei modi di pensare e di agire; offre spunti per migliorare e valorizzare le proprie

competenze. La Pedagogista può lavorare su due grandi aree:

- L'area della vita privata; nella quale sono espressi i diritti educativi che richiedono la realizzazione dei servizi educativi e pedagogici alla persona nella sua singolarità
- L'area della vita pubblica; nella quale gli stessi diritti passano per reali e buoni servizi educativi e pedagogici alla persona in quanto parte costitutiva della collettività<sup>10</sup>.

La pedagogista può operare come dipendente in scuole, Enti locali, Servizi del Ministero della Giustizia, Università, ASL, Aziende, Imprese, Enti del privato sociale e può svolgere attività professionale presso studi privati. In particolare, all'interno della scuola dell'infanzia, la pedagogista coordina e progetta:

processi di cura

pratiche educative

processi e pratiche inclusive

strategie ed interventi ad approccio ludico

P.E.I. e progetti di vita

Formazione del personale educativo

### 3.2 *I processi di cura e di inclusione*

Cosa si intende per Cura? La cura esiste sia sotto forma di terapia come prestazione specialistica, sia come accudimento dei propri figli inteso come competenza “naturale”, materna, parentale.

---

10 P. OREFICE e E. CORBI, *Le professioni di Educatore, Pedagogista e Pedagogista ricercatore nel quadro europeo: Indagine nazionale sulla messa a sistema della filiera dell'educazione non formale*, Edizioni ETS, Pisa, 2017.

Nella nostra cultura emerge un altro significato della Cura estremamente ricco dal punto di vista educativo. Si tratta dell'interpretazione esistenzialista della Cura, approfondita dal filosofo tedesco Heidegger. Secondo questo filosofo la Cura è la struttura dell'esistenza (Heidegger, 1976). Ciò significa che la cura "regge" tutta l'esistenza dell'uomo e della donna, dalla nascita alla morte; la regge essendone la "struttura".

Intendendo per struttura un costante e inevitabile rapporto tra l'effettività di cui ciascuno di noi è portatore e la possibilità, ovvero quel poter essere che si manifesta nella capacità del tutto umana del "farsi domande" e nella possibilità di essere sempre diversi da ciò, limiti annessi, che la natura e la cultura hanno scelto per noi. La cura è il rapporto tra ciò che si è e quello che si può essere. In questo senso è tempo, esperienza vissuta, ma soprattutto è progetto esistenziale, "formatività".

Questo discorso è fondamentale e illuminante per le figure che lavorano a stretto contatto con le persone in situazioni di disabilità.

Ogni persona, per il fatto stesso di essere persona esistente, al di là del suo essere in una condizione che consideriamo "limitante", ma che ha possibilità di entrare in una relazione con la propria effettività, la propria storia, quindi la possibilità di cambiare, di modificarsi, di "poter essere" all'interno sempre delle proprie condizioni di partenza. In questo senso la cura è una dimensione squisitamente pedagogica che ha molto da dire circa il senso del "progetto di vita", come progetto che è esso stesso una dimensione imprescindibile dell'esistenza di ciascuno di noi che ha come obiettivo la "risoluzione" di situazioni a partire dalla concretezza del proprio essere, dal contesto sociale in cui si è cresciuti, dal deficit più o meno importante con cui si nasce.

Il progetto può essere letto e considerato come il luogo in cui ogni soggetto entra in rapporto con le sue potenzialità, a partire da ciò che è. È un rapporto di tipo soggettivo ma allo stesso tempo collocato in un ambiente sociale (come l'asilo nido, la scuola e le strut-

ture extrascolastiche) e mediato dalle relazioni e le cure che in esso si offrono. La possibilità di essere ciò che si può (in quanto individui unici e originali) viene offerta da qualcuno che, formato e preparato, curi ed educi.

Nonostante la moltitudine dei modelli sociali e delle teorie vincenti in determinati momenti storici, alla base del concetto di cura in pedagogia si trova sempre una domanda fondante: come curare?

Oggi sono le scienze umane che sondano vari modelli di cura con i quali la pedagogia si interfaccia, riflettendo, plasmando e rielaborando la propria visione della cura. In questo divenire polimorfico e metariflessivo emerge il dato che non vi siano caratteri assoluti di intervento pedagogico ma, al contrario, a seconda del caso dell'evento e della situazione, promana la cura adatta. Cura che significa essere-con, essere-a-fianco, esser-pronti, donando e sostenendo oblativamente, avendo come obiettivo la crescita e la realizzazione del/dei soggetti a fianco. Tutto ciò non in maniera intrusiva o manipolativa ma vigilando, mediando, custodendo<sup>11</sup>.

Nella pratica, la cura deve creare una relazione simmetrica in cui la responsabilità della cura stessa è distribuita in entrambi i soggetti coinvolti. Sta in quelle azioni di cura educativa la possibilità di crescita dell'altro ed è compito dell'educatrice imparare ad individuare i segnali del corpo del bambino con cui è in relazione per decifrare il messaggio emotivo-relazionale sottostante. La relazione di cura coinvolge tre dimensioni fondamentali:

1. Dimensione fisica e materiale. Riguarda le azioni concrete rivolte al corpo del bambino (cambio del pannolino, pulizia del naso ecc...) che devono avvenire in modo delicato e portare ad una futura autonomia.

---

11 A. CITRO, *Gli aspetti caratterizzanti il concetto di cura in pedagogia, articolati nella attività di educatore/insegnante*, tratto da Con-fusioni: la sintassi del presente blog di Francesca Rennis.

2. Dimensione organizzativa della cura. Questa dà importanza all'ambiente che deve essere sereno e stimolante per il bambino.
3. Dimensione emotiva della cura. Tale dimensione coinvolge in prima persona l'educatrice, la sua professionalità e formazione. Infatti deve essere capace di gestire la sua emotività senza però annullarla per nutrire il bambino di ascolto, sensibilità e attenzione. (D. Ripamonti e P. Tosi, 2010)

<https://www.docenti.unina.it/webdocenti-be/allegati/materiale-didattico/126050> (DA GUARDARE)

### *3.3 Progettare al nido: pratiche educative ed inclusive*

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, riconosce-

re 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<sup>12</sup>.

Alla luce di ciò, si può comprendere quanto sia importante riflettere anche sull'organizzazione dello spazio del nido, affinché questo permetta di stimolare e accogliere capacità sociali e attitudinali che il bambino possiede e sviluppa sin dai primi anni di vita. Il bambino è e deve essere attore protagonista della propria storia. Frabboni (1990) definisce il nido d'infanzia come luogo che predisponga occasioni per socializzare e apprendere e per consentire itinerari formativi scientificamente fondati. A rendere il nido ancora più aperto e inclusivo è l'ICF-CY del 2007.

Questo «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 qualificatori 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

---

12 R. SGAMBERULLI, A. AMBRETTI, C. PALUMBO, *Il nido d'infanzia come spazio educativo e inclusivo per l'espressione della corporeità ludiforme* in IUL Research : Open Journal of IUL University , Vol.2 num.4 2021.

che determinano il funzionamento<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup>

### 3.4 Strategie e interventi ad approccio ludico

Per dar vita ad interventi ad approccio ludico, il primo aspetto da considerare è quello di “dar spazio”. Tutti i bambini devono poter trovare uno spazio in cui sentirsi a proprio agio. È importante allestire le stanze in base ai bisogni dei piccoli. Ci sono: l’angolo della pittura, del gioco euristico, del gioco simbolico, dei giochi motori, un *atelier*... Lo spazio deve permettere ai bambini di giocare!

Le educatrici, inoltre, non fingono di giocare “ma accompagnano

---

13 R. SGAMBERULLI, A. AMBRETTI, C. PALUMBO, *Il nido d’infanzia come spazio educativo e inclusivo per l’espressione della corporeità ludiforme* in IUL Research : Open Journal of IUL University , Vol.2 num.4 2021.

14 R. SGAMBERULLI, A. AMBRETTI, C. PALUMBO, *Il nido d’infanzia come spazio educativo e inclusivo per l’espressione della corporeità ludiforme* in IUL Research : Open Journal of IUL University , Vol.2 num.4 2021.

le attività” senza intromettersi e sostituirsi ai bambini, lasciando a loro il compito di stabilire un contatto e successivamente gli adulti accolgono le loro richieste. La strategia più efficace è quella della stimolazione piuttosto che un classico schema di apprendimento.

L’ambiente deve essere strutturato, con attività di movimento e di gioco che siano accessibili e di facile comprensione per tutti i bambini. I piccoli devono essere liberi di scegliere ciò che più gli attrae di più e che corrisponde al loro sviluppo, dall’altra parte le educatrici devono saper proporre attività che possano incuriosirli al fine di far vivere al bambino molteplici esperienze.

Le educatrici, nel fare ciò, devono mostrare un atteggiamento consapevole nei confronti dei bambini e devono tener conto della particolarità e del ritmo di sviluppo di ogni bambino. Uno strumento utile per l’inclusione nella prima infanzia è l’*Index*. Questo permette l’autovalutazione e l’automiglioramento dei processi inclusivi e si basa sull’idea che “molte cose si conoscono e si hanno già, occorre solo svilupparle ulteriormente”.

Nel concreto l’*Index* è un manuale strutturato in due parti: nella prima viene tracciata la cornice teorica di riferimento e della quale si trattano i tre concetti cardine dell’inclusione, ostacoli, risorse e sostegno. Nella seconda illustra un percorso di ricerca-azione e descrive metodologicamente un processo di autovalutazione e automiglioramento democratico e partecipato. Infatti l’*Index* permette di strutturare un modello partecipato che coinvolga attivamente i protagonisti, cioè i bambini, senza delegare ad esterni scelte e decisioni. In base a questo percorso si possono delineare alcune strategie inclusive:

- Aumentare la partecipazione attiva dei bambini e delle bambine
- Valorizzare allo stesso modo tutti i bambini, le bambine, i genitori e il personale
- Vedere le differenze tra bambini/e come opportunità per im-

parare e giocare insieme

- Rimuovere le barriere al gioco, all'apprendimento e alla partecipazione per tutti i bambini (con disabilità e non)
- Sottolineare sia lo sviluppo della comunità sia i valori e le realizzazioni
- Promuovere relazioni sostenibili tra le strutture e il loro ambiente sociale
- Comprendere che l'inclusione all'interno delle istituzioni di istruzione e formazione per la prima infanzia è uno degli aspetti dell'inclusione della società nel suo complesso (Vanessa Macchia, 2020)<sup>15</sup>

Le strategie di intervento educativo, anche tramite l'approccio ludico, per essere efficaci devono individuare degli obiettivi e decidere come perseguirli. Prima di arrivare a questo momento è necessario e funzionale costruire con i genitori un'alleanza solida basata su collaborazione e condivisione delle problematiche del figlio. Le figure che ruotano attorno al bambino (educatrici, pedagoga...) devono comprendere la percezione che il genitore ha verso il processo evolutivo del figlio: come questo viene descritto e come vengono interpretate le sue problematiche. I colloqui con i genitori non devono essere svalutanti nei loro confronti ma devono creare un clima emotivo di fiducia reciproca e collaborazione, per questo è importante che questi incontri siano coordinati da una figura specializzata: il/la pedagoga. È importante tener presente l'ambito sul quale è più opportuno intervenire ma non solo, è fondamentale condividere con i genitori gli obiettivi da perseguire tenendo presente i punti di forza del bambino e ciò che gli piace fare per organizzare al meglio un intervento educativo efficace. Dal punto di vista operativo

---

<sup>15</sup> *Pedagogia Speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, a cura di G. AMATORI e S. MAGGIOLINI, Pearson, Piacenza, 2021

ci sono, all'interno dell'asilo nido, i seguenti interventi educativi ad approccio ludico:

- Il gioco di manipolazione, che permette lo sviluppo delle competenze sensoriali, motorie, cognitive, espressive, la manualità fine, favorisce la coordinazione oculo-manuale e stimola la creatività.
- Il gioco euristico, che ha lo scopo di favorire l'esplorazione di vari materiali e di stimolare la concentrazione e l'immaginazione del bambino (ad esempio il cestino dei tesori).
- Il gioco grafico-pittorico, è un esercizio di coordinazione visivo-motoria, di capacità di prensione e di sviluppo della fantasia.
- I travasi (di liquidi e solidi), consentono di allenare la precisione dei movimenti, la coordinazione oculo-manuale e motoria, l'attenzione e hanno l'obiettivo di rendere il bambino più autonomo nella vita quotidiana.
- Il gioco motorio, ha l'obiettivo di sviluppare la conoscenza graduale del proprio corpo e la comprensione dei rapporti topologico-spaziali (dentro/fuori, vicino/lontano...).
- I giochi per comunicare, sviluppano il linguaggio, la comunicazione e vengono proposti attraverso canzoni, libri, filastrocche.
- Il gioco libero, è l'espressione massima del bambino e favorisce creatività e la socializzazione tra i bambini in modo spontaneo.
- Il gioco simbolico, permette ai bambini di riprodurre momenti della vita quotidiana e di imitare le figure adulte.

### *3.5 Il progetto di vita e l'importanza del suo avvio precoce*

Per poter essere ciò che si può, in quanto individui unici e irri-

petibili, occorre che qualcuno si occupi di noi: ci curi, ci educi. La cura diventa educazione. E qui sta la criticità della cura: ovvero nel comprendere quanto effettivamente, nelle pratiche quotidiane e nel pensiero, chi lavora con questi individui unici si prenda effettivamente cura delle “possibilità esistenziali” della persona da curare, disabile o no che sia.

Occorre tenere presente il “ciò che si è” e contemporaneamente poter immaginare cosa, a partire da lì, si può aprire uscendo dalla costrizione del “già dato” per “pensare oltre” e “fare altro”. Per fare ciò occorre predisporre gli ambienti e le occasioni che possono far vivere e sperimentare situazioni differenti, e quindi scoprire e coltivare altre potenzialità (ovviamente possibili).

Il progetto educativo in quanto progetto di vita racchiude tutto questo: “proiettare la vita” forse significa prendersi cura delle potenzialità che ogni soggetto può scoprire solo vivendo, solo facendo esperienza attiva, di sé, in un luogo in cui non ci si sostituisca a lui. Sostituirsi al protagonista del progetto educativo blocca da subito ogni possibilità soggettiva di sperimentazione e di scelta perché si è già deciso sulla base di predizioni, immagini stereotipate o paure. La cura, nella sua forma più materiale, avvia un progetto di vita autentico, che si configura effettivamente come processo di ricerca del proprio “chi” da parte delle persone – allievi – disabili, piuttosto che un progetto di vita inautentico, che consegna al protagonista del progetto alcune potenzialità, pensate da altri per lui o lei, impedendo lo sviluppo della propria identità e formatività.

Com'è possibile allora creare un progetto di vita autentico, in grado di orientare anche il P.E.I., ovvero le pratiche di conoscenza e di intervento più “formalizzate”? Forse occorre allenarsi a “pensare diversamente” o a “pensare oltre” ciò che crediamo di conoscere, ciò che diamo per scontato. Questo progetto è in primo luogo un'elaborazione, un vero e proprio “lavoro pedagogico”, soggettivo, che riguarda il modo in cui ognuno di noi ha imparato ad essere se stesso e quindi lascia agli altri o determina per loro la possibilità di impa-

rare ad essere sé.

Contemporaneamente, però, questo è un vero e proprio lavoro di costruzione e di consapevolezza pedagogica che presuppone un'equipe di soggetti che esercitano la loro professionalità per la costruzione di sensati progetti di vita e di inclusione per soggetti disabili. È necessario costruire quelle alleanze tra contesti e soggetti che fanno parte, in maniera diversa, della vita del bambino disabile al fine di poter comprendere e verificare quale tipo di "cura" può rendere il progetto di vita autentico. Solo in questo modo potremo analizzare criticamente le proprie idee di partenza andando poi, in un secondo momento, a valorizzarle così da essere più consapevoli del tipo di progetto o P.E.I. che si va a proporre, al fine di costruire un progetto (e un P.E.I.) senza dare nulla per scontato inserendo elementi effettivamente condivisi, conoscendo e riconoscendo i rischi di slittamento concettuale e procedurale. Solo in questo modo si può attivare un progetto che sia in costante monitoraggio delle pratiche educative, didattiche, di integrazione e di inclusione.

La prima infanzia si identifica spesso come il tempo della comunicazione della diagnosi e della progressiva presa di coscienza che l'identità di quel bambino possa essere fatta anche di deficit, menomazioni, neurodiversità<sup>16</sup>. Infatti vi sono condizioni di disabilità, facilmente riconoscibili grazie a specifici screening, comunicate ai genitori prima della nascita o nei primissimi mesi di vita. Oltre ad eventuali accertamenti che si possono attivare durante la gestazione esistono programmi di screening neonatale che hanno lo scopo di diagnosticare tempestivamente malattie e deficit congeniti per i quali sono disponibili interventi terapeutici specifici.

Questi interventi, se intrapresi prima della manifestazione dei sintomi, hanno la possibilità di migliorare significativamente la pro-

---

16 Cfr. M. JANKOVIC (2010), *Come e perché comunicare la diagnosi di malattia a un bambino*. In "Child Development & Disabilities", n. 1, pp. 9-20; R. CALDIN - F. SERRA (2011), *Famiglie e bambini con la disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi. Forme di sostegno, Sistema integrato dei servizi*, Fondazione Zancan, Padova.

gnosi della malattia e la qualità di vita dei più piccoli. In Italia lo screening neonatale è obbligatorio e gratuito in base al DPCM 12 gennaio 2017 (articolo 38, comma 2) garantendo a tutti i neonati “le prestazioni necessarie e appropriate per la diagnosi precoce delle malattie congenitive previste dalla normative vigente e dalla buona pratica clinica”.

Grazie a questa legge e agli interventi che offre, è possibile diagnosticare alcuni deficit e menomazioni tempestivamente con il conseguente avvio precoce di un progetto di vita nella prima infanzia. La classificazione ICF, in particolare la sua versione ICF-CY specifica per i bambini, è uno strumento molto importante per parlare di disabilità, integrazione e inclusione al Nido d’infanzia. La classificazione riguarda le funzioni dell’essere umano, quindi è universale.

Descrive tutti i bambini, non solo quelli affetti da qualche problema o disabilità o malattia: l’ ICF è valido per tutte le età, e ICF-CY è una ottimizzazione della ICF sviluppata per bambini e adolescenti che verranno seguiti in maniera coerente durante tutta la loro vita.

La classificazione ICF-CY si focalizza sulla globalità del bambino analizzando tre ambiti: corpo, persona, contesto. In sintesi il P.E.I. è:

- Progetto operativo inter-istituzionale che coinvolge operatori della scuola, dei servizi sanitari e sociali e i familiari
- Progetto educativo e didattico personalizzato riguardante le dimensioni cognitive, motorie, emotive e sociali

Il P.E.I. contiene:

- Finalità e obiettivi didattici
- Itinerari di lavoro
- Metodologia, tecniche e verifiche
- Modalità di coinvolgimento della famiglia

Le tempistiche che caratterizzano il P.E.I.:

- Si definisce entro il secondo mese dell’anno scolastico
- Si verifica con frequenza, possibilmente trimestrale
- Verifiche straordinarie per casi di particolare difficoltà

Di seguito alcune parti del modello di P.E.I. per la Scuola dell’Infanzia.

## [INTESTAZIONE DELLA SCUOLA]

## PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

(ART. 7, D. LGS. 13 APRILE 2017, N. 66 e s.m.i.)

Anno Scolastico \_\_\_\_\_

BAMBINO/A \_\_\_\_\_

codice sostitutivo personale \_\_\_\_\_

Sezione \_\_\_\_\_ Plesso o sede \_\_\_\_\_

ACCERTAMENTO DELLA CONDIZIONE DI DISABILITÀ IN ETÀ EVOLUTIVA AI FINI DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA rilasciato in data \_\_\_\_\_

Data scadenza o rivisibilità:  \_\_\_\_\_  Non indicata

PROFILO DI FUNZIONAMENTO redatto in data \_\_\_\_\_

Nella fase transitoria:

 PROFILO DI FUNZIONAMENTO NON DISPONIBILE

DIAGNOSI FUNZIONALE redatta in data \_\_\_\_\_

PROFILO DINAMICO FUNZIONALE IN VIGORE approvato in data \_\_\_\_\_

PROGETTO INDIVIDUALE  redatto in data \_\_\_\_\_  non redatto

PEI PROVVISORIO	DATA _____ VERBALE ALLEGATO N. 1	FIRMA DEL DIRIGENTE SCOLASTICO ..... ○ .....
APPROVAZIONE DEL PEI E PRIMA SOTTOSCRIZIONE	DATA _____ VERBALE ALLEGATO N. 1	FIRMA DEL DIRIGENTE SCOLASTICO ..... ○ .....
VERIFICA INTERMEDIA	DATA _____ VERBALE ALLEGATO N. _____	FIRMA DEL DIRIGENTE SCOLASTICO ..... ○ .....
VERIFICA FINALE E PROPOSTE PER L'A.S. SUCCESSIVO	DATA _____ VERBALE ALLEGATO N. _____	FIRMA DEL DIRIGENTE SCOLASTICO ..... ○ .....

con non delimitato

## Composizione del GLO - Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione

Art. 15, commi 10 e 11 della L. 104/1992 (come modif. dal D.Lgs 96/2019)

Nome e Cognome	*specificare a quale titolo ciascun componente interviene al GLO
1.	

## 1. Quadro informativo

Situazione familiare / descrizione del bambino o della bambina
A cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale ovvero di altri componenti del GLI.....
.....
.....
.....

## 2. Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento

### o dalla Diagnosi Funzionale, se non disponibile

<i>Sintetica descrizione, considerando in particolare le dimensioni sulle quali va previsto l'intervento e che andranno quindi analizzate nel presente PEI</i>
.....
.....
.....

*In base alle indicazioni del Profilo di Funzionamento (o della Diagnosi Funzionale e del Profilo Dinamico Funzionale se non è stato ancora redatto) sono individuate le dimensioni rispetto alle quali è necessario definire nel PEI specifici interventi. Le sezioni del PEI non coinvolte vengono omesse.*

Dimensione Socializzazione/Interazione/Relazione	Sezione 4A/5A	<input type="checkbox"/> Va definita	<input type="checkbox"/> Va omessa
Dimensione Comunicazione/Linguaggio	Sezione 4B/5A	<input type="checkbox"/> Va definita	<input type="checkbox"/> Va omessa
Dimensione Autonomia/Orientamento	Sezione 4C/5A	<input type="checkbox"/> Va definita	<input type="checkbox"/> Va omessa
Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento	Sezione 4D/5A	<input type="checkbox"/> Va definita	<input type="checkbox"/> Va omessa

#### 4. Osservazioni sul/sulla bambino/a per progettare gli interventi di sostegno didattico

Punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici

a. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione:
b. Dimensione della comunicazione e del linguaggio:
c. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento:
d. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento:

#### Interventi necessari per garantire il diritto allo studio e la frequenza

##### Assistenza

<p>Assistenza di base (per azioni di mera assistenza materiale, non riconducibili ad interventi educativi)</p> <p><i>igienica</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>spostamenti</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>mensa</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>altro</i> <input type="checkbox"/> (specificare.....)</p> <p>Dati relativi all'assistenza di base (nominativi collaboratori scolastici, organizzazione oraria ritenuta necessaria)</p>	<p>Assistenza specialistica all'autonomia e/o alla comunicazione (per azioni riconducibili ad interventi educativi):</p> <p><u>Comunicazione:</u></p> <p><i>assistenza a bambini/e privi della vista</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>assistenza a bambini/e privi dell'udito</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>assistenza a bambini/e con disabilità intellettive e disturbi del neurosviluppo</i> <input type="checkbox"/></p> <p><u>Educazione e sviluppo dell'autonomia, nella:</u></p> <p><i>cura di sé</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>mensa</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>altro</i> <input type="checkbox"/> (specificare.....)</p> <p>Dati relativi agli interventi educativi all'autonomia e alla comunicazione (nominativi educatori, organizzazione oraria ritenuta necessaria)</p>
---	---

Per le esigenze di tipo sanitario si rimanda alla relativa documentazione presente nel Fascicolo del/della bambino/a

Arredi speciali, Ausili didattici, informatici, ecc.)	Specificare la tipologia e le modalità di utilizzo
---	--

Proposta del numero di ore di sostegno per l'anno successivo-	<p>Partendo dall'organizzazione delle attività di sostegno didattico e dalle osservazioni sistematiche svolte, tenuto conto <input type="checkbox"/> del <b>Profilo di Funzionamento</b>, oltre che dei risultati raggiunti, nonché di eventuali difficoltà emerse durante l'anno, si propone - nell'ambito di quanto previsto dal Decreto Interministeriale 29.12.2020, n. 182 - il seguente fabbisogno di ore di sostegno.</p> <p>Ore di sostegno richieste per l'a. s. successivo _____</p> <p>con la seguente motivazione:.....</p>
---	---

## Considerazioni conclusive

Il lavoro di tesi si è focalizzato sull'attività ludica e il suo valore inclusivo, dove tutti e ciascun bambino, possono interagire con la diversità. Il gioco permette al bambino di conoscere il mondo e la funzione degli oggetti ma diventa vera e propria attività ludica nel momento in cui comincia ad acquisire i primi caratteri rappresentativi, consentendogli di utilizzare funzionalmente gli oggetti. Le funzioni del gioco variano in base alla fase evolutiva che il bambino sta attraversando e al deficit che lo caratterizza, concorrendo sempre ad implementare uno sviluppo armonico.

Sono state prese in esame e studiate varie tipologie di gioco che si praticano nello spazio nido: il gioco simbolico, i pannelli sensoriali, il gioco euristico e il Triangolo di Pikler. Questi giochi stimolano, anche nei bambini con deficit, uno sviluppo sensoriale, cognitivo, emotivo e motorio. Il bambino è spinto a giocare da una motivazione intrinseca, cioè dal puro piacere di giocare senza intromissione dell'adulto e tende a divertirsi di più nella fase preparatoria del gioco.

Nella dimensione ludica il bambino domina la realtà, la esplora e la modifica a suo piacimento. Infatti i bambini non si lasciano vincolare dalle caratteristiche fisiche e dalle funzioni proprie degli oggetti ma li utilizzano nei più svariati modi, trasformando ad esempio un bastone di legno in un phon. L'attività ludica permette quindi al bambino di esprimersi liberamente rendendolo attore e protagonista attivo.

Man mano che il lavoro prendeva forma ho ritenuto significativo inserire e approfondire l'importanza della lettura e della drammatizzazione come strumenti di inclusione. Infatti la drammatizzazione,

attraverso l'utilizzo di burattini a mano e a dita, e la lettura fanno sì che i bambini possano conoscere e conoscersi immedesimandosi nelle storie che vengono lette loro dalle educatrici e nelle emozioni dei personaggi. E infatti attraverso questa "immedesimazione" che il processo di inclusione può avere inizio sin dalla prima infanzia.

L'asilo nido, in quanto struttura che si occupa della crescita e dello sviluppo psico-fisico e sociale del bambino, ha tra i suoi obiettivi principali la costruzione di un rapporto di cura da parte delle educatrici verso i bambini.

La Cura è una forma di relazione estremamente ricca dal punto di vista educativo, non è solo accudimento ma la struttura che regge tutta l'esistenza dell'uomo e della donna: è il rapporto tra ciò che si è e la possibilità di essere. In questo senso è tempo, esperienza vissuta, ma soprattutto è progetto esistenziale, "formatività". Hanno quindi un ruolo fondamentale le figure che lavorano con i bambini (educatrici, pedagogiste ...) che non devono mai sostituirsi a loro ma devono conoscerli e accompagnarli, per mano, nella loro crescita.

Lo strumento atto a sostenere la cura e l'accompagnamento del bambino è il P.E.I. che si innesta nel Progetto di Vita, e si basa sull'ICF, ovvero su principi bio-psico sociali, fondamentali per l'inclusione.

Questo progetto è in primo luogo un'elaborazione, un vero e proprio "lavoro pedagogico", soggettivo, che riguarda il modo in cui ognuno di noi ha imparato ad essere sé stesso e quindi lascia agli altri o determina per loro la possibilità di imparare ad essere sé.

Contemporaneamente, però, questo è un vero e proprio lavoro di costruzione e di consapevolezza pedagogica che presuppone un'équipe di soggetti che esercitano la loro professionalità per la costruzione di progetti di vita e di inclusione pieni di senso per le persone con disabilità.

Il P.E.I. contiene: finalità e obiettivi didattici, itinerari di lavoro, metodologia, tecniche e verifiche, modalità di coinvolgimento della famiglia; e deve essere monitorato e verificato periodicamente (ogni

tre mesi circa).

La riflessione che orienta questo lavoro è guidata dalla convinzione che la il ruolo di coordinamento della progettazione educativa dovrebbe essere esercitato da la/il pedagoga, cioè la figura specializzata dei processi educativi, formativi e di apprendimento che lavora e sostiene il benessere nelle istituzioni educative e nell'ambiente sociale, promuovendo quelle risorse e potenzialità di cui il bambino ha bisogno nel suo processo di crescita e di apprendimento.

Il ruolo del pedagoga presuppone lavorare in équipe e sostenere il gruppo di lavoro, supportare i bambini nella loro crescita e a strutturare dinamiche sociali adeguate in un ambiente accogliente. Il pedagoga è un mediatore tra la famiglia, la scuola e i servizi, e attiva progetti educativi inclusivi che coinvolgono il territorio e le strutture extrascolastiche.



## BIBLIOGRAFIA

- A. BOBBIO, *Pedagogia dell'infanzia: Processi culturali e orizzonti formativi*, Scholé, Brescia, 2013.
- A. CANEVARO ed E. MALAGUTI, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, Italian Journal of Special Education for Inclusion, 2014.
- D. FEDELI e C. VIO, *Pedagogia speciale per i nidi e le scuole dell'infanzia*, Carocci, Roma, 2021.
- D. RIPAMONTI e P. TOSI, *I momenti di cura nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Junior, Bergamo, 2010.
- M. SANNIPOLI, LA DIMENSIONE INCLUSIVA DEI SERVIZI PER LA PRIMA INFANZIA: PROGETTAZIONI RITROVATE, PRATICHE INEDITE, POSTURE COMPLESSE, Quaderni di Intercultura, Anno XII/2020, ISSN 2035-858X DOI 10.3271/M99
- Pedagogia Speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi*, a cura di G. AMATORI e S. MAGGIOLINI, Pearson, Milano, 2021.
- R. CALDIN, *Pedagogia speciale e didattica speciale. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri*, Erikson, Trento, 2020.

## SITOGRAFIA

- E. Debelli (2019), il gioco: definizioni, psicoanalisi, apprendimento.  
<https://www.psicoterapiaatorino.it/blog/il-gioco-parte-i-definizioni-e-funzioni-del-gioco>
- D. Pannozzo (2019) , State of Mind - il giornale delle scienze pedagogiche. L'attaccamento come passaggio del testimone dal caregiver all' educatrice  
<https://www.stateofmind.it/2019/12/educatrice-nido-attaccamento/>
- D. Pannozzo (2019) , State of Mind - il giornale delle scienze pedagogiche. Potenziare le funzioni esecutive attraverso il gioco  
<https://www.stateofmind.it/2020/10/funzioni-esecutive-gioco/>
- Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei"  
<https://www.miur.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>

S. Vincenzi (2020). Neuropsicomotricista. Le funzioni esecutive in età prescolare: approccio preventivo ai disturbi dell'apprendimento

<https://www.neuropsicomotricista.it/argomenti/773-tesi-di-laurea/le-funzioni-esecutive-in-eta-prescolare-revisione-sistematica-sull-approccio-preventivo/4384-le-funzioni-esecutive-in-eta-prescolare-approccio-preventivo-ai-disturbi-dell-apprendimento.html>

Progetto asilo nido. Attenzione e suo sviluppo al nido.

<https://www.progettoasilonido.org/teoria-e-pratica-al-nido/psicopedagogia/302-attenzione-e-suo-sviluppo-al-nido>

Chiesa (2020) Vivavoce centro medico. Comunicare le emozioni attraverso il gioco.

<https://vivavoceinstitute.com/bambini-emozioni-gioco/>

A. Citro CON-fusioni. Gli aspetti caratterizzanti il concetto di cura in pedagogia articolati nella attività di educatore/insegnante.

<https://con-fusioni.jimdofree.com/libro-aperto-agli-amici/aspeticaratterizzandiilconcettodicura/>

M. Aurora (2020) blog Mara Aurora. Il gioco come metodo di vita nei nidi

<https://www.maraaurora.it/?p=771> (interventi approccio ludico 3.3)

Progetto asilo nido. Classificazione ICF e ICF-CY al nido

<https://www.progettoasilonido.org/teoria-e-pratica-al-nido/integrazione/313-classificazione-icf-e-icf-cy-al-nido>

G. Dalle Fabbriche (2021). Scuole Marri - S. Umiltà. Asilo nido: l'importanza della figura del pedagogo - accanto agli studenti

<https://www.accantoaglistudenti.it/marri-umilta-pedagogista/>



Stampato nel mese di giugno 2024  
presso il Centro Stampa Digitale  
del Consiglio regionale delle Marche

*grafica e impaginazione*

Mario Carassai

Marino Marini



# QUADERNI DEL CONSIGLIO REGIONALE DELLE MARCHE

ANNO XXIX - n. 419 giugno 2024  
Periodico mensile  
reg. Trib. Ancona n. 18/96 del 28/5/1996  
Spedizione in abb. post. 70%  
Div. Corr. D.C.I. Ancona

ISSN 1721-5269  
ISBN 978 88 3280 211 5

*Direttore*  
Dino Latini

*Comitato di direzione*  
Gianluca Pasqui, Andrea Biancani,  
Pierpaolo Borroni, Micaela Vitri

*Direttore Responsabile*  
Giancarlo Galeazzi

*Comitato per l'editoria*  
Micaela Vitri, Alberta Ciarmatori, Paola Sturba

*Redazione*  
Piazza Cavour, 23 - Ancona  
Tel. 071 2298381

*Stampa*  
Centro Stampa Digitale del Consiglio regionale delle Marche

# 419

