
Nido inclusivo e bambini con disabilità

Favorire e supportare il gioco
e la comunicazione

Daniela Bulgarelli

GUIDE
EDUCAZIONE



NIDO D'INFANZIA
Direzione Battista Quinto Borghi e Paola Molina



IL LIBRO

NIDO INCLUSIVO E BAMBINI CON DISABILITÀ

Questo volume risponde alla necessità di approfondire una tematica che spesso gli educatori e i coordinatori di nido considerano critica, anche per mancanza di materiali didattici sui quali basare la riflessione professionale e le buone pratiche.

Come costruire contesti inclusivi al nido per il bambino con disabilità, in un'ottica di «progetto di vita»?

Dall'inquadramento della disabilità sotto il profilo legislativo e dei diritti, con particolare attenzione al tema dell'inclusione sociale e scolastica, alla descrizione delle disabilità riferite alla fascia 0-3 anni, il testo analizza in modo chiaro ed esaustivo:

- l'osservazione del bambino che manifesta segnali di difficoltà
- gli elementi critici rispetto all'autonomia, all'interazione/comunicazione con l'altro, al gioco e alla playfulness
- gli accorgimenti e le strategie mirate che consentono di facilitare lo sviluppo del bambino in queste aree.

L'AUTRICE

DANIELA BULGARELLI

Ricercatrice TD-B in Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso l'Università degli Studi di Torino. Esperta di comunicazione, competenze socio-cognitive e gioco nei bambini, effettua attività di formazione per educatori di nido e docenti della scuola dell'infanzia e primaria.

NIDO D'INFANZIA

DIREZIONE BATTISTA QUINTO BORGHI E PAOLA MOLINA

Materiali e strumenti di riflessione sul significato del nido, che approfondiscono il dibattito sui principi di base dell'educazione dei piccolissimi, definendone i modelli operativi a partire dagli aspetti fondanti della proposta educativa: al nido si vive, non è una scuola; il nido è uno spazio che vede adulti e bambini insieme; il nido è un servizio per bambini e genitori, non solo per i bambini.

Una guida ricca di esempi e di interviste a esperti e genitori, che supporta efficacemente gli educatori nella comunicazione con le famiglie

€ 17,00



www.erickson.it

Indice

- 7 Presentazione della collana
(di Battista Quinto Borghi e Paola Molina)
- 9 Prefazione
(di Serenella Besio)
- 13 Introduzione
- PRIMA PARTE **L'inclusione dei bambini con disabilità
al nido**
- 17 CAP. 1 **I bambini con disabilità e il nido: diritti
e opportunità**
- 33 CAP. 2 **Le disabilità**
- 45 CAP. 3 **L'identificazione delle difficoltà e il supporto
alla famiglia**
- 71 CAP. 4 **Agire l'inclusione al nido**
- SECONDA PARTE **Il gioco nei bambini con disabilità**
- 99 CAP. 5 **Il gioco e la playfulness**
- 111 CAP. 6 **Il quadro ludico: ambiente, giocattolo e ruolo
dell'adulto**
- 131 CAP. 7 **Il gioco nella disabilità**
- TERZA PARTE **La comunicazione nei bambini
con disabilità**
- 149 CAP. 8 **La comunicazione e il linguaggio nello sviluppo
tipico**
- 165 CAP. 9 **Le caratteristiche della comunicazione nelle
disabilità**
- 175 CAP. 10 **Il ruolo dell'adulto nel favorire la comunicazione**
- 201 Bibliografia

Prefazione

Serenella Besio¹

L'inclusione — scolastica, professionale, sociale in genere — è un traguardo che, ormai da molti anni, le società contemporanee si sono impegnate a raggiungere, a favore del quale vengono spese molte risorse ed energie intellettuali. Lo indicano come prioritario le determinazioni legislative internazionali — le grandi Convenzioni internazionali innanzitutto —, i documenti programmatici emanati dalle principali organizzazioni che si occupano del monitoraggio delle varie forme assunte dai consorzi umani — dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, all'ONU, all'OCSE. E tuttavia, a livello mondiale, questo traguardo è ben lontano dall'essere raggiunto, e in alcuni casi non è neppure condiviso sul piano formale. Diversa la situazione dei Paesi nord-occidentali del mondo, dei non-poveri, diremmo, anche se il dibattito su questo tema, e soprattutto la sua applicazione concreta, in un momento sociale segnato da difficoltà emergenti e contraddizioni acute, s'infrange spesso sugli scogli di un dibattito politico tiepido e di diffusi atteggiamenti, interpersonali e collettivi, di emarginazione e di latente aggressività. Nella sua definizione, il costrutto di inclusione delinea la necessità di sviluppare e diffondere modelli di convivenza civile aperti all'incontro con l'altro, per quanto distante e diverso possa apparire, capaci di individuare e costruire modalità solidali e collaborative di dialogo per il raggiungimento di fini comuni, e soprattutto di assicurare a ciascuno, indipendentemente dalle condizioni socio-economiche o

¹ Professore ordinario di Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bergamo.

biologiche di partenza, una totale equità nelle opportunità offerte, nei percorsi di crescita, nelle scelte disponibili.

In Italia, per la particolare storia dell'istituzione scolastica e della cultura dell'educazione, il termine «inclusione», preceduto storicamente da quello di «integrazione» — oggi non ritenuti sovrapponibili, poiché identificano approcci differenti —, si è correlato in modo inscindibile al tema della «disabilità». Da quarant'anni ormai, infatti, l'Italia è impegnata attivamente nella realizzazione di una scuola inclusiva per i giovani con disabilità, intesa, almeno in linea di principio, come totale, per rapporto alle tipologie di menomazione e alla dimensione della loro gravità; una decisione che, a partire da una prima fase sperimentale, ha visto nel tempo susseguirsi provvedimenti legislativi e iniziative di supporto che hanno continuamente confermato la scelta originale. Ad essi ha sempre fatto eco la risposta di una scuola ricettiva, disposta ad accogliere, a riflettere, a cambiare: a testimonianza del fatto che, al di là di criticità purtroppo ben note in merito all'investimento di adeguate risorse economiche e all'adozione di misure per la stabilizzazione e la formazione del personale (per cui non è questa la sede per approfondire), lo sfondo valoriale di una scuola come crogiolo di democrazia e come esercizio di equità di opportunità, già indicato nella Costituzione, trova ampia condivisione e riscontro fra gli insegnanti.

Nel suo procedere, il percorso inclusivo della scuola, avviato parzialmente nell'allora chiamata «scuola dell'obbligo», ha in seguito coinvolto l'intero processo educativo, dal nido all'Università. Il nido, questo segmento particolarissimo del percorso formativo dell'individuo, a lungo sospeso nella definizione dei suoi compiti, delle sue declinazioni possibili, delle modalità di raccordo con le fasi successive, ha costituito un fiore all'occhiello nel quadro delle politiche italiane per l'infanzia, grazie al supporto di una ricerca viva e originale e di alcuni gruppi particolarmente attivi nel settore. Il tema dell'inclusione, soprattutto nel caso della disabilità, e la capacità di rispondervi in modo adeguato, tuttavia, sono rimasti in ombra in questo caso, soprattutto per la natura diversa dell'istituzione, che è legata a normative regionali, dunque differenti ed eterogenee, e per la mancanza di una regolamentazione stabile, fino a pochissimo tempo fa, per la formazione specifica dei suoi operatori.

Così, i bambini con disabilità, almeno a partire dai primi anni Novanta, sono stati accolti al nido, ma la mancanza di conoscenze dedicate e di competenze appropriate ha fatto sì che l'approccio educativo sia stato prevalentemente improntato a garantire una buona accoglienza, nella prospettiva di favorire il benessere di ciascuno, e ad estendere anche ai bambini con disabilità, per quanto possibile, le proposte di attività rivolte agli altri. L'adozione di adeguati strumenti programma-

tici per sviluppare una progettazione individuale, rapportata a quella prevista per il gruppo dei pari, allo scopo di definire le attività da svolgere, monitorare lo sviluppo del bambino e verificare i risultati del percorso formativo, si è realizzata soltanto in alcune particolari situazioni, come esito di esperienze pregresse o di iniziative locali nelle politiche dei servizi. In modo corrispondente, del resto, anche i settori della ricerca hanno trascurato a lungo questa fase dello sviluppo sotto il profilo del suo incontro con le istituzioni dell'educazione formale. Eppure, il mandato della Legge 104/92 — la notissima Legge Quadro sull'handicap — è chiaro: il processo inclusivo investe ogni grado di età e ogni momento della vita della persona con disabilità. E, si potrebbe aggiungere, un progetto di vita, riconosciuta strada maestra per garantire la realizzazione del massimo possibile di autonomia all'individuo con disabilità, comincia il più presto possibile: dunque, per quanto concerne l'educazione formale, dove, se non al nido?

Il testo di Daniela Bulgarelli risponde a un bisogno reale, sia nella ricerca che nella formazione degli educatori: e anche se in questi ultimi anni la pubblicistica si è arricchita di qualche prodotto dedicato a questo tema, esso ha tuttavia alcune caratteristiche che lo rendono originale e prezioso. Innanzitutto, la scelta — nella prima parte del libro — di porre la questione dell'inclusione a fattore di ogni altro aspetto: scelta non scontata, soprattutto perché poi articolata in modo dettagliato nel testo, in relazione ad alcune tipologie di disabilità che possono manifestarsi con evidenza già nel periodo 0-3 anni. È un'inclusione agita, quindi, declinata sulle reali limitazioni funzionali che caratterizzano le disabilità considerate, e soprattutto, in piena applicazione dell'approccio bio-psico-sociale, sugli interventi ambientali che devono essere previsti e approntati nei vari casi. In modo specifico, poi, l'autrice considera il tema delicatissimo, particolarmente in questa fase dello sviluppo, della cura dovuta alle relazioni e alle comunicazioni con i famigliari. È questo un aspetto che gli operatori dei nidi conoscono bene e su cui vengono costantemente realizzati aggiornamenti formativi: ma nel caso della disabilità assume una valenza molto speciale, non solo per la cautela che richiede quando la situazione clinica è già nota, ma soprattutto per la specifica, competente, attenzione che pretende, quando si tratti di esplicitare dei dubbi o di indirizzare verso una diagnosi. Il periodo delicatissimo della vita di una famiglia che sta crescendo un bambino piccolo ed è in via di definizione e di autopercezione come sistema sociale, è drammaticamente sfidato dalla presenza di una condizione di incertezza come quella portata da una disabilità, e ogni comunicazione deve essere condotta con accuratezza.

Nella seconda e nella terza parte, l'autrice sceglie di concentrarsi su due aspetti che caratterizzano lo sviluppo del bambino in questa fase della vita e che corrispondono a due ambiti specifici della sua ricerca degli ultimi anni: il gioco e

la comunicazione. Per ciascuno di essi, Bulgarelli declina lo sviluppo in relazione alla stessa classificazione di tipologie di disabilità, contribuendo così a creare un quadro esaustivo e sistematico. Il testo è corredato anche di materiali documentali ed esemplificativi, nonché di interviste di testimoni privilegiati.

È certamente una coincidenza il fatto che questo libro si pubblichi a ridosso dell'approvazione dell'importante Legge 2443/2017 — nota come Legge Iori — che riguarda il percorso universitario previsto per gli operatori dei nidi. Essa è prodotta dal momento storico, cioè dall'esigenza di sistematizzare questo tema in generale: dagli aspetti legati alla ricerca, a quelli della formazione. Un testo, dunque, necessario.

Introduzione

Oggi a livello internazionale si riconosce il ruolo positivo dei servizi educativi sullo sviluppo dei bambini. È la qualità dei servizi, in particolare, a garantire che l'esperienza del nido d'infanzia sia per i bambini un'occasione di crescita e partecipazione sociale. L'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Educazione Inclusiva (2017) definisce il *quality framework* come costituito da cinque aree chiave: l'accesso a servizi di qualità per tutti i bambini; la presenza di personale formato che svolga la sua attività in un ambiente adeguatamente supportivo; la qualità del curriculum e della programmazione; la presenza di processi di valutazione e monitoraggio sia dello sviluppo del bambino che del processo educativo; azioni politiche che investano sui servizi per la prima infanzia.

Dunque, un servizio eccellente fa propria la visione inclusiva: porta avanti un approccio centrato sul bambino, crea una partnership stretta con la famiglia e si allinea a standard di qualità che abbiano evidenza scientifica. Questo libro si colloca nel quadro complesso e sfaccettato appena delineato, ed è rivolto principalmente al personale che opera nei servizi per la prima infanzia, così come ai professionisti dell'infanzia che interagiscono con il nido a diversi livelli.

Il testo è diviso in tre parti. La prima è dedicata a inquadrare il nido come un servizio inclusivo, con un focus specifico sui bambini con disabilità e sugli strumenti che possono supportare l'autovalutazione dell'inclusione da parte del personale educativo.

Per meglio favorire lo sviluppo e l'inclusione dei bambini con disabilità è cruciale svolgere azioni e interventi mirati a creare opportunità di partecipazione nella quotidianità: in questo senso, promuovere il gioco e la comunicazione è fondamentale per garantire la partecipazione dei bambini ai contesti di vita.

La seconda parte illustra la tematica della promozione del diritto al gioco per il piacere del gioco nei bambini con disabilità, e propone di collocare questa importante attività all'interno del costruito di quadro ludico. Sono inoltre presentate le specificità del gioco nei bambini con diverse disabilità.

La terza parte è relativa allo sviluppo comunicativo e linguistico tipico e atipico, e a come l'adulto possa favorire questo sviluppo nei servizi educativi. Anche rispetto a questa tematica sono presentate le specificità dello sviluppo comunicativo dei bambini con disabilità diverse.

I bambini con disabilità e il nido: diritti e opportunità

Il nido d'infanzia, o asilo nido, è un servizio inclusivo rivolto ai bambini fino a 3 anni di età. Il presente capitolo illustra i costrutti teorici di riferimento di questo testo (disabilità, inclusione ed educabilità), lo stato attuale delle convenzioni che sanciscono i diritti del bambino all'educazione e all'inclusione, nonché la normativa nazionale che definisce il nido e le sue funzioni e le normative regionali che regolano l'accesso del bambino con disabilità ai servizi educativi.

Disabilità, inclusione e educabilità

La definizione di salute e disabilità è riportata nella *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF, OMS, 2002b), presente anche nella sua versione per bambini e adolescenti (ICF-CY, OMS, 2007), attualmente adottata da più di 190 Stati membri dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

Le «condizioni di salute» sono un termine che rimanda a malattie (croniche o acute), sindromi, ferite o traumi, stress, anomalie congenite o predisposizioni genetiche (Cottini, 2004); nell'ICF, sono classificati il funzionamento della persona, comprendente le funzioni corporee, le attività e la partecipazione, e la disabilità associata alle condizioni di salute.

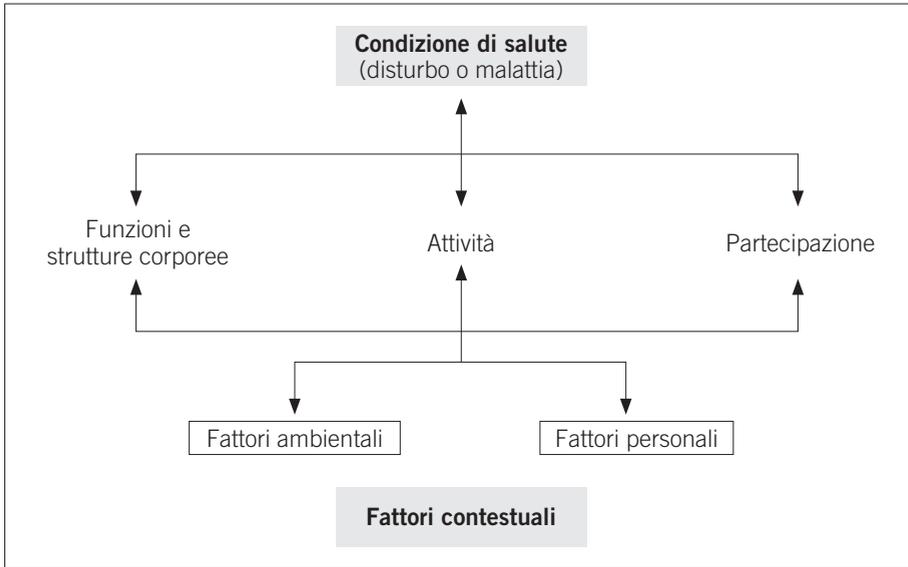


Fig. 1.1 Il modello ICF (adattata da OMS, 2002b, p. 23).

Nella figura 1.1 sono riportate le relazioni tra le condizioni di salute e i fattori contestuali nel configurare le attività e la partecipazione delle persone:

- le *funzioni corporee* sono classificate in: mentali; sensoriali e dolore; della voce e dell'eloquio; del sistema cardio-vascolare, ematologico, immunologico e respiratorio; del sistema digestivo, metabolico e endocrino; genito-urinarie e riproduttive; neuromuscoloscheletriche e collegate al movimento; della cute e delle strutture associate;
- le *strutture corporee* sono classificate in riferimento al sistema nervoso; occhio, orecchio e strutture collegate; strutture collegate alla voce e all'eloquio; dei sistemi cardiovascolare, immunologico e respiratorio; strutture collegate al sistema digestivo, metabolico e endocrino; strutture collegate al sistema genito-urinario e riproduttivo; strutture collegate al movimento; cute e strutture collegate;
- l'*attività*, cioè l'esecuzione di compiti e azioni, e la *partecipazione*, cioè il coinvolgimento della persona in una situazione di vita, riguardano l'apprendimento e l'applicazione della conoscenza; i compiti e le richieste di carattere generale; la comunicazione; la mobilità; la cura della propria persona; la vita domestica; le interazioni e le relazioni interpersonali; le principali aree della vita; la vita di comunità, sociale e civica;

- i *fattori contestuali-ambientali* sono i prodotti e la tecnologia; l'ambiente naturale e i cambiamenti apportati dall'uomo; il supporto e le relazioni; gli atteggiamenti; i servizi, i sistemi e le politiche.

Per esemplificare il modello dell'ICF, pensiamo a un bambino non vedente che gioca con i pari al nido. Un bambino non vedente presenta una disfunzione sensoriale causata da una peculiarità delle strutture neurologiche oppure delle strutture oculari. Questa disfunzione modella il modo in cui il bambino esplora l'ambiente e i materiali che lo circondano, nonché le modalità di interazione con i pari, che sono principalmente basate sul canale uditivo, tattile e vocale-verbale. Il gioco è un'attività che il bambino svolge, ed è un mezzo di partecipazione sociale. La cecità può interferire con le attività di gioco, se il contesto non è organizzato in modo da supportare l'esplorazione da parte del bambino e l'interazione con i pari. Lo spazio, ad esempio, deve essere ben delineato, con funzioni chiare per il bambino, senza ostacoli inattesi per lui; i giocattoli devono esser posti sempre nello stesso luogo e in contenitori che presentino dei simboli in rilievo che permettano al bambino di riconoscerne il contenuto al primo tatto. I giocattoli a loro volta devono presentare caratteristiche che possano facilmente coinvolgere un bambino non vedente e rendere il gioco per lui interessante: ad esempio, un giocattolo facilmente manipolabile, con consistenze diversificate e possibilità di emettere suoni, diventa fruibile dal bambino in modi diversificati e quindi interessanti. È importante sottolineare come, in un'ottica inclusiva che a breve sarà illustrata, tutti questi accorgimenti sugli spazi e sui giocattoli siano soluzioni molto funzionali anche per i pari vedenti.

L'ICF promuove dunque un modello bio-psico-sociale. Nel modello medico, storicamente precedente all'ICF, la disabilità era invece vista come una caratteristica «difettosa» dell'individuo che andava in qualche modo «sistemata» attraverso un intervento riabilitativo; sostanzialmente, la società non era chiamata in causa.

Nel modello sociale, al contrario, attualmente supportato dal filone dei *Disability Studies* (Medeghini et al., 2013), la disabilità è vista come un prodotto principalmente del collettivo e richiede quindi un intervento a livello politico e sociale. L'ICF promuove invece l'ottica bio-psico-sociale, in cui la salute e la disabilità sono definite come un'interazione tra le condizioni di salute dell'individuo e l'ambiente: la persona con disabilità è un individuo con certe peculiarità che interagisce con un contesto che porta a sua volta caratteristiche specifiche, e la disabilità si ha laddove l'incontro tra individuo e ambiente sia infruttuoso. Se, da una parte, azioni educative e riabilitative possono avere un ruolo importante per lavorare sulle funzioni corporee al fine di una migliore partecipazione della persona

alle attività della vita quotidiana, dall'altra non si può prescindere da un sostanziale intervento sull'ambiente, perché esso non sia una barriera alla partecipazione, ma bensì un facilitatore.

Barriere e facilitatori sono infatti due altri concetti chiave introdotti dall'ICF. Il livello di capacità di una persona è quello che essa può fare, in una specifica condizione di salute, in un ambiente standard; il livello di performance, invece, è quello che la persona fa nel suo ambiente quotidiano. Quando l'ambiente è un facilitatore, la performance della persona supera la sua capacità: si pensi ad esempio alla persona paraplegica che si muove autonomamente nell'ambiente grazie a una carrozzina motorizzata. Quando l'ambiente è una barriera, la performance della persona è più bassa del livello di capacità: si pensi a un bambino che è in grado di gattonare e arrampicarsi, ma si trova di fronte una struttura per il gioco motorio con gradini troppo alti, che quindi non può usare.

APPROFONDIMENTO *La partecipazione*

In un interessante studio di Imms e colleghi (Imms et al., 2016) è stato analizzato il modo in cui la nozione di partecipazione viene definita in 25 ricerche scientifiche. Il concetto di partecipazione riguarda:

- il tema dell'essere presenti o del frequentare;
- il tema del coinvolgimento nell'attività.

Altri tre concetti sono legati a questo costrutto:

- le preferenze, ovvero quelle attività che sono significative o importanti per la persona, oppure quelle attività che vengono volutamente scelte;
- la competenza nell'attività, ovvero il fatto di acquisire o di esercitare delle capacità in seguito alla partecipazione;
- il senso di fiducia in sé, un cambiamento nella percezione di sé che si genera grazie alla partecipazione.

Quando nella partecipazione a un'attività vengono meno l'accoglienza delle preferenze, la possibilità di esercitare o migliorare le proprie competenze, o il senso di fiducia in sé stessi, allora in futuro si osserveranno livelli di partecipazione più bassi.

Diversi studi in letteratura hanno analizzato quali caratteristiche dei bambini prescolari e scolari influenzino la loro partecipazione. Lo studio di Anaby e colleghi

Il gioco e la playfulness

Definizione di gioco e playfulness

A partire dal XIX secolo, gli studiosi delle scienze psico-pedagogiche hanno iniziato a occuparsi del tema del gioco, dandogli grande rilevanza: ad esempio, per Richter (1807), il gioco è un aspetto centrale della vita del bambino e per Froebel esso caratterizza la natura umana della nostra specie (1826). Nel Novecento molte altre proposte sono state elaborate; Vygotskij (1966) e Piaget (1945), ad esempio, teorizzano il gioco all'interno delle loro più ampie proposte epistemologiche relative allo sviluppo e vedono nel gioco un ruolo fondamentale per lo sviluppo fisico, cognitivo, affettivo e sociale del bambino (per una trattazione più dettagliata si rimanda a Besio, 2017; Bondioli, 1996; Bulgarelli, 2018).

La definizione di gioco adottata in questo libro è quella che è stata scelta dall'Azione COST *LUDI – Play for Children with Disabilities* (2014-2018), un network europeo di professionisti che lavorano sulla tematica del gioco e della disabilità nel bambino, da diverse prospettive scientifiche (pedagogia speciale, psicologia, terapia occupazionale, ingegneria, design, sociologia, ecc.). Secondo Garvey (1990), il gioco è una gamma di attività volontarie e intrinsecamente motivate, normalmente associate a piacere ricreativo e divertimento: quindi, ogni attività che abbia caratteristiche di volontarietà, motivazione interna alla persona, piacere e divertimento è «gioco». Si parla di motivazione interna quando un

aspetto dell'attività in sé spinge l'individuo a portare avanti l'attività stessa: non vi è necessità dunque di un premio o di una ricompensa esterna perché il bambino giochi (Skärd e Bundy, 2008). La motivazione interna si lega strettamente anche alla volontarietà e all'intenzionalità delle azioni coinvolte nel gioco. Infine, la dimensione del piacere e del divertimento si manifesta con espressioni emotive positive ma può anche declinarsi come sfida, un aspetto che rinnova il gioco e lo rende interessante e coinvolgente (Besio, 2017). Dunque, per definire il gioco non conta tanto l'attività in sé, ma la cornice di significati in cui questa attività prende vita e forma (Bateson, 1979; Bondioli, 1996).

Anche l'ICF-CY, cioè la versione per bambini e adolescenti della *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute* (OMS, 2007) riconosce al gioco una posizione specifica nel dominio delle «Attività e Partecipazione», posizione che invece non è presente nella versione per gli adulti. In questo documento, il gioco è visto principalmente come un mezzo di apprendimento del bambino ed è quindi inserito nel capitolo 1 «Apprendimento e Applicazione delle Conoscenze» con l'item d131 «Imparare attraverso le azioni con gli oggetti». Inoltre, il gioco compare anche nel capitolo 8 «Aree di vita principali», dove l'item d880 «Coinvolgimento nel gioco» viene definito «Impegno intenzionale e prolungato in attività con oggetti, giocattoli, materiali o giochi, per tenersi occupati da soli o con gli altri».

Un altro costrutto interessante rispetto alla tematica del gioco è quello di *playfulness*, cioè la disposizione del bambino al gioco (Barnett, 1990). Skärd e Bundy (2008) hanno operativamente definito la *playfulness* secondo quattro elementi:

1. *motivazione intrinseca*: il bambino gioca semplicemente perché vuole giocare; come detto precedentemente rispetto alla definizione di gioco, un aspetto dell'attività in sé porta il bambino a coinvolgersi nell'attività stessa;
2. *percezione interna del controllo*: il bambino ha il controllo delle sue azioni e almeno di parte del risultato dell'attività di gioco;
3. *sospensione della realtà*: il bambino non è costretto dai vincoli di realtà e può scegliere fino a che punto l'attività sia prossima alla realtà oggettiva;
4. *quadro sociale*: il bambino è in grado di scambiare e comprendere le interazioni sociali che permettono di stare in relazione con i compagni di gioco, se presenti.

Dunque, la *playfulness* dipende in parte dalle caratteristiche del bambino, come ad esempio la sua capacità di slegarsi dai vincoli di realtà o la sua competenza di interazione sociale; in parte, essa dipende dalle caratteristiche dell'ambiente (Bronson e Bundy, 2001), sempre inteso come ambiente fisico, materiali, atteggiamenti

delle persone, che possono facilitare il gioco oppure essere barriere all'attività (OMS, 2002b; si veda il capitolo 1).

Il diritto al gioco per il piacere del gioco

A livello internazionale, il gioco è riconosciuto come un diritto del bambino, in quanto dimensione prioritaria nella vita degli individui, che viene tutelata anche sul piano legislativo (Bobbio, 2010). Il gioco è stato definito come un diritto inalienabile con la Dichiarazione dei diritti del fanciullo approvata nel 1959 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU). Il principio settimo recita:

Il fanciullo ha diritto a una educazione che, almeno a livello elementare, deve essere gratuita e obbligatoria. Egli ha diritto a godere di un'educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta, in una situazione di eguaglianza di possibilità, di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro utile alla società. Il superiore interesse del fanciullo deve essere la guida di coloro che hanno la responsabilità della sua educazione e del suo orientamento; tale responsabilità incombe in primo luogo sui propri genitori. Il fanciullo deve avere tutte le possibilità di dedicarsi a giochi e attività ricreative che devono essere orientate a fini educativi; la società e i poteri pubblici devono fare ogni sforzo per favorire la realizzazione di tale diritto.

Nel 1959, il gioco è visto come un'attività con finalità educative. Nel 1989, con la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, le Nazioni Unite propongono un concetto di gioco legato alle idee di ricreazione e di tempo libero, e l'esercizio del diritto al gioco è affiancato alla partecipazione alla vita culturale e artistica. L'articolo 31 recita come segue.

1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.
2. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.

Infine, anche la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006) affronta, nell'articolo 30, il tema del diritto alla «partecipazione alla vita culturale, alla ricreazione, al tempo libero e allo sport», dichiarando che le persone con disabilità devono avere pari accesso e pari opportunità di fruizione

di materiali e beni culturali, di partecipazione alle attività ludiche, ricreative, culturali e sportive, nonché pari opportunità di sviluppo del loro potenziale creativo, artistico e intellettuale.

Dunque, attualmente, questi documenti sostengono una visione del gioco come una dimensione della vita che può e deve essere praticata per se stessa: il gioco per il piacere del gioco (Besio, 2017). La definizione di Garvey, proposta nel paragrafo precedente, è utile perché è complementare alla definizione di attività ludiforme proposta nel 1958 da Visalberghi. L'attività ludiforme viene svolta in contesto ludico e con strumenti ludici e presenta una chiara dimensione di piacere e divertimento, tuttavia, la motivazione che ne è alla base è di natura estrinseca: l'individuo svolge l'attività perché è previsto un fine diverso dal gioco in sé, un fine di tipo educativo o riabilitativo (Besio, 2017).

L'INTERVISTA AL TESTIMONE PRIVILEGIATO

Serenella Besio parla del diritto al gioco

Serenella Besio è professore ordinario di Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi di Bergamo. Uno dei suoi principali ambiti di ricerca è la tematica del gioco e dei giocattoli per i bambini con disabilità.

Professoressa, secondo Lei, oggi il diritto al gioco di tutti i bambini è davvero pienamente tutelato?

Se la domanda riguarda la tutela del diritto al gioco, forse la risposta dovrebbe essere «no». Un «no» che però richiede numerose sfumature, in relazione alla dimensione cui si fa riferimento. Se, per esempio, si considerano tutti i Paesi del mondo e l'applicazione dei diritti umani nei vari Paesi, sicuramente dobbiamo rispondere «no»: ci sono Paesi molto poveri, in cui mancano i più basilari elementi per la sopravvivenza — il cibo, l'acqua — in cui l'infanzia non è rispettata, i bambini sono costretti a vivere in condizioni di deprivazione totale, e tanto meno sono rispettati i suoi diritti, ancora di più, potremmo dire, se si tratta di diritti «volatili», come quello al gioco. Quindi, «no» in relazione a una prospettiva politico-geografica, e «no» forse sul piano della consapevolezza culturale media delle popolazioni: qui si apre un tema interessante e molto ampio, che varrebbe la pena approfondire: mi vado convincendo del fatto che il modo in cui si guarda al gioco e si agisce nei confronti del gioco riveli molto dell'atteggiamento che si adotta verso l'infanzia.