



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

SCUOLA DI MEDICINA

CORSO DI LAUREA DI I LIVELLO IN EDUCAZIONE PROFESSIONALE

TESI DI LAUREA SPERIMENTALE IN
METODI E DIDATTICA DELLE ATTIVITÀ MOTORIE

**IL GIOCO E IL GIOCARE:
L'ATTIVITÀ LUDICA COME STRUMENTO DI
SOCIALIZZAZIONE E APPRENDIMENTO NELLA
DISABILITÀ**

Relatore:
Chiar.ma Prof.ssa Serafina Pastore

Laureanda:
Chiara Arbore

Anno Accademico 2014-2015

*“...non con la costrizione dovrai educare i fanciulli,
ma con il gioco:
in questo modo saprai discernere ancora meglio
le propensioni naturali di ciascuno”*

Platone, La Repubblica

Indice

Introduzione	5
I La pedagogia speciale	7
1.1 La pedagogia speciale e i bisogni educativi speciali	7
1.2 Evoluzione legislativa per l'integrazione scolastica	13
1.3 Definizioni e strumenti per l'integrazione	18
1.4 Integrazione e «riduzione dell'handicap»	25
II Il Gioco	27
2.1 Il gioco: definizione e caratteristiche	27
2.2 Un gioco per apprendere	30
2.3 Teorie e funzioni del gioco	33
2.4 Gioco e Handicap	43
III Sindrome di Down e gioco: uno studio di caso	47
3.1 Premessa.....	47
3.2 Caso clinico	48
3.3 Il campo estivo	52
3.4 Strumento utilizzato	60
3.5 Rappresentazione e discussione dei dati raccolti	66

IV L'intervento dell'Educatore Professionale.....	75
4.1 Il profilo dell'Educatore Professionale	75
4.2 Educatore professionale, disabilità e gioco.....	76
Conclusioni	80
Bibliografia	81
Sitografia	83

Introduzione

Il gioco è per sua natura educante: mediante l'attività ludica, il soggetto impara a conoscere il mondo, a sperimentare il valore delle regole, a stare con gli altri, a gestire le proprie emozioni e a scoprire nuovi percorsi di autonomia. Dunque, il gioco è un espediente decisivo per il bambino e per il suo sviluppo, soprattutto a livello emotivo, cognitivo e relazionale. Quanto detto risulta veritiero anche per i bambini affetti da disabilità: pensiamo a come il gioco possa essere un considerevole strumento di osservazione o, ancora, un modo per entrare in contatto con questi bambini nonostante i loro mezzi comunicativi o espressivi siano limitati. L'attività ludica può essere anche uno strumento terapeutico attraverso cui questi bambini possono acquisire, per quanto possibile, capacità di cui sono deficitari. Pertanto, il gioco è anche una risorsa terapeutica per i soggetti disabili che non sanno giocare o interagire con gli altri.

L'idea di progettare un lavoro di tesi su un argomento così affascinante ma, allo stesso tempo, così complesso, è frutto della personale partecipazione a un workshop sull'ABA. In uno degli incontri di tale corso, la relatrice che stava illustrando il significato delle stereotipie e delle vocalizzazioni, ha evidenziato come, molto spesso, tali circostanze si generano nel momento in cui un bambino non si sente coinvolto, si sente frustrato o più banalmente si sta annoiando. Dunque, affinché si possano ridurre stereotipie e vocalizzazioni in questi bambini, è indispensabile insegnare loro a giocare: attraverso l'attività ludica, per di più, si promuove l'acquisizione del linguaggio e la socializzazione, cioè aspetti che possono risultare deficitari nei bambini con disturbi come l'autismo, la sindrome di Down, ecc. La stesura di siffatto scritto, quindi, vuole dimostrare la valenza educativa e didattica del gioco, esponendo le varie teorie sul ruolo dell'attività ludica, susseguitesi nel corso del tempo, e le varie funzioni che l'attività ludica stessa può acquisire.

In particolar modo, il I capitolo descrive l'ambito scientifico in cui questo cotale lavoro di tesi pone le proprie fondamenta, cioè la *pedagogia speciale*, delineando l'oggetto di indagine di tale disciplina, nonché i soggetti con *bisogni educativi speciali*. Inoltre, si delinea un quadro generale circa l'iter legislativo che ha permesso ai soggetti con disabilità l'acquisizione di specifici diritti. Infine, si individua la terminologia e gli strumenti utilizzati in tale ambito.

Successivamente, nel II capitolo, dopo aver definito ed individuato i diversi elementi per cui si caratterizza il gioco, con particolare attenzione all'importanza che ha l'attività ludica non solo per il bambino, ma anche per l'adulto, si tratta di recuperare la valenza didattica ed educativa che il gioco ha acquisito nel corso degli anni e le diverse funzioni del gioco in relazione a un bambino con handicap.

Nel III capitolo è la volta del lavoro di ricerca in sé. Seppur concernente un solo bambino, esso è finalizzato a provare come il gioco possa essere funzionale all'acquisizione del linguaggio e all'incremento della socializzazione in un bambino affetto dalla Sindrome di Down.

Il IV ed ultimo capitolo è una riflessione circa il ruolo dell'educatore professionale nell'ambito della disabilità (in particolar modo, con bambini disabili ed utilizzando come strumento e mezzo terapeutico proprio il gioco).

L'elaborato è modo per riflettere sul valore del gioco che, se in apparenza può sembrare un espediente banale, elementare o, persino, infantile, invero permette al bambino e, ancor più, al bambino disabile di conoscere e apprendere.

Primo capitolo

LA PEDAGOGIA SPECIALE

“La differenza non è una sottrazione”

Silvana Sola e Marcella Terrusi

1.1 La pedagogia speciale e i bisogni educativi speciali

La *pedagogia* è la disciplina che studia l'educazione e la formazione dell'uomo nella sua interezza, nel suo intero ciclo di vita. Quindi, non si occupa esclusivamente dei bambini e dell'infanzia, ma anche di adolescenti, giovani, adulti, anziani. La pedagogia, infatti, può essere definita come la scienza generale della formazione e dell'educazione dell'uomo.

Nel corso della storia, durante l'evolversi delle vicende che hanno caratterizzato lo sviluppo della scienze pedagogiche, si è assistito al progressivo formarsi di una varietà di pedagogie, ognuna delle quali, pur staccandosi dalla principale macro-area d'indagine, ha sviluppato ambiti di studio più specifici in materia di educazione; allo stesso tempo, però, l'evento educativo resta oggetto di ricerca, non rinunciando, in questo modo, all'aspetto fondante della pedagogia stessa.

Tra le varie specializzazioni della cosiddetta pedagogia generale, abbiamo scelto come oggetto di studio di questo elaborato una specifica articolazione della scienza dell'educazione, ovvero la *pedagogia speciale*. Tale disciplina trae origine dal lavoro effettuato da Jean Marc Gaspard Itard, medico, pedagogista ed educatore francese considerato il padre-fondatore della pedagogia speciale, su Victor (un selvaggio con disturbi linguistici ritrovato nei boschi dell'Aveyron, accolto ed educato dal medico francese). Da qui

scaturisce l'idea di educazione, ma soprattutto di educabilità di quelle persone considerate deficitarie o "ineducabili": la ricerca scientifica deve dotarsi di nuovi strumenti e conoscenze per poter concentrare la propria attenzione su quei soggetti considerati tradizionalmente non curabili o non educabili.

Si può pertanto definire la *pedagogia speciale* come disciplina che ha il medesimo oggetto di studio della pedagogia ma se ne discosta per quanto riguarda il campo di ricerca. Essa aggiunge ai condivisi concetti epistemologici della pedagogia generale, alcune specificità riguardanti l'educazione di tutti coloro che necessitano di tecniche e strategie educative particolari adeguate ai loro *bisogni speciali*. Si può parlare di *pedagogia speciale* come «un'attività scientifica della pedagogia»¹ che pone la sua attenzione su problematiche come la diversità, la disabilità, il deficit dell'attività funzionale, lo svantaggio socio-culturale, la situazione di handicap. La *pedagogia speciale* si pone come obiettivo quello di combattere l'insieme delle difficoltà del soggetto, valorizzandone abilità e potenzialità al fine di «favorire l'integrazione delle persone con bisogni specifici e particolari nel loro contesto sociale e culturale e, quindi, di prepararli ad una vita che, seppure problematica e complessa, ha necessità di essere pienamente vissuta con gli altri»².

In merito all'oggetto di studio della *pedagogia speciale*, in passato si faceva riferimento ai termini di *handicap* e *deficit*. Il concetto di handicap è strettamente correlato a quello dell'educazione infatti, due studiosi quali F. Larocca e A. Canevaro hanno rispettivamente definito l'handicap come un ostacolo al processo educativo e parimenti correlato o alla differenza tra le capacità del soggetto o alle sue aspirazioni e aspettative del gruppo di appartenenza. Pertanto, possiamo definire l'handicap «come un ostacolo, una barriera che impedisce al soggetto di maturare pienamente le capacità e le

¹ A. Lascioli, *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 552

² L. d'Alonzo, *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*. La scuola, Brescia, 2006, p.11

potenzialità fondamentali per raggiungere la piena realizzazione di sé e del proprio progetto esistenziale, nonché per partecipare attivamente alla vita sociale»³. Invece, il termine deficit è per lo più un concetto medico e si riferisce al «difetto o limite organico»⁴, ad un'insufficienza mentale e/o fisica, a una menomazione psichica o fisica. Sulla scorta di tali definizioni possiamo affermare che mentre il deficit in sé è a carico della medicina, o comunque di discipline sanitarie, l'handicap con tutte le sue problematiche correlate, rientra nel campo d'azione della *pedagogia speciale*. Tuttavia, non si può dimenticare il rapporto tra handicap e deficit: una persona affetta da deficit fisico e/o psichico incontra diversi ostacoli e barriere che ne limitano o compromettono lo sviluppo.

Altresì, nel corso degli anni, vari studiosi hanno evidenziato altri possibili «oggetti» di riflessione della *pedagogia speciale*: si è posto l'accento non solo sulle problematiche connesse agli alunni portatori di handicap, ma anche su oggettive difficoltà correlate al disadattamento, alle difficoltà di apprendimento, al disagio giovanile, ecc. Sono analizzati non solo individui affetti da disabilità, bensì tutti quei soggetti che presentano bisogni specifici, particolari: tutti quelle persone che presentano *bisogni educativi speciali*.

L'espressione *Bisogni Educativi Speciali* (BES), il cui utilizzo in Italia è legato all'emanazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 «Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica», è spiegata da D. Ianes in tal guisa: «qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e apprenditivo, espressa in un funzionamento, nei vari ambiti della salute secondo il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che risulti problematico anche per

³ A. Lascioli, *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2008

⁴ F. Larocca, *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano, 1999, p.372

il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia, e che necessita di educazione speciale individualizzata»⁵.

Nella definizione sopra riportata possiamo cogliere prima di tutto i riferimenti cronologici: si parla di «difficoltà evolutiva», quindi tale situazione deve presentarsi in età evolutiva ovvero entro i primi 18 anni. È scientificamente provato che si apprende durante tutto l'arco della vita e che ci sono patologie che possono insorgere in età adulta compromettendo la sfera dell'apprendimento, ma per poter parlare di BES, tale compromissione deve avvenire durante la fase evolutiva, poiché questa fase risulta essere fondamentale per l'educazione e l'istruzione del soggetto. Con il termine «difficoltà» ci riferiamo a tutte le problematiche che insorgono «negli ambiti di vita dell'educazione e dell'apprendimento. Coinvolge le relazioni educative, formali e/o informali, lo sviluppo di competenze e di comportamenti adattivi, gli apprendimenti scolastici e di vita quotidiana, lo sviluppo di attività personali e di partecipazione ai vari ruoli sociali»⁶.

Altra peculiarità che si coglie nella definizione coniata da D. Ianes è il concetto di *funzionamento educativo-apprenditivo* con il quale si sottolinea il funzionamento globale del soggetto e si allude alla sua salute intesa come aspetto bio-psico-sociale. L'apprendimento è garantito durante l'età evolutiva dal *funzionamento educativo-apprenditivo* che permette «un intreccio dinamico tra i progressivi processi di maturazione biologica, l'influenza delle interazioni ambientali e le particolari dimensioni psicologiche che fanno da sfondo alle sue attività ed iniziative»⁷. Nel momento in cui questi tre fattori interagiscono tra di loro in modo funzionale, si può parlare di buon *funzionamento educativo-apprenditivo*; in caso contrario, il soggetto presenterà *bisogni educativi speciali*. Le difficoltà di apprendimento rientrano nei presupposti di un arduo

⁵ D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Centro Studi Erikson, Trento 2006, p. 27

⁶ *Ibidem*, p. 26

⁷ P. Liporace, *Elementi di pedagogia speciale*, Aracne, Roma 2007, p. 24

funzionamento educativo-apprenditivo (con tale espressione si indicano tutte le difficoltà e gli ostacoli gli alunni incontrano e che comportano, di conseguenza, un rallentamento nel processo di apprendimento). Di conseguenza, ai *bisogni educativi speciali* appartengono, assieme alle già classificate situazioni di disabilità, tutte quelle situazioni di difficoltà che, però, non sono definite da precisi criteri eziologici o che non dispongono di una certificazione clinica. I BES, quindi, possono derivare anche da condizioni individuali e sociali quali:

- *Svantaggio e deprivazione sociale;*
- *Diversità etniche e culturali;*
- *Difficoltà familiari;*
- *Difficoltà psicologiche;*
- *Difficoltà di apprendimento.*

Il concetto di *bisogni educativi speciali* ha una connotazione generica che permette di definirlo come una macrocategoria; essa, cioè, comprende la disabilità e, allo stesso tempo, situazioni generali più complesse, a cui la normale organizzazione ambientale non può rispondere⁸: «anche un lieve difetto fisico, che non incide affatto sulla funzionalità cognitiva e apprenditiva, può causare difficoltà psicologiche e timore di visibilità sociale, limitando così la partecipazione del bambino a varie occasioni educative e sociali»⁹. Dunque, qualunque bambino può, affrontare lungo il suo percorso - scolastico e non - determinate contingenze che lo inducono ad esprimere bisogni educativi speciali; in ogni caso, l'infante non deve mai essere etichettato come «portatore di svantaggio», poiché lo svantaggio stesso può derivare da una «scarsa tolleranza verso i modi di essere discordanti rispetto alle tradizionali

⁸ G. Elia, *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione problematiche educative*, Progedit, Bari 2012, p.67

⁹ D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erikson, Trento 2006, p.26

aspettative»¹⁰. Di conseguenza, il problema di definizione dei BES consta della correlazione tra la «specialità» del bisogno e il concetto di «normalità», un parametro di riferimento dinamico che si modifica in base all'evoluzione della cultura e della società di appartenenza: il bisogno educativo, quindi, diventa *speciale* nel momento in cui le risposte fornite dal contesto di vita del soggetto non sono in grado di soddisfarlo in maniera adeguata e in modo efficace. La difficoltà nel riconoscere e prendere in carico i bisogni educativi speciali che non derivano da un deficit, comporta l'instaurazione di una rete costruita grazie all'interazione e cooperazione tra scuola, famiglia e servizi socio-sanitari. In tale situazione, la scuola assume un ruolo fondamentale poiché un eventuale disturbo potrebbe minare il processo di apprendimento e l'istruzione del bambino, soprattutto, se si palesa l'incapacità della scuola stessa di adattarsi alle caratteristiche dell'alunno. Possiamo concludere quindi che i BES richiedono un impegno educativo e didattico che abbia come focus il concetto di didattica inclusiva, nonché l'*individualizzazione* e la *personalizzazione* dei percorsi educativi: a prescindere dalla forma che questi assumono (PEI o PDP) e dai soggetti a cui si rivolgono (alunni con disabilità o alunni con altre difficoltà), questi percorsi consentono di attuare i principi dell'*inclusione* a livello didattico. L'*inclusione* si attua attraverso la predisposizione di specifici dispositivi volti a sostenere e facilitare l'apprendimento. Da un punto di vista pratico, il concetto di *inclusione* è il presupposto indispensabile per poter parlare di *bisogni educativi speciali*, «in un'ottica di pari opportunità e non di discriminazione»¹¹.

¹⁰ G. Elia, *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione problematiche educative*, Progedit, Bari, 2012

¹¹ *Ibidem*, p. 74

1.2 Evoluzione legislativa per l'integrazione scolastica

Compito della pedagogia speciale è quello di identificare i bisogni educativi speciali e delineare delle risposte adeguate, in modo da favorire lo sviluppo delle potenzialità dei soggetti in difficoltà, favorendo la loro integrazione e inclusione scolastica. L'integrazione scolastica non consiste solo nella partecipazione attiva dell'alunno diversamente abile alla quotidianità scolastica e all'esperienza dell'apprendimento, ma significa favorire anche lo sviluppo delle potenzialità sociali e comunicative del soggetto per un'effettiva integrazione nella società. «L'integrazione non è uno stato naturale, ma il risultato di un processo culturale; occorre quindi realizzarla, provocarla, organizzarla con lo sforzo e l'impegno della collettività»¹². Si devono individuare tutte quelle risorse necessarie per sostenere e promuovere il *fare integrazione*. Spesso, si tende a considerare come unica risorsa per l'alunno diversamente abile la sola figura dell'insegnante di sostegno; in realtà, sarebbe opportuno individuare e attuare tutte quelle risorse umane e materiali presenti nell'ambito scolastico e sul territorio.

Attualmente, in Italia, l'integrazione scolastica degli alunni diversamente abili, raggiunta con grandi difficoltà al termine di un iter legislativo compiuto a piccoli passi, viene garantita e tutelata da un assetto di leggi e decreti. Un primissimo intervento da parte dello Stato nei confronti dell'istruzione dei cosiddetti minori «anormali», si ha con la riforma Gentile attuata nel 1923: con tale riforma, l'istruzione obbligatoria venne estesa anche ai ciechi e ai sordomuti e fu data, inoltre, possibilità ai presidi di allontanare alunni affetti da «malattie contagiose o ripugnanti». Le persone affette da disabilità venivano considerate come soggetti da «tenere ai margini», privi di qualsiasi tipo di diritto; qualsiasi intervento attuato dalle istituzioni era essenzialmente di tipo

¹² G. Elia, *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione problematiche educative*, Progedit, Bari 2012

custodialistico e assistenziale: era un periodo in cui veniva legittimata la separazione dei portatori di handicap dal contesto sociale.

Lo step successivo in questa evoluzione legislativa è rappresentato dalla caduta del regime fascista e dalla successiva istituzione della Carta Costituzionale nel 1948: questo documento risulta essere, infatti, il primo punto di riferimento del pieno riconoscimento della dignità della persona disabile; in particolar modo, la Costituzione con l'Art. 38 comma 3, sancisce che «gli inabili e i minorati, hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale». Ad un avvenuto riconoscimento della dignità delle persone affette da disabilità a livello legislativo, non seguì un'immediata applicazione ed attuazione: negli anni Sessanta, infatti, la società e le istituzioni erano intrise di una mentalità che preferiva l'isolamento delle persone affette da handicap. Per contrastare il fenomeno, venne emanata la legge 1859 del 1962: istituiva le *classi di aggiornamento* nell'ambito della scuola media, a cui potevano accedere tutti gli alunni bisognosi, e le *classi differenziali*, “aperte” a tutti gli alunni con problematiche di disadattamento scolastico. Questo tipo di selezione teneva conto da un lato, della situazione clinica, diagnosticata direttamente dal medico e dallo psicologo, dall'altro lato, della recuperabilità del soggetto. Questo decennio è caratterizzato da una concezione clinica e organicista la quale concepisce la situazione di handicap come malattia (con conseguente attenzione alla minorazione e non al soggetto in sé) e predilige un sistema educativo a carattere medico-riabilitativo: all'individuo portatore di handicap sono prestate cure e attenzioni in un ambiente poco naturale come quello delle classi differenziali, nelle quali, la programmazione è curata e scandita nel minimo dettaglio ma non vi è attenzione alle reali esigenze del soggetto: «queste scuole ghettizzanti contribuivano a rendere irreversibile qualsiasi disabilità e divenivano pertanto preludio all'istituzionalizzazione»¹³.

¹³ P. Liporace, *Elementi di pedagogia speciale*, Aracne, Roma 2007, p. 84

Successivamente, negli anni Settanta avviene un cambio nella consuetudine di pensiero: viene abbandonato l'approccio medicalizzante, a favore di una politica dell'inserimento. Difatti, nel 1971 viene emanata la legge 118, crocevia fondamentale nel campo dell'integrazione, il cui articolo 28 recita per la prima volta: «l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento e l'inserimento nelle classi normali». Analizzando l'art. 28 si può notare come vengano enfatizzati i bisogni e gli interessi dell'alunno disabile e non della comunità scolastica: l'unico impasse che potrebbe ostacolare la frequenza, sono esclusivamente le oggettive difficoltà che l'alunno potrebbe incontrare nel frequentare la classe comune. Superata la fase della separazione, si inizia a lavorare per la piena tutela del portatore di handicap, affinché si possa raggiungere il pieno sviluppo della sua personalità rispettando la diversità del soggetto stesso. Sotto la spinta di questa nuova conoscenza, nel '74 il Ministro della Pubblica Istruzione nomina una Commissione di studi presieduta dalla senatrice Franca Falcucci con la funzione specifica di analizzare e valutare le difficoltà poste dai primi inserimenti degli alunni portatori di handicap nelle classi normali. La «Relazione Falcucci» è il primo atto ufficiale prodotto dalla Commissione in cui si fa riferimento sia alla legge 118 che alla necessità di superare qualsiasi forma di ostacolo per l'integrazione dei soggetti affetti da handicap: ciò «può avvenire solo attraverso un nuovo modo di concepire e attuare scuola»¹⁴. In suddetta relazione, viene specificato, inoltre, che «la frequenza di scuole comuni da parte dei bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali comuni»¹⁵.

¹⁴ P. Liporace, *Elementi di pedagogia speciale*, Aracne, Roma 2007, pp. 89-90

¹⁵ *Ibidem*

A seguito dei principi enunciati dalla relazione Falcucci, la scuola italiana deve:

- Accogliere e istruire tutti i bambini, compresi quelli che presentano difficoltà di sviluppo, di apprendimento e di adattamento;
- Favorire lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno;
- Avere una funzione di prevenzione e di recupero precoce delle difficoltà che possono ostacolare lo sviluppo psico-fisico.

Diretta conseguenza della Relazione è l'emanazione della legge n. 517 nel 1977 la quale abolisce in maniera definitiva le classi differenziali e le classi di aggiornamento, favorendo l'integrazione degli alunni portatori di handicap attraverso l'attuazione di specifici percorsi individualizzati e ribadendo la necessità di affiancare in classe agli insegnanti, figure specializzate per il sostegno degli alunni in difficoltà. Nonostante le innovazioni introdotte da suddetta legge abbiano riscontrato nella loro applicazione una serie di difficoltà legate all'inadeguatezza delle strutture e, soprattutto, ad un retrivo atteggiamento culturale, che si ostinava a considerare l'handicap qualcosa che comportava l'esclusione e la diversità, esse sono meritevoli di aver posto le basi «per una scuola per tutti»¹⁶ concretizzando quanto stabilito dagli articoli 3 e 34 della Costituzione.

A seguito dell'emanazione della legge 517/77, sono stati promulgati altri provvedimenti legislativi che hanno governato il reale processo di integrazione non solo dal punto di vista scolastico, ma anche all'interno del contesto sociale del soggetto disabile: «si parla, per la prima volta, di progetto di vita, un percorso di maturazione che mette insieme e collega esperienze scolastiche, familiari e sociali in una dimensione di coerenza e efficacia». A tal proposito, di seguito citiamo le Circolari Ministeriali n. 258 dell' '83 e n. 250 del '85: la prima definisce una rete di collaborazione tra scuola, enti locali e USL (ora Asl)

¹⁶ G. Elia, *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione problematiche educative*, Progedit, Bari 2012, p. 14

per concretizzare l'attuazione degli obiettivi comuni quali l'identificazione dell'handicap e le relative attestazioni, lo sviluppo del Piano Educativo Individualizzato (PEI), la prevenzione del disagio e la formazione degli operatori; la seconda, invece, sostiene ancora la rete tra scuola, enti locali, servizi sanitari e famiglia, e l'attuazione del PEI che permette dipoi al soggetto disabile di acquisire determinate competenze e abilità (la sua importanza deriva dal fatto che realizza la possibilità di imparare a riconoscere le potenzialità del soggetto con disabilità con lo scopo di individuarne i relativi bisogni educativi).

Il 5 febbraio 1992, viene emanata la legge 104, definita legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate. Essa è detta legge-quadro perché l'intera legge detta principi a cui devono attenersi le altre leggi, passate o future, che riguardano diritti, integrazione e assistenza della persona affetta da handicap. Questa legge, che delinea l'atto normativo più importante emanato dal Parlamento italiano per i soggetti affetti da handicap, ha riordinato la materia dell'integrazione e considera il diritto all'integrazione, uno tra i diritti fondamentali della persona e del cittadino poiché enuclea «un complesso organico di norme che nel corso degli anni si erano frantumate in una pluralità di ordinamenti ministeriali e regionali»¹⁷. La legge 104 è un atto normativo che regola non solo il problema dell'integrazione scolastica del soggetto portatore di handicap, ma affronta anche le problematiche legate ai percorsi di vita che tali soggetti, con le loro famiglie, adempiono: fine della legge è quello di mirare al raggiungimento della massima autonomia possibile in modo da determinare anche la partecipazione alla vita della collettività. I principali obiettivi, perseguiti dalla legge-quadro, possono essere riassunti in questi punti:

¹⁷ L. d'Alonzo, *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*. La scuola, Brescia 2006, pp. 21-22

- Potenziare lo sviluppo della ricerca scientifica per ridurre i casi di malattia e disabilità, attraverso la prevenzione e una rete di informazione nei confronti della popolazione;
- Garantire l'intervento tempestivo dei servizi terapeutici e riabilitativi in caso di disabilità;
- Rendere disponibili sostegni psicologici e psico-pedagogici al soggetto disabile e alla sua famiglia;
- Assicurare gli opportuni strumenti e sussidi al disabile;
- Promuovere interventi d'integrazione del soggetto con minorazione, deficit o menomazione.

1.3 Definizioni e strumenti per l'integrazione

Per la realizzazione dell'integrazione è necessario l'utilizzo di alcuni strumenti che richiedono l'impegno sia della comunità sociale che dell'intera comunità scolastica. Tra gli strumenti previsti dalla legge 104/92, possiamo ricordare:

1. Diagnosi funzionale;
2. Profilo dinamico funzionale (PDF);
3. Piano educativo individualizzato (PEI).

Analizziamoli nel dettaglio.

1. *Diagnosi funzionale*: il termine *diagnosi* deriva dalla tradizione clinica e indica «un'azione di necessaria "immobilizzazione" di una situazione esistenziale di per sé fluida, di acquisizione di un'istantanea che diviene prezioso elemento di conoscenza dell'altro»¹⁸. L'aggettivo *funzionale*,

¹⁸ R. Franchini, *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, EDUCAT Università Cattolica, Trento 2006, p.113

invece, connota il primo termine in duplice modo: innanzitutto, definisce l'oggetto della diagnosi, cioè le funzioni e non la patologia, e, inoltre, specifica lo scopo della diagnosi, che non è fine a se stesso, ma è “funzionale” alla costruzione del progetto di vita. La diagnosi funzionale, quindi, non coincide con la diagnosi medica, ma la comprende: è redatta dall'équipe multidisciplinare dell'Asl ed è un quadro dinamico del soggetto, tale da favorire l'attività progettuale successiva che porterà gli insegnanti e gli operatori socio-sanitari a costruire il PDF e il PEI.

2. *Profilo Dinamico Funzionale*: il PDF rappresenta il trait d'union tra la diagnosi funzionale, che permette la conoscenza del soggetto, attraverso i suoi punti di forza e punti di debolezza, e la progettazione educativa, la quale si traduce nella delineazione specifica delle attività educative volte al raggiungimento di specifici obiettivi di sviluppo. Il profilo viene definito *funzionale*, perché risulta essere “utile” all'insegnante che opera nel concreto e nella quotidianità del soggetto, e *dinamico*, per un duplice motivo: in primis, perché viene aggiornato e rielaborato nel passaggio da un ordine di scuola all'altro; in secondo luogo, dato che presenta il soggetto anche in riferimento alle sue potenzialità, cioè in riferimento al livello di sviluppo che mostra di possedere o di poter avere in modo non generalizzato o non completamente autonomo. In questo senso, si può individuare un'affinità tra il PDF e quella che Vygotskij definisce *area di sviluppo prossimale*: essa indica, infatti, la «distanza che esiste tra il livello attuale del bambino, così come è [...] e il livello di sviluppo potenziale [...] sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri cari più capaci»¹⁹. Alla stesura del PDF provvedono congiuntamente gli operatori delle aziende sanitarie locali, personale insegnante

¹⁹ L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari 1990, p.127

specializzato della scuola e docenti curricolari con la collaborazione dei genitori.

3. *Piano educativo individualizzato*: il PEI è il documento nel quale vengono riportati e descritti gli interventi progettati per l'alunno disabile, in termini di azioni concrete, obiettivi, contenuti e metodologie: è lo strumento che guida e garantisce il percorso formativo degli alunni diversamente abili. I docenti dovranno analizzare il caso specifico elaborando, successivamente, un progetto che trovi una collocazione nello spazio e nel tempo, con scadenze e verifiche, e dovranno prendere in considerazione anche le eventuali variabili non vagliate durante la progettazione, poiché queste ultime possono intervenire in classe e possono pregiudicare i risultati del progetto stesso. Le già citate variabili devono essere controllate per poi, eventualmente, modificare il PEI: a tal proposito, vengono fatte verifiche periodiche e in itinere per valutare i risultati raggiunti e le eventuali difficoltà riscontrate. Viene condotta, inoltre, una verifica finale che dovrà sottolineare gli obiettivi raggiunti e gli accorgimenti didattici utilizzati (tutte premesse che potrebbero servire per l'anno scolastico successivo). Il PEI viene redatto dal gruppo interdisciplinare che si costituisce presso la scuola: insegnanti, operatori degli enti locali, operatori delle aziende sanitarie, ecc.

Passando alla terminologia utilizzata in questo ambito oseremmo dire che viva, da sempre, intrappolata nella rete dell'ambiguità e dell'indeterminatezza. Come per l'iter legislativo, anche il lessico adatto da utilizzare in questi frangenti, è stato oggetto di diverse discussioni nel corso del tempo: svariate sono state, nel corso della storia, le diverse espressioni utilizzate per indicare persone con difficoltà o deficit: anormale, idiota, cretino, frenastenico, minorato, svantaggiato, handicappato, ecc. Tutti vocaboli che, ai giorni nostri, hanno finito per acquisire un'accezione offensiva. Tuttavia, indipendentemente dal termine utilizzato, si creava una «camicia di forza all'interno della quale alla

persona deficitaria veniva a mancare la possibilità legittima di identità al di là di quella, anonima e massificante legata alla propria minorazione»²⁰. A tal riguardo, assume un ruolo di fondamentale importanza l'*Organizzazione Mondiale della Sanità* che, nel corso degli anni, ha ideato diversi strumenti di classificazione cercando di fornire un linguaggio unificato e modelli di riferimento per gli stati di salute e malattia.

Nel 1970 l'OMS ha pubblicato la prima classificazione nominata «Classificazione internazionale delle malattie» (in inglese, *International Classification of Diseases - ICD*): è un modo per cercare di individuare le cause delle diverse patologie, apportando specifiche descrizioni e indicazioni diagnostiche per ogni sintomo o segno clinico. Si tratta, pertanto, di un documento che si focalizza sull'origine eziologica delle patologie. L'ICD mostrò, però, sin da subito i suoi limiti applicativi che spinsero l'OMS a redigere un nuovo strumento di classificazione. Delineato e pubblicato nel 1980, venne indicato con la sigla ICDH, ovvero *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicap* (Classificazione Internazionale delle Minorazioni, delle Disabilità e degli Svantaggi Esistenziali); nel presente documento non ci si sofferma solo sull'eziologia delle malattie, bensì si pone l'accento anche sull'influenza che ha l'ambiente sulla salute del soggetto. Nell'ICDH, l'OMS rivede il «concetto troppo generico di handicap, scomponendolo nei suoi elementi costitutivi: *menomazione, disabilità e handicap*»²¹.

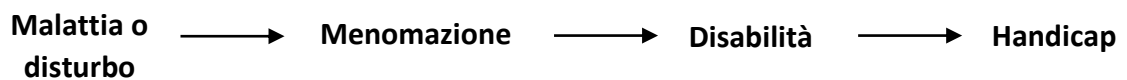
Per *menomazione* si intende l'esteriorizzazione di una patologia la quale determina la perdita o l'alterazione di qualsiasi struttura o funzione anatomica, fisiologica o psicologica che può essere temporanea o permanente.

²⁰ L. Trisciuzzi, C. Fratini, M. A. Galanti, *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Bari 1995, p. 14

²¹ R. Tassi, *Itinerari pedagogici*, Zanichelli, Bologna 2000, p. 112

La *disabilità* può essere diretta conseguenza o reazione del soggetto alla menomazione e determina una restrizione o compromissione delle abilità del soggetto, in particolare di quelle abilità che rientrano tra le attività normali nella vita quotidiana del soggetto.

La parola *handicap* indica «la condizione di svantaggio conseguente ad una menomazione o a una disabilità che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento del ruolo normale per tale soggetto in relazione all'età, sesso e fattori socio culturali»²². Queste tre definizioni vengono inserite in un diagramma esplicativo, di seguito riportato, del modello su cui si basa l'ICIDH.

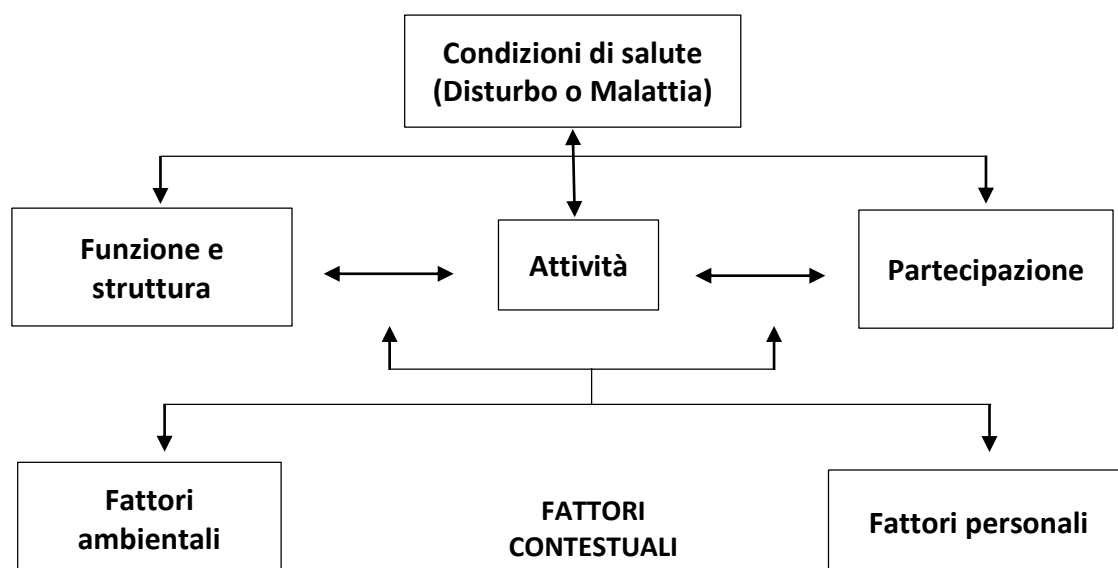


Ancora una volta, secondo il manuale dell'OMS, la disabilità è vista quale diretta conseguenza di una patologia che rischia di essere valutata come unica sorgente, ma non condizione, del disagio: l'handicap viene rigidamente considerato come causa della malattia, tralasciando il fatto che tale situazione «si gioca in realtà molto più nei percorsi evolutivi e nelle dinamiche relazionali tra individuo e individuo (e tra individuo e società) piuttosto che nel limitato schema causale di una diagnosi clinica»²³. Possiamo dedurre che tale modello si occupa esclusivamente della classificazione diagnostica e della riabilitazione dell'handicap, offrendo terapie strumentali e/o chirurgiche, considerando la persona affetta da handicap come semplice oggetto di un intervento standardizzato e perdendo di vista la globalità nonché la dignità della persona e il contesto sociale in cui vive.

²² L. d'Alonzo, *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*. La scuola, Brescia 2006, p. 36

²³ R. Franchini, *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, EDUCAT Università Cattolica 2006, p. 45

Tuttavia, a seguito della pubblicazione dell'ICIDH, il significato di *handicap* ha subito diversi stravolgimenti che hanno persuaso l'OMS a rivedere la classificazione del 1980 e a modificare la stessa pubblicando, nel 2001, un nuovo documento che prende il nome di *International Classification of Functioning, Disability and Health*, in cui la parola *handicap* scompare «perché non esiste l'handicap, né l'handicappato, ma esistono persone, uomini, donne, giovani, bambini che hanno dei problemi a livello del funzionamento mentale, fisico, sensoriale, le quali hanno bisogno di essere tutelate dalla nostra società, con urgenza, per esprimere al massimo le proprie potenzialità»²⁴. Questo manuale apporta delle innovazioni e delle modifiche al precedente sistema di classificazione: lo si può evincere dallo stesso titolo, in cui non sono più presenti termini come *handicap* o *minorazione*, ma espressioni che fanno riferimento allo stato di salute del soggetto, valutato in rapporto all'ambiente in cui è inserito. Nella classificazione sono abbandonate le accezioni negative, indicanti il danno alla persona, e vengono utilizzati voci neutre in cui è necessario misurare il funzionamento: c'è un ribaltamento in positivo del focus attorno alla quale si centrava la classificazione.



²⁴ L. d'Alonzo, *Disabilità e potenziale educativo*, La scuola, Brescia 2002, p. 11

«Alla menomazione, pertanto, si sostituiscono la funzionalità e la struttura corporea, alla disabilità il grado di attività, all'handicap la partecipazione sociale»²⁵. In questo manuale la parola *disabilità* viene intesa come «termine ombrello», cioè un termine generale che include menomazioni, limitazioni dell'attività o restrizioni della partecipazione e, di conseguenza, non più utilizzabile in senso specifico: difatti, viene interpretato come uno stato peculiare di salute vissuto in condizioni ambientali sfavorevoli. Inoltre, è osservato l'aspetto sociale della disabilità, enfatizzando i fattori contestuali, ambientali e personali, e insistendo così su quello che viene definito *approccio integrato*: per esempio, se un soggetto riscontra delle problematiche nell'ambito lavorativo, non si deve indagare se ciò che provoca tali difficoltà è di natura fisica o psichica, piuttosto sarebbe opportuno intervenire sul contesto, creando una rete sociale che determini un miglioramento della vita lavorativa dell'individuo.

Ebbene, con il documento del 2001, «l'OMS intende così passare, [...] dall'interpretazione medica della disabilità, all'interpretazione sociale»²⁶: il modello medico valuta la disabilità come diretta causa della malattia e quindi prevede interventi di tipo medico – *ad hoc* per ogni individuo - con il tentativo di alleviare questa sua condizione. Al contrario, il modello sociale considera sia l'aspetto relazionale e culturale della disabilità, sia come quest'ultima può essere determinata dagli aspetti citati sopra.

²⁵ R. Franchini, *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, EDUCAT Università Cattolica, Trento 2006, p. 46

²⁶ P. Liporace, *Elementi di pedagogia speciale*, Aracne 2007, p. 43

1.4 Integrazione e «riduzione dell'handicap»

Il breve excursus sull'iter legislativo promulgato per promuovere l'integrazione dei soggetti affetti da disabilità dimostra come si sia passati, dalle scuole speciali all'inserimento di tali soggetti nelle cosiddette classi normali. Tale innovazione ha portato grande smarrimento nell'intera comunità scolastica a causa della scarsa preparazione degli insegnanti ad affrontare questo tipo di situazione: molti insegnanti ritenevano giusto portar fuori dalla classe l'alunno disabile, riducendo così i momenti di integrazione. Inoltre, gli alunni «normodotati» ed i genitori di questi ultimi vivevano il nuovo contesto classe con profonda diffidenza verso la «novità»: nei confronti dei soggetti disabili si nutrivano (e si nutrono tuttora) profondi pregiudizi da cui scaturisce un atteggiamento di rifiuto, «perché il diverso crea disagio e paura». La netta discordanza tra ciò che veniva garantito dalla legge, in materia di integrazione, e ciò che veniva attuato, ha innescato un processo virtuoso che, attraverso la «cultura della diversità e dell'integrazione» vuole eliminare qualsiasi pregiudizio mirando alla consapevolezza che la «diversità» dell'altro può rappresentare una risposta, un'opportunità di crescita, un incentivo e non un ostacolo per gli altri. È noto, infatti, che l'integrazione, se condotta in maniera ottimale, comporta dei vantaggi non solo per i soggetti disabili, ma anche per i soggetti «normali»: l'incontro con l'handicap diventa un'occasione educativa e di crescita.

Per migliorare la qualità di vita del soggetto affetto da disabilità, non è sufficiente un mero inserimento, ma è opportuno puntare a quella che Canevaro definisce «riduzione dell'handicap»²⁷. In primo luogo, è necessario prendere consapevolezza del problema e cercare di costruire un'identità ben formata del soggetto, con particolare attenzione all'ambiente in cui si lavora e al contesto

²⁷ A. Canevaro *Pedagogia Speciale: la riduzione dell'handicap*, Mondadori Bruno, Milano, 1999

socio-culturale. In secondo luogo, evitando i già citati contesti in cui l'handicap porta ad una categorizzazione automatica e, quindi, all'esclusione dal gruppo di coetanei, far nascere l'esigenza di una relazione d'aiuto, intesa come un intervento complesso con il quale, si promuove e supporta un incremento globale della salute del soggetto, e si modificano o rimuovono i fattori di rischio (naturalmente, per portare a termine questa complessa operazione che abbiamo analizzato poc'anzi, è indispensabile la presenza di figure professionali). Per di più, è doveroso soggiungere che l'educazione del soggetto non va impostata soltanto in base al suo handicap: è fondamentale l'analisi della sua personalità, rilevando, ove presenti, differenze di genere, di cultura ed etniche. Una puntuale e precisa descrizione della condizione del soggetto è la premessa essenziale perché possano dipanarsi tutti gli interventi di tipo medico-riabilitativo, sociale e politici necessari, al fine di determinare una «reale ed effettiva *integrazione* e non semplicemente una *collocazione* dell'handicappato in un mondo *normale* che in ogni caso lascia irrisolti i suoi problemi»²⁸.

²⁸ G. Elia, *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione problematiche educative*, Progedit, Bari 2012, p. 19

Secondo capitolo

IL GIOCO

*"E il gioco non mi chiede
né prove né voti.
Mi chiede soltanto la libertà
di godere del piacere che giocare fa.
e questo piacere e le gioie volute
disegnano in me abilità sconosciute!"*
Dal libro "Amorgioco" di Vittoria Facchini

2.1 Il gioco: definizione e caratteristiche

Cosa intendiamo per gioco? Come potremmo definirlo? Quali sono le sue caratteristiche? Queste domande, che potrebbero sembrare semplici, creano molti dubbi e perplessità: infatti, definire cosa sia il gioco risulta essere abbastanza complesso. Il gioco può essere definito come «termine valigia» proprio perché con tale espressione, possiamo far riferimento a una grande varietà di attività, anche molto diverse tra di loro, in cui annoveriamo esercizi tipicamente infantili - per esempio manipolare oggetti, correre, saltare, imitare - gare sportive e attività a cui si dedicano soprattutto gli adulti, cioè scherzi o scommesse. Il gioco, quindi, non è un'attività tipica dei bambini, ma caratterizza anche la vita dell'adulto e dell'anziano: «il gioco è un'attività che accompagna l'uomo in tutte le fasi della vita»²⁹. Ciò che varia, a seconda della fasi del ciclo vitale, è la modalità in cui si gioca. Il gioco non è solo diffuso tra gli esseri umani, ma anche tra gli animali (soprattutto ai livelli più alti della scala evolutiva): giocano i mammiferi, specialmente primati, roditori e cetacei,

²⁹ C. Rodia e A. Rodia, *Sulla lettura. Tra gioco e impegno personale*, Bari, Levante Editore, 2015, p. 13

e anche alcune specie di uccelli. Dunque, gli animali giocano, ma l'uomo si esercita, in tale funzione, in misura maggiore. J. Huizinga parla, a tal proposito, di *Homo Ludens* attribuendo all'attitudine ludica dell'uomo, un ruolo indispensabile nel suo sviluppo: viene considerata una «condizione dello scibile umano»³⁰.

Pertanto, il gioco è una peculiarità fondamentale della nostra specie e si caratterizza, come abbiamo detto sopra, per essere «termine valigia», comprendente una grande varietà di attività apparentemente differenti tra loro, ma invero con molti aspetti in comune. Alcune caratteristiche individuate dalle analisi strutturali, condotte nella prima metà del XX secolo, sono: l'improduttività, la piacevolezza, la spontaneità, lo stacco, la tranquillità, la regolamentazione, la libertà, l'incertezza e la finzione. Vediamole singolarmente:

- **Improduttività:** caratteristica per cui si gioca esclusivamente per il piacere di farlo. Il gioco è fine a se stesso;
- **Piacevolezza:** si gioca per divertimento. Si dice che il gioco sia autoremunerativo: ha in sé un tornaconto emotivo;
- **Spontaneità:** il gioco è spontaneo e volontario. Se vengono meno tali peculiarità, il gioco smette di essere tale;
- **Stacco:** il gioco si inserisce nel normale fluire della quotidianità e contemporaneamente si distingue da essa. Esso si colloca in una specifica cornice delineata anche grazie alla «comunicazione di gioco»³¹: con tale espressione si fa riferimento a quelle espressioni che vengono dette all'inizio e alla fine del gioco, come «questo è un gioco»;
- **Tranquillità:** si gioca nei momenti di tranquillità, quando non si è turbati da problemi o quando non si è coinvolti in attività che sono considerate

³⁰ C. Rodia e A. Rodia, *Sulla lettura. Tra gioco e impegno personale*, Bari, Levante Editore, 2015, p. 13

³¹ A. Bianchi, P. Di Giovanni, *La ricerca socio-psico-pedagogica. Temi, metodi e problemi*, Trento, Paravia, 2007, p. 217

più importanti. Se intervenisse una qualunque variabile che determina ansia ed agitazione nel soggetto che gioca, quest'ultimo può anche cessare la manifestazione ludica;

- **Regolamentazione e libertà:** la regola è elemento caratterizzante di ogni tipo di gioco, anche quelli più destrutturati, cioè di puro sfogo motorio. La regola del gioco è nel contempo ferrea e arbitraria: è una regola autoimposta che il giocatore ha deliberatamente scelto e che, anzi, produce il piacere della sfida di cui il gioco è intriso;
- **Incertezza:** ciò che spinge un soggetto a giocare è proprio l'incertezza e l'imprevedibilità dell'esito del gioco stesso;
- **Finzione:** nel gioco vi è la consapevolezza che ci si muove in un mondo fittizio, in cui immaginazione e realtà si incontrano.

Nonostante le diverse caratteristiche sopra elencate si ritrovino ogni qual volta si parla di gioco, questa analisi strutturale è stata ampiamente criticata «perché rischia di diventare un esercizio di semantica sul linguaggio comune, cioè nient'altro che un esame accurato di ciò che solitamente intendiamo quando parliamo di gioco»³². Inoltre, è nata l'idea che non esista il gioco come entità con caratteristiche e definizioni proprie, ma che ci siano diversi fenomeni che denominiamo tutti con il termine gioco. Pertanto, in definitiva, nell'espressione gioco vengono raggruppate diverse attività e diversi fenomeni, anche molto diversi tra loro, ma che presentano alcuni elementi in comune (ad esempio, le caratteristiche strutturali a cui si è fatto accenno). Per cui, attualmente, alcuni studiosi preferiscono parlare di *attività ludiche* riferendosi a tutte quelle attività che presentano un alone ludico. A. Visalberghi parlava di *attività ludiche*, indicando quattro caratteri attribuibili a tali attività:

³² A. Bianchi, P. Di Giovanni, *La ricerca socio-psico-pedagogica. Temi, metodi e problemi*, Trento, Paravia, 2007, p. 218

1. Richiedono impegno completo da parte del giocatore;
2. Si sviluppano continuativamente nella vita del bambino;
3. Non richiedono una prosecuzione dopo che il gioco è terminato;
4. Sono trasformabili progressivamente così da divenire sempre più articolate e complesse³³.

Secondo lo studioso, le attività ludiche sono *impegnative* poiché implicano l'utilizzo di specifiche strutture nervose; sono *continuative* e *progressive*, nel senso che ogni attività deve essere caratterizzata da un cambiamento: non si genera un'attività ludica, se quest'ultima si ripete in modo sempre uguale (devono verificarsi continuamente nuove situazioni); se l'attività ludica comprende una finalità esplicita, il raggiungimento della stessa corrisponde alla *fine* dell'attività.

2.2 Un gioco per apprendere

Come abbiamo visto il gioco (o attività ludica) ha caratteristiche plurime e, nel corso del tempo, ha acquisito funzioni e significati differenti, assegnati dalla cultura di un determinato momento storico. Per esempio, nelle società preistoriche, il gioco aveva una matrice magico-religiosa: strumenti musicali come i sonagli e le nacchere avevano lo scopo di esorcizzare e allontanare gli spiriti maligni. In virtù del suo carattere imitativo e riproduttivo, il gioco facilita l'apprendimento e la socializzazione: le culture primitive producevano giochi funzionali all'apprendimento di abilità e tecniche indispensabili alla sopravvivenza del singolo e/o del gruppo. Inoltre, i giochi si configuravano come vere e proprie attività di acculturazione; essi, nella loro globalità, assumevano una connotazione pratica e, di conseguenza, erano prevalentemente senso-motori, di agilità e destrezza, manipolativi, imitativi, sociali e con implicazioni lavorative.

³³ G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*, Carocci Editore, Roma 1998, p.15

Nell'antica Grecia era presente «*il gioco educatore*»³⁴ che puntava essenzialmente allo sviluppo del corpo e alla crescita morale: in questo contesto, vi era un rapporto solido tra attività ludico-sportiva e contesto sociale.

Tuttavia, solo in tempi ben più recenti si realizzano i primi tentativi di gioco come strumento didattico. In effetti, tra la fine del XVII e l'inizio del XVIII secolo, alcuni filosofi e pedagogisti iniziarono a considerare il gioco come forma di apprendimento, come uno strumento utile per la formazione del cittadino: ciò deriva dal fatto che in quest'epoca, momento cruciale in cui l'educazione viene riconosciuta come elemento fondamentale per la formazione del cittadino, si inizia a sviluppare una pedagogia orientata ai valori sociali e civili, con maggiore interesse alla formazione globale dell'educando e, soprattutto, più rispetto e attenzione ai bisogni e alle esigenze dei bambini.

Tra i pedagogisti che in questo periodo iniziano a esplicitare il rapporto tra gioco e didattica, vi è F. Fenelon: egli sosteneva che l'educazione e l'istruzione dovevano essere meno artificiali e più a contatto con la realtà. Secondo il pedagogista francese, i bambini sono caratterizzati da un *cervello molle* e da un *gran calore*: il primo permette la facile acquisizione delle informazioni, l'altro è quella caratteristica per cui i bambini sprigionano una grande energia e sono sempre in movimento. Per tali peculiarità, i fanciulli non possono essere costretti ad esercizi ripetitivi e noiosi, ma sarebbe opportuno “sfruttare” il già citato *gran calore*, con lo scopo di rendere più divertente lo studio, affinché gli alunni imparino divertendosi. Per Fenelon si devono individuare un gioco per apprendere, attraverso il quale si può insegnare a leggere, scrivere o svolgere tante altre attività, «utilizzando un atteggiamento di simpatia e di comprensione, rendendo l'insegnamento divertente»³⁵, e un gioco per giocare, ovvero attività ludiche non correlate all'apprendimento, anzi, «digressive»

³⁴ G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*, Carocci Editore, Roma 1998, p.19

³⁵ *Ibidem*, p. 34

rispetto allo studio, ma necessarie affinché «lo spirito si rallegri e torni disponibile alle attività più faticose»³⁶.

Un altro studioso della metà del Seicento che si è interessato al rapporto tra gioco e apprendimento è il filosofo britannico J. Locke. In particolar modo, nei *Pensieri sull'Educazione* egli sostiene che il bambino «può e deve apprendere giocando»³⁷. Secondo Locke, bisognerebbe utilizzare la predisposizione naturale al gioco che il bambino possiede e l'impegno profuso nel gioco stesso: il filosofo sostiene che è giusto approfittare della nascita spontanea dell'esigenza di giocare. Da tali premesse deriva l'assunto teorico che sottolinea come, affinché l'apprendimento risulti efficace, occorre che lo stesso avvenga attraverso attività interessanti e motivanti per l'alunno e che gli insegnamenti acquisiscano un carattere ludico.

A tal proposito, sulla scorta dei pensieri di J. Locke, possiamo far riferimento a quella che A. Visalberghi definisce *attività ludiforme*. L'attività ludiforme si caratterizza per tre peculiarità individuate dallo stesso studioso: impegnativa, continuativa e progressiva (è assente la caratteristica secondo cui tali attività non richiedono una prosecuzione dopo che esse siano terminate). In questo caso, però, la fine del gioco non rappresenta la fine dell'attività poiché la finalità che si intende perseguire, si trova al di là del gioco stesso: «le attività ludiformi, possono essere assimilate ai giochi didattici perché il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non si conclude con il gioco, il fine rimane esterno al giocatore e, normalmente, esso è determinato dall'adulto»³⁸. Quindi, le attività ludiformi non sono altro che giochi realizzati premeditatamente per rendere gli apprendimenti piacevoli e divertenti.

Tuttavia, nonostante ci siano stati nella storia della pedagogia e della filosofia diversi studiosi (Fenelon, Locke, Visalberghi) che hanno evidenziato e

³⁶ G. Staccioli, *Il gioco e il giocare*, Carocci Editore, Roma 1998, p. 34

³⁷ *Ibidem*, p.56

³⁸ *Ibidem*, p.16

supportato il rapporto esistente tra gioco e apprendimento e malgrado l'attività ludica possa comportare benefici e facilitare gli insegnamenti, oggi giorno non tutti i gradi scolastici utilizzano il gioco come strumento didattico. Più specificamente, il gioco viene utilizzato maggiormente negli asili nidi e nella scuola dell'infanzia, nei quali, partendo dalla concezione che le attività ludiche sono fondamentali per la comprensione e la valutazione del bambino, quest'ultimo può trovare nel gioco un'opportunità di crescita cognitiva ed affettiva. Anche nella scuola primaria, il gioco ha acquisito la sua rilevanza: «il gioco può essere parte integrante anche del lavoro scolastico come gioco-lavoro, superando il dualismo tra attività seria e svago»³⁹. In un rapporto inversamente proporzionale, più il bambino si avvicina all'età adulta, minore è la presenza di giochi ed attività ludiche nei luoghi deputati alla sua istruzione: nella scuola secondaria, ad esempio, lo spazio ludico si riduce poiché i risvolti formativi del gioco sono svalutati e sminuiti, come se l'attività ludica fosse specifica solo per una particolare fascia d'età: al contrario, come si è detto in precedenza, il gioco è un bisogno connaturato dell'uomo e lo accompagna lungo tutto il corso della sua vita.

2.3 Teorie e funzioni del gioco

Il gioco ha acquisito una valenza pedagogica e didattica per merito di J.J. Rousseau e F. Fröbel. Secondo quest'ultimo, infatti,

il gioco è la manifestazione più pura e spirituale dell'uomo [...]. Esso procura gioia, libertà, contentezza, tranquillità in sé e fuori sé [...]. Il gioco in questo periodo non è un semplice trastullo, ma ha grave serietà e profondo significato [...]. I giochi di questa età, sono i germi dell'intera vita futura, poiché in essi si svolge e si mostra tutto l'uomo nelle sue disposizioni più delicate [...].⁴⁰

³⁹ C. Rodia e A. Rodia, *Sulla lettura. Tra gioco e impegno personale*, Bari, Levante Editore, 2015, p. 25

⁴⁰ F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1960, pp. 61-67

Per F. Fröbel il gioco assicura lo sviluppo del bambino: essa è un'attività seria che permette all'infante di capire come approcciarsi agli altri.

A F. Fröbel si contrappone la concezione delle sorelle Agazzi, le quali sostengono che il gioco dovrebbe esaltare la totalità del bambino e non dovrebbe essere in antitesi con il lavoro, perché gioco e lavoro sono compresenti: il gioco permette sia lo sviluppo dell'apprendimento, che la socievolezza, l'autonomia, la solidarietà, la cooperazione e il rispetto.

M. Montessori, a sua volta, elabora una concezione di gioco che differisce rispetto a quella delle sorelle Agazzi poiché prevede due tipologie di gioco: quello «impegnato e concentrato» che può essere paragonato al lavoro, e quello «insensato» e dispersivo.

Anche J. Dewey ha una concezione del gioco come un'attività finalizzata alla preparazione del bambino al mondo del lavoro: il pedagogo sostiene che l'educatore non dovrebbe limitare il gioco ad «ordinaria fantasticheria, lontana dal mondo delle cose esistenti, ma di trasformarlo gradualmente in attitudine al lavoro»⁴¹. La concezione del gioco di Dewey richiama le «Teorie dell'esercizio», le quali intendono il gioco come una manifestazione in cui si esercita la propria abilità nelle attività «serie» della vita (ad esempio, il lavoro). L'idea di gioco come esercizio alla vita, presente già in I. Kant e F. Fröbel (quest'ultimo sosteneva che: «il gioco sta al bambino come il lavoro sta all'uomo e la creazione a Dio»⁴²), trova ampia eco in K. Groos, vero promotore delle teorie dell'esercizio. Il filosofo e psicologo tedesco, affascinato dall'estetica e dallo spirito ludico dell'uomo, ha condotto studi sul gioco che hanno portato alla stesura di due opere - *I giochi degli animali* (1896) e *I giochi degli uomini* (1899) – nelle quali egli ha elaborato la prima teoria dell'esercizio

⁴¹ R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni sulla dimensione educativa del gioco*, Franco Angeli, 2009, p. 62

⁴² A. Bianchi, P. Di Giovanni, *La ricerca socio-psico-pedagogica. Temi, metodi e problemi*, Trento, Paravia, 2007, p.221

sostenendo che gli animali «anziché affidarsi a repertori fissi di comportamento, si adattano flessibilmente e intelligentemente hanno necessità di periodi di maturazione, nei quali, grazie al gioco, acquisiscono e affinano le abilità tipiche della loro vita adulta»⁴³.

Sulla scia di Groos, nel corso del XX secolo, sono state elaborate diverse teorie e concezioni del gioco, nell'ambito dell'etologia, dell'antropologia e della psicologia: in particolar modo, quest'ultima scienza ha delineato l'idea di gioco infantile come strumento utile per lo *sviluppo emotivo, cognitivo e relazionale*: la manifestazione ludica costituisce il giusto «esercizio» in vista della vita adulta.

Per di più, anche la psicoanalisi ha dato un contributo di grande rilevanza per quel che riguarda il ruolo del gioco nello *sviluppo emotivo*: essa ha considerato gli aspetti di finzione, identificazione e immaginazione del gioco simbolico, in cui il «fare finta» permette la trasformazione del mondo reale, l'espressione dei conflitti e dei bisogni profondi che il bambino non riuscirebbe ad esprimere altrimenti. Secondo S. Freud, infatti, il gioco nel bambino permette uno sviluppo emotivo stabile attraverso due modi:

- Gli consente di esprimere e soddisfare desideri e impulsi che la collettività non ammette, in attività socialmente accettabili, attraverso la funzione catartica dell'attività ludica;
- Gli permette di controllare l'ansia: nella finzione riesce a contenere e ridurre eventi che nella realtà lo spaventerebbero.

D. Winnicott, recuperando l'idea di Freud del gioco come mezzo per controllare l'ansia, sostiene che il gioco stesso, grazie ai cosiddetti oggetti transazionali (coperte, bambole e peluche) che infondono nel bambino senso di sicurezza, sia un ausilio fondamentale perché egli affronti e superi la separazione dalla mamma. Indipendentemente da quanto stabilito dalle teorie

⁴³ A. Bianchi, P. Di Giovanni, *La ricerca socio-psico-pedagogica. Temi, metodi e problemi*, Trento, Paravia, 2007, p.221

psicanalitiche, l'attività ludica è funzionale per lo sviluppo emotivo del bambino come conferma la psicologia sperimentale: infatti, i bambini che non sono stati limitati nel gioco crescono meglio affettivamente e sono più sicuri di se stessi.

Invece, riguardo al ruolo del gioco nello sviluppo cognitivo, un importante contributo è stato dato da J. Piaget, L. S. Vygotskji e J. S. Bruner.

J. Piaget colloca il gioco nella teoria dello sviluppo cognitivo giacché l'attività ludica svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo dell'intelligenza; infatti, secondo la teoria dello studioso, il gioco progredisce di pari passo con le capacità intellettive del bambino. Secondo la teoria dello sviluppo cognitivo, l'adattamento del bambino all'ambiente avviene attraverso i processi di assimilazione e accomodamento: Piaget fa rientrare il gioco nel processo di assimilazione, ovvero quel processo mentale «attraverso cui si ha esperienza del mondo esterno per mezzo di schemi o concetti già in nostro possesso»⁴⁴. Il gioco, quindi, ha come unico scopo quello di permettere al bambino di «esercitare», senza più modificarlo, uno schema motorio che egli ormai già possiede: per esempio, un bambino che ha appena appreso lo schema della caduta al suolo degli oggetti continuerà a far cadere oggetti di qualunque genere, con l'intento di applicare quello schema all'intero dominio della realtà di cui dispone. Tuttavia, ricerche successive, sostenendo che «nel gioco il bambino, stimolato dalla realtà, tende a elaborare creativamente organizzazioni mentali nuove, anziché ripetere le vecchie»⁴⁵, hanno confutato la tesi di Piaget, secondo cui la realtà verrebbe assimilata attraverso il gioco: utilizzando il linguaggio piagetiano potremmo dire che il gioco più che un momento di assimilazione, è un momento di accomodamento, nonché quel processo mentale in cui si ha la modificazione degli schemi innati in base alle esperienze

⁴⁴ L. D'Isa, *Psicologia generale, evolutiva e sociale. Temi – Teorie – Applicazioni*, Hoepli, 2009, p.94

⁴⁵ A. Bianchi, P. Di Giovanni, *La ricerca socio-psico-pedagogica. Temi, metodi e problemi*, Trento, Paravia, 2007, p.221

vissute. Piaget teorizza lo sviluppo del gioco in associazione con lo sviluppo dell'intelligenza e lo scandisce in fasi distinte e successive seguendo, appunto, i quattro stadi dello sviluppo intellettuale: si presentano in successione diacronica, inizialmente il *gioco di esercizio* sensoriale e motorio, caratteristico dei primi due anni di vita; poi il *gioco simbolico*, dai 18 mesi ai sette anni; infine, il *gioco di regole*, che compare dai quattro ai sette anni, ma continua a svilupparsi anche in seguito. La prima attività ludica che si verifica è il *gioco di esercizio*, per l'appunto, che caratterizza lo stadio senso-motorio (da 0 a 2 anni): il bambino in questa fase ripete le azioni per il puro gusto di farlo e nel contempo, però, osserva il risultato delle sue azioni affinandole sempre più. Il gioco tipico dello stadio preoperatorio (da 2 a 6 anni) è il *gioco simbolico*: viene chiamato «simbolico» perché si caratterizza per un processo di rappresentazione indiretta, tipico di tutte le manifestazioni simboliche. A questo scopo, qualcosa viene utilizzato per rappresentare qualcos'altro: per esempio, un oggetto presente fisicamente viene utilizzato per rappresentare un elemento assente, ma, allo stesso tempo, evocato mentalmente (oggetti semplici come il manico di una scopa diventano realtà più complesse come un cavallo). Il gioco simbolico assume anche una funzione catartica: per esempio, il bambino gioca con il proprio peluche rappresentando un episodio particolare della propria vita, rielaborandone gli aspetti spiacevoli e proiettandoli sul pupazzo. Infine, abbiamo il *gioco di regole* che si sviluppa a partire dallo stadio delle operazioni concrete (da 7 a 12 anni): è un tipo di gioco in cui i bambini, seguendo specifiche regole, mettono alla prova le proprie abilità, favoriscono la socializzazione e la comprensione delle regole morali.

Qualche anno più tardi, il giovanissimo psicologo sovietico L. S. Vygotskij ha ripreso alcuni aspetti della teoria di Piaget e si è soffermato sulle conseguenze affettive del gioco; per lo studioso, più precisamente, il gioco è strettamente correlato a tre aspetti emancipatori:

- «Il gioco si rappresenta come atto di mediazione tra i propri bisogni e la realtà contingente»⁴⁶: nel passaggio dall'infanzia all'età prescolare, il gioco permette al bambino di affrontare la tensione generata dallo scarto tra i suoi desideri e l'impossibilità di soddisfarli. Se durante le prime fasi di vita l'infante tende a non dilazionare le sue esigenze, con la crescita egli acquisisce la consapevolezza che non sempre i desideri possono essere soddisfatti immediatamente (il gioco, in questo lasso temporale del ciclo vitale, rappresenta una risposta originale ai bisogni non soddisfatti);
- «Il gioco è un contesto liberatorio, in cui il bambino può separare il significato dell'oggetto reale, consolidandolo così con l'uso del linguaggio»⁴⁷: secondo Vygotskij, la forza motivazionale del gioco è data, inizialmente, soprattutto dalla percezione che il bambino ha dell'oggetto: sono le cose stesse a dirgli quello che deve fare (per esempio, una porta può essere chiusa o aperta, un colore può essere utilizzato per colorare e così via). Per tale motivo, dapprima il gioco dei bambini è convenzionale ed è condizionato dai vincoli posti dalla realtà esterna (l'oggetto prevale sul significato), successivamente le cose perdono la loro forza motivazionale e il bambino inizia ad agire indipendentemente da ciò che vede e sente: la manifestazione ludica prende le mosse più dalle idee che dal contesto fisico. Sicché, il gioco rappresenta una fase di transizione nel processo di separazione del significato dall'oggetto reale: quando il bambino sarà più grande non avrà più bisogno di un oggetto come supporto al processo di creazione simbolica, ma potrà inventare attraverso le parole tutte le situazioni immaginare che intende plasmare;

⁴⁶ R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni sulla dimensione educativa del gioco*, Franco Angeli, 2009, p. 63

⁴⁷ *Ibidem*, p.64

- «Il gioco apre una zona di “sviluppo prossimale”, in quanto giocando il bambino compie azioni diverse da quelle quotidiane, agevolando, in questo modo, il proprio sviluppo»⁴⁸. Il gioco è la fonte dello sviluppo e crea la *zona di sviluppo prossimale* (o area potenziale di sviluppo). Vygotskij definisce la zona di sviluppo prossimale come distanza tra ciò che il bambino è in grado di fare da solo, e ciò che riesce a realizzare se seguito da partner più competenti. Dunque, ciò che il bambino può compiere oggi, con l'aiuto dell'adulto, potrà realizzare in un prossimo futuro, ma in modo autonomo. L'apprendimento, tramite il gioco, crea la zona di sviluppo prossimale nel senso che attiva una varietà di processi evolutivi che possono operare solo quando il bambino interagisce con i suoi pari e con le altre persone del suo ambiente.

Dopo aver sviscerato le teorie di Vygotskij, introduciamo lo psicologo dell'educazione J. S. Bruner. Poco più giovane di J. Piaget e di L. S. Vygotskij, dopo aver conosciuto personalmente il primo e studiato approfonditamente il secondo, lo psicologo americano teorizza il gioco come componente funzionale all'apprendimento perché permette la sperimentazione autonoma di comportamenti e soluzioni ai problemi. Su quest'ultimo aspetto ha indugiato lo psicologo newyorkese per comprenderne il rapporto con il gioco: dalle ricerche effettuate è emerso che la soluzione dei problemi è largamente influenzata dal tipo di attività che viene eseguita per risolverli:

- Attività ludiche strutturate: concorrono allo sviluppo delle capacità di analisi, di pensiero critico e delle abilità argomentative;
- Attività ludiche meno strutturate: permettono lo sviluppo e il consolidamento delle competenze sociali.

Infine, il gioco ha un ruolo fondamentale anche nello sviluppo di competenze linguistiche e relazionali: infatti, «è inteso come un luogo privilegiato in cui si

⁴⁸ R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni sulla dimensione educativa del gioco*, Franco Angeli, 2009, p. 64

creano pratiche di relazione e comunicazione»⁴⁹. Attraverso l'attività ludica, il bambino si immedesima nelle diverse situazioni richieste e in questo modo acquisisce più facilmente quelle abilità comunicative che poi trasferirà ed utilizzerà nelle situazioni di vita reale.

Diverse le teorie in merito allo sviluppo del linguaggio nel bambino: ritroviamo Piaget e Vygotskij, i quali hanno valutato il rapporto che intercorre tra pensiero e linguaggio, anche se in due modi differenti, e Bruner il quale parla, invece, di competenza comunicativa, considerando il linguaggio inserito ed influenzato dal contesto in cui si verifica. Lo studioso sostiene che lo sviluppo linguistico avviene attraverso il rapporto che si instaura tra il bambino e l'adulto: «il fanciullo tende ad acquisire gli atti linguistici significativi all'interno della propria cultura»⁵⁰ in situazioni strutturate ed organizzate dall'adulto. Difatti, è attraverso il gioco che si instaura tra madre e bambino che quest'ultimo acquisisce il linguaggio e la madre a sua volta cerca di interpretare le espressioni spontanee del fanciullo, cercando di attribuirne il significato. Fattori indispensabili per l'acquisizione del linguaggio sono i primi gesti e le prime azioni che il bambino compie con il supporto della madre:

la madre e il fanciullo svolgono un gioco di scambio che si basa sul «dare e avere»; in un primo momento, la madre svolge un ruolo di *agente* dell'azione e il bambino il ruolo di *recipiente*, in quanto è la madre che agisce porgendo, per esempio, al bambino degli oggetti e il bambino subisce l'azione; in un secondo momento, i ruoli si invertono e il bambino da essere recipiente diventa agente dell'azione, cioè colui che dirige l'azione stessa. In questo modo, la madre aiuta il fanciullo a passare da un processo di comunicazione preverbale a un processo di comunicazione linguistica vera e propria⁵¹

⁴⁹ R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni sulla dimensione educativa del gioco*, Franco Angeli, 2009, p. 64

⁵⁰ J. Bruner, *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1978

⁵¹ R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni sulla dimensione educativa del gioco*, Franco Angeli, 2009, p. 48

I primi suoni emessi dal bambino come vocalizzazioni, lallazioni e balbettii rappresentano i precursori del linguaggio verbale e, quindi, la madre sfruttando tali produzioni vocali, attraverso appunto il “gioco di scambio”, favorisce l’acquisizione del linguaggio del bambino. Il fanciullo, quindi, giocando inizia a nominare le cose, a rappresentare se stesso e a conoscere la realtà. Il gioco permette al bambino di conoscersi e di conoscere, offre diverse opportunità di comunicazione (utilizzando anche codici e canali differenti) attraverso le sue possibili e variegate forme, ovvero tramite il gioco strutturato, semi strutturato o libero, o anche mediante attività ludiche simboliche, di simulazione o fantastiche, ecc.

L’attività ludica svolge un ruolo altrettanto importante nella socializzazione, in quanto «nel gioco il passaggio dall’Io al Tu diventa più facile per via dell’alone ludico»⁵². Parliamo, più precisamente, non solo di comunicazione, ma anche di socializzazione: proprio attraverso il gioco il bambino inizia a relazionarsi con gli altri intorno a lui. Gran parte della socializzazione dei bambini passa mediante della manifestazione ludica: attraverso tale attività il bambino prende contatto con la realtà, impara a conoscere gli altri, dimostra i suoi sentimenti e assume i ruoli che sono alla base della socialità. Il gioco socializzante presuppone un’ampia comunicazione e una serie di relazioni fra tutti coloro che in qualche modo entrano nel gioco.

La psicologa M- Parten ha effettuato in tale ambito di studi la classificazione «dell’attività ludica dei bambini in base al grado di partecipazione sociale in essa manifestato».⁵³ La Parten individua quattro tipologie di gioco:

1. Gioco solitario: è tipico dei primi mesi di vita, in cui il bambino non è interessato, e, di conseguenza, non cerca l’interazione con l’altro. Il

⁵² C. Rodia e A. Rodia, *Sulla lettura. Tra gioco e impegno personale*, Bari, Levante Editore, 2015, p. 20

⁵³ L. D’Isa e F. Foschini, *Psicologia e scienze dell’educazione*, Editore Ulrico Hoepli, Milano, p. 46

fanciullo risulta essere concentrato nel gioco in sé, usato come modalità di esplorazione del mondo;

2. Gioco parallelo: in questa situazione ci sono più bambini che giocano in un contesto comune, condividendo giochi e spazi, nonostante l'attività avvenga in maniera indipendente. Ogni bambino gioca per conto proprio e non c'è alcuna influenza (vi è ancora una marcata predominanza egocentrica);
3. Gioco associativo: i bambini svolgono attività simili o uguali e sono interessati al carattere comune della loro azione. Si osservano reciprocamente e si scambiano oggetti (la partecipazione dell'uno all'attività dell'altro, però, rimane ancora non indispensabile, non essendo l'attività molto strutturata);
4. Gioco cooperativo: i bambini iniziano ad effettuare attività più organizzate e comuni che necessitano cooperazione e ruoli diversi.

Gradualmente il bambino inizierà a sentirsi parte integrante di un gruppo e ciò gli consentirà di sperimentarsi come «essere sociale» (è così che egli s'incammina sulla strada della vita adulta e si inserisce nella società). Tirando le somme possiamo argomentare che per quanto concerne l'aspetto sociale, il gioco è ritenuto un mezzo utile per facilitare i rapporti sociali, soprattutto perché permette una maggior accettazione dell'altro:

anche i vecchi “Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali” (D.M. 3/6/'91) recitavano che l'attività ludica tende a sviluppare “sul piano relazionale, comunicativo e paratico la capacità di comprendere i bisogni e le interazioni degli altri e di rendere interpretabili i propri, di superare il proprio esclusivo punto di vista, di accettare la diversità (in particolare quelle legate a disabilità fisiche e mentali) e ad assumere autonomamente ruoli e compiti” (III, 2, f.)⁵⁴.

⁵⁴ C. Rodia e A. Rodia, *Sulla lettura. Tra gioco e impegno personale*, Bari, Levante Editore, 2015, p. 20

L'attività ludica è considerata importante dal punto di vista della socializzazione, non solo perché permette e facilita la relazione con l'altro, ma consente al bambino di conoscere, controllare, gestire le frustrazioni, sollecitate dalla vita sociale e dai rapporti con gli altri. Inoltre, il gioco è un'opportunità di vitale importanza per comprendere i propri bisogni soggettivi e mediarli con quelli degli altri.

2.4 Gioco e handicap

Nelle pagine precedenti è stato illustrato come il gioco sia un aspetto fondamentale per la vita dell'uomo e che, per tale motivo, risulta essere anche un efficace strumento didattico adoperabile in tutte le tipologie di scuola. Inoltre, sono state delineate anche le varie funzioni del gioco: da quella emotiva a quella cognitiva, a quella relazionale. Ne consegue, quindi, che il gioco è un potente strumento che permette al bambino non solo di interagire con gli altri, promuovendo lo sviluppo della socializzazione, ma anche di apprendere divertendosi: l'apprendimento può riguardare sia il linguaggio, come è stato spiegato già in precedenza, sia i contenuti scolastici veri e propri e quindi, in questo caso, il gioco viene utilizzato come strumento didattico.

Ciò nonostante, non sempre tutto ciò è così semplice: pensiamo ai soggetti di cui si occupa la pedagogia speciale, ai soggetti, cioè, con *bisogni educativi speciali* e, in particolar modo, a bambini affetti da disabilità (che essa sia fisica o psichica): i bambini con disabilità, più dei loro coetanei normodotati, hanno bisogno di confrontarsi con l'attività ludica poiché, grazie alle diverse caratteristiche e potenzialità del gioco, questi bambini possono fare esperienze concrete che consentiranno loro di sviluppare autonomie e abilità di base di cui essi sono deficitari.

Nel bambino con disabilità, però, la capacità di gioco spesso risulta essere compromessa poiché, la menomazione che ne determina la disabilità fisica, può impedirgli la partecipazione al gioco con i compagni; oppure, un bambino affetto da deficit mentale può non avere le competenze cognitive necessarie nell'attività ludica; o ancora, in generale, ci può essere scarsa motivazione e capacità immaginativa: in questi casi, quindi, «la capacità di giocare è vista come un punto di arrivo e non un punto di partenza»⁵⁵. È necessario insegnare loro a giocare poiché «se non si promuove un'attività adeguata per il bambino, l'immagine del gioco povero e stentato si confonde e si sovrappone all'immagine stessa del bambino in un *continuum* che conduce solo alla disabilità»⁵⁶: si rischia, in tal modo, una deriva pericolosa per la quale, nei momenti improduttivi e di stasi, l'infante con disabilità, per noia e frustrazione, inizia a mettere in atto stereotipie, ovvero la ripetizione di movimenti afinalistici (per esempio, muovere ripetutamente tra le dita un colore o sfarfallare con le mani senza un obiettivo preciso) che non solo gli impediscono di giocare e, di conseguenza, di apprendere, ma anche di interagire con gli altri, compromettendo così la socializzazione. Il gioco, però, potrebbe essere un modo per rompere «l'apatia della disabilità che blocca il bambino nello sviluppo di nuove competenze»⁵⁷.

Nella ambito della disabilità, pertanto, è necessaria la presenza della manifestazione ludica all'interno della vita quotidiana del fanciullo, in modo che vada ad integrarsi con i processi di maturazione affettiva, cognitiva e socio-relazionale: l'attività ludica sollecita emozioni, desideri, affetti, saperi, relazioni e cognizioni. Attraverso il gioco, il ragazzo affetto da una qualsiasi forma di disabilità impara a conoscere se stesso, a esprimere emozioni, a conoscere la realtà e gli altri: il gioco favorisce la socializzazione, ed in

⁵⁵ C. Riva e V. Facchini, *Amorgioco. Il bambino, la disabilità, il gioco*, Fatatrac, Firenze 2005

⁵⁶ *Ibidem*

⁵⁷ *Ibidem*

particolar modo, i giochi di gruppo consentono la realizzazione dell'integrazione, poiché nelle attività ludiche vengono vissute specifiche dinamiche che incoraggiano l'interazione sociale e il reciproco adattamento e coinvolgimento. Solo in questo modo, il bambino affetto da disabilità instaura rapporti amicali con gli altri bambini.

Sulla scorta di tali osservazioni e riflessioni, possiamo asserire che il gioco sia un imprescindibile strumento terapeutico-riabilitativo per i bambini affetti da disabilità. Innanzitutto, il gioco è un modo per osservare ed entrare in contatto con il bambino perché i soggetti affetti da disabilità possono essere caratterizzati da carenze comunicative. La relazione tra bambino e terapeuta-educatore è indispensabile per poter impostare l'attività ludico-terapeutica: stabilire una relazione con un bambino affetto da disabilità può essere alquanto complicato a causa, non solo delle scarse capacità comunicative, ma anche della diffidenza che il bambino può provare nei confronti del terapeuta. Per questo motivo, ad esempio, può essere utile sfruttare gli interessi - pur minimi - del bambino acciocché egli percepisca l'educatore come una figura con la quale può giocare, divertirsi ed essere a proprio agio. A tal proposito, possiamo far riferimento a una metodologia educativa basata sull'approccio cognitivo-comportamentale, utilizzata per bambini e ragazzi con problemi comportamentali e difficoltà comunicative, che prende il nome di Applied Behavior Analysis (ABA). È un metodo basato su un'area di ricerca che ha come scopo l'applicazione delle informazioni che derivano dall'analisi del comportamento, per poter comprendere e migliorare le relazioni esistenti tra il comportamento stesso e l'ambiente esterno. Caratteristica fondamentale dell'ABA è quella di essere un approccio evidence-based e la sua efficacia sta proprio nell'incrementare i comportamenti sociali positivi, l'apprendimento, la comunicazione e nel ridurre i comportamenti problema. Comunemente (ed erroneamente) si pensa, l'ABA può essere applicato non solo ai bambini autistici, ma a qualsiasi tipo di disabilità, proprio perché la scienza rivolge la

propria attenzione ai comportamenti socialmente significativi come abilità scolastiche, sociali e comunicative.

Una sessione di terapia ABA si struttura sull'alternanza tra momenti di lavoro strutturato e momenti di gioco: le attività ludiche, partono dalla motivazione del bambino e il terapeuta-educatore sfrutta la stessa motivazione per lavorare, per esempio, sulla comunicazione e renderla funzionale.

Dunque anche in un metodo, come quello citato, che si basa su specifiche leggi scientifiche, il gioco risulta essere uno strumento di fondamentale importanza per poter entrare in contatto con il bambino stesso, ma anche per sfruttare la valenza educativa e didattica dell'attività ludica.

Terzo capitolo

SINDROME DI DOWN E GIOCO: UNO STUDIO DI CASO

Intervistatore: “Raccontaci ciò che è per te la cosa migliore e la cosa peggiore di avere la sindrome di Down.”

Pablo: “[...] la cosa migliore della sindrome di Down [...] è l’allegria, siamo gente molto allegra. [...]

Si, l’allegria e molti altri sentimenti [...]:sempre sentimenti positivi.

Di negativo, non saprei...

perché io trovo sempre cose positive nella sindrome di Down.

Io credo che la cosa peggiore non è nella

sindrome di Down, non sta nel bambino

con la sindrome di Down, sta fuori.

Quelle barriere, quei pregiudizi...sono quelle la cosa peggiore!

Noi siamo persone senza malvagità, siamo semplicemente persone!”

Intervista a Pablo Pineda,
ragazzo con sindrome di Down

3.1 Premessa

In questo capitolo si intende enfatizzare il significato del gioco per i bambini disabili. Il presente lavoro nasce con l’intento di valutare quanto il gioco incida sul bambino disabile segnatamente, sul linguaggio e sulla socializzazione ipotizzando, appunto, un miglioramento di tali aspetti, attraverso le diverse attività ludiche. A tal fine, sono state condotte talune osservazioni, mediante l’ausilio di una griglia di osservazione, su di un bambino con sindrome di Down, durante le diverse attività ludiche svolte nel corso di un campo estivo (per motivi di privacy - D.lgs. 196/2003 - tutti i dati personali che rendono riconoscibile il soggetto sperimentale da me osservato, sono stati modificati).

3.2 Caso clinico

Prima di procedere con la descrizione del caso clinico, è opportuno fornire alcune informazioni preliminari sulla patologia nota come sindrome di Down, poiché il nostro caso clinico è affetto da essa. La *sindrome di Down*, detta anche *trisomia 21*, è una patologia che deriva da una malformazione cromosomica causata dalla presenza di una terza copia (o una sua parte) del cromosoma 21, con conseguente presenza di 47 cromosomi totali, anziché 46. Alla presenza di questo cromosoma in più, solitamente, si associa un ritardo dello sviluppo, sia cognitivo che fisico, e particolari caratteristiche somatiche dei soggetti.

Senza approfondire nel dettaglio le caratteristiche fisiche, descriviamo brevemente le peculiarità di questi soggetti dal punto di vista psichico e, inoltre, dal punto di vista cognitivo ed emotivo, non tralasciando che comunque, nonostante ci siano degli aspetti comuni, esse hanno un'alta variabilità individuale in base al contesto ambientale in cui è inserito il soggetto. Essenzialmente, la gran parte dei soggetti affetti da *sindrome di Down* si caratterizzano per un ritardo mentale che molto spesso comporta un ritardo nello sviluppo del linguaggio, compromettendo anche la socializzazione del bambino. Si dovrà, quindi, incoraggiare lo sviluppo del bambino, cercando di colmare le lacune cognitive e linguistiche:

è del tutto ovvio infatti che l'autonomia nel gioco e nelle relazioni si sviluppi di pari passo con la maturazione evolutiva e che per giocare con gli altri, il bambino abbia bisogno di una certa comprensione sia intellettuale sia linguistica che gli consente di seguire le regole e capire le conversazioni [...] ⁵⁸.

Tornando al caso clinico osservato, Francesco è un bambino Down di dieci anni, secondogenito di una famiglia costituita da quattro componenti: madre,

⁵⁸ E. Byrne, *Le famiglie dei bambini down: aspetti psicologici e sociali*, Erickson, Trento, 1992

padre e fratello maggiore. All'età di tre anni, è stata redatta la prima *diagnosi funzionale* che, partendo da una diagnosi clinica di sindrome di Down, certifica conseguenze funzionali come una lieve immaturità cognitiva, un lieve ritardo nella comunicazione verbale e nella motricità. La diagnosi funzionale, in forma conclusiva, individua un'immaturità psicomotoria e una compromissione dell'area motoria ed espressivo-verbale. Approfondendo la questione si può notare come, dal punto di vista cognitivo, Francesco abbia raggiunto un livello di pensiero sensomotorio e sperimenti attivamente la realtà. Lo sviluppo emotivo, relazionale e sociale risulta ben avviato: egli mostra un legame fiducioso e gioioso con i familiari mediante processi separativi-imitativi-identificativi e di socializzazione secondaria ben avviati. In più, nel bambino è riscontrabile una adeguata consapevolezza di sé e reazioni titubanti alle frustrazioni. Francesco riesce a comprendere il significato di parecchie parole e suoni musicali; inoltre, riesce a comprendere ed eseguire ordini semplici come «prendi», «dammi», ecc. Per quanto riguarda, invece, la produzione linguistica, il linguaggio spontaneo appare limitato a poche e semplici parole, semplici vocalizzazioni e monosillabi. Nonostante il linguaggio verbale spontaneo sia insufficiente, sopperisce tale carenza con un buon supporto mimico e gestuale. Per quanto riguarda le capacità cognitive, per converso, Francesco mostra di apprendere per esperienze ripetute e ricorda situazioni piacevoli o spiacevoli. Tuttavia, non ha un'attenzione sostenuta: essa appare labile e discontinua dal momento che riesce a restare attento su una singola attività per un breve periodo di tempo, cambiando giochi continuamente. Il bambino non appare ancora sufficientemente autonomo sia dal punto di vista sociale che personale.

In accordo con tale diagnosi, è la situazione di partenza elaborata nel PEI, redatto nello stesso anno: in questo documento vengono specificati il ritardo nella comunicazione e una immaturità cognitiva e motoria. Nel Piano Educativo Individualizzato vengono anche specificate le capacità cognitive e

linguistiche di Francesco: per esempio, la capacità attentiva appare labile e discontinua poiché riesce a mantenere l'attenzione su una singola attività per un breve periodo di tempo, cambiando giochi continuamente; presenta difficoltà nella produzione linguistica, riscontrabili nell'utilizzo di semplici vocalizzazioni, monosillabi e mimica gestuale per esprimersi e farsi comprendere. Al contrario, risulta ben avviato lo sviluppo emotivo, relazionale e sociale: mostra un legame fiducioso e gioioso con i familiari, con processi separativi-imitativi-identificativi e di socializzazione secondaria ben avviati. In una relazione logopedica redatta durante il quinto anno di vita di Francesco, si evidenzia una regressione dal punto di vista relazionale e sociale; infatti, nella relazione stessa emergono una forte resistenza del bambino alla separazione dai genitori e difficoltà relazionali con chiusura e mutismo selettivo nei confronti dell'operatore: in linea di massima, egli si mostra resistente ai cambiamenti. Sotto il profilo linguistico, invece, utilizza essenzialmente la «olofrase» ed è in grado di rispondere a domande che presuppongono una replica come sì o no. È assente il gioco simbolico.

Negli anni successivi, Francesco è stato seguito da un'equipe che predilige un intervento intensivo strutturato (con rapporto uno ad uno), secondo un programma cognitivo - comportamentale (ABA), grazie al quale il bambino ha conseguito notevoli miglioramenti dal punto di vista cognitivo, linguistico e relazionale. Infatti, nell'ultimo PDF redatto, il linguaggio verbale – espressivo – funzionale, risulta essere migliorato, anche se a causa di difficoltà di fonazione, non sempre risulta essere comprensibile. In quanto alle capacità cognitive, l'attenzione risulta essere frammentaria: riesce a mantenere tempi di attenzione più lunghi durante attività che privilegiano il canale ludico-motorio e ritmico-musicale. Appaiono ancora immature le capacità mnemoniche e di comprensione. Nell'asse socio-affettivo-relazionale, Francesco non mostra avere comportamenti aggressivi e risulta avere un discreto inserimento

nell'attività scolastica. Vi è, inoltre, una parziale accettazione delle regole e una forte dipendenza dall'altro (educatrice e/o maestra).

In una relazione logopedica altrettanto recente, Francesco appare abbastanza propenso a collaborare e ad interagire, mettendo in atto, il più delle volte, un comportamento corretto. Si sono riscontrate alcune difficoltà nel rapportarsi con un interlocutore e un ambiente estraneo, ma nel complesso ha osservato un comportamento che ha permesso di effettuare la valutazione. Nella relazione viene evidenziato come la produzione linguistica, alcune volte, sia poco comprensibile per la rapidità della pronuncia, e che Francesco, a volte, utilizza il linguaggio in maniera funzionale per comunicare le proprie esigenze o per interagire con gli altri.

Inoltre, il vocabolario ricettivo del bambino risulta essere decisamente ridotto nonostante la sua età anagrafica: riconosce prevalentemente oggetti reali e immagini a lui note.

Il quadro generale qui presentato si caratterizza per le carenze nell'aspetto relazionale, nella socializzazione e dal punto di vista linguistico-comunicativo. Poiché il gioco, come abbiamo sostenuto e spiegato precedentemente, può essere considerato strumento fondamentale per migliorare e incrementare la socializzazione e la comunicazione, nonché la produzione linguistica del soggetto, nel presente lavoro di ricerca partiamo dal presupposto che le attività di gruppo, i giochi, le attività extra-curricolari possono potenziare le aree di sviluppo del bambino Down: egli è gradualmente trasformato in una persona realmente integrata che non svolge le sue attività fuori dal contesto classe e, più di ogni altra cosa, non sarà considerato elemento di disturbo, ma un individuo attivo e partecipe della vita scolastica ed extra-scolastica.

3.3 Il campo estivo

Le osservazioni sono state condotte in un contesto extra scolastico, cioè nell'ambito di un campo estivo organizzato da un'associazione che si occupa di bambini disabili di cui Francesco segue le attività e in cui chi scrive opera come volontaria.

Tale associazione, chiamata «Gocce nell'Oceano Onlus», è un'organizzazione di promozione sociale istituita a Corato (Ba) nel 2009. Dal 2009 ad oggi, l'associazione organizza diverse attività per bambini e ragazzi con disabilità; in particolar modo, per quel che riguarda i bambini, essa, grazie a un team di esperti, organizza una serie di attività che vanno dalla Danzamentoterapia al nuoto: grazie alle sedute di danzaterapia, i bambini partecipanti hanno realizzato, con l'aiuto e il supporto di volontarie, spettacoli di vario genere; grazie alle lezioni di nuoto, alcuni piccoli atleti hanno gareggiato alle Special Olympics di nuoto e di atletica del 2014 e del 2015 (alcuni di essi sono saliti sul podio e sono andati a medaglia). Gocce nell'Oceano Onlus giudica molto efficace la terapia cognitivo – comportamentale e, difatti, si mobilita per formare terapisti ABA.

Negli ultimi tre anni, durante il periodo estivo, l'associazione ha organizzato anche un campo estivo (l'ultimo della serie, organizzato la scorsa estate, è stato in luogo in cui sono state condotte le osservazioni utili alla stesura di questo elaborato).

L'ultimo campo realizzato ha avuto una durata di quattro settimane, dal 1° al 31 luglio 2015. Le attività si sono svolte presso gli spazi concessi dalla scuola primaria “Francesco Cifarelli”, in particolar modo, nella palestra della scuola, nel cortile e in alcune aule. Al campo hanno partecipato circa venticinque bambini di cui alcuni affetti da disabilità e altri normodotati di età variabile dai quattro ai dieci anni circa. I bambini sono stati suddivisi in due gruppi più piccoli ed affidati entrambi ad una diversa coordinatrice che gestiva e programmava quotidianamente le diverse attività: il primo dei due gruppi, che

per convenzione chiameremo gruppo A, è formato da bambini affetti da diverse disabilità affiancati, con rapporto 1:1, dalle proprie terapisti ABA; il secondo gruppo, che per convenzione sarà il gruppo B, è formato da bambini normodotati e da bambini con disabilità (quest'ultimi, però, non sono affiancati da alcuna terapeuta).

La giornata tipo del campo estivo inizia alle 9.00 di mattino e termina alle 12.00, è così strutturata:

- Momento di accoglienza in cui tutti i bimbi venivano riuniti in palestra e, dopo un momento di gioco libero, veniva ballata la cosiddetta «baby dance» che coinvolgeva tutti: in cerchio, venivano eseguite diverse canzoni per bambini;
- Dopo il momento iniziale di accoglienza, era previsto un momento in cui i due gruppi venivano separati per poter svolgere le attività programmate dalle rispettive coordinatrici. I bambini del gruppo A svolgevano attività individuali, in coppia o anche in gruppo, affiancati sempre dalle rispettive educatrici (i giochi svolti erano più variegati: costruzioni, didò, i giochi con l'acqua, i giochi con la schiuma, gioco delle sedie, ecc.). Il gruppo B, a sua volta, svolgeva attività di diverso tipo, con ulteriore frammentazione in sottogruppi in base all'età del bambino. Tuttavia, in generale venivano svolti prevalentemente giochi di squadra, laboratori di manipolazione, ecc.;
- Conclusa la prima parte della giornata, i due gruppi si riunivano nel giardino della scuola e consumavano la merenda;



Figura 1. Educatrici, volontarie e bambini riuniti nel cortile della scuola per la merenda.

- Dopo la pausa, i due gruppi restavano insieme e venivano svolte attività di diverso tipo per tutti i bambini: percorsi psicomotori, giochi di squadra, laboratori, visione di un film, ecc.



Figura 2. Gioco che, svolto nella seconda parte della giornata, coinvolge i bambini di entrambi i gruppi. Il gioco consiste nel non far cadere la palla nel foro presente al centro del telo.



Figura 3. Gioco svolto nella seconda metà della giornata; nella foto, una bambina normodotata aiuta un bambino disabile a portare la spugna impregnata d'acqua nella bacinella.

Nel corso delle settimane, con il coinvolgimento di tutti i bambini, sono state organizzate anche uscite sul territorio: fattorie sociali, piscine, lidi, parchi, ecc.



Figura 4. Uscita al parco comunale: momento della merenda.



Figura 5: Visita a una fattoria; nella foto si può osservare un bambino disabile che accarezza il cavallo.

Francesco, che ha fatto parte del gruppo A, è stato osservato per sette giorni, totalizzando ventuno ore di osservazione. Le attività su cui si è posto l'accento sono cinque:

1. Baby dance: in realtà, non è un vero e proprio gioco, ma possiamo considerarlo tale, in virtù della rispondenza alle caratteristiche individuate da A. Visalberghi per definire l'attività ludica (ovvero, un termine-valigia che comprende una serie di attività con caratteristiche comuni, tra le quali, l'improduttività, la piacevolezza e lo stacco). Essa è ravvisabile come un'importante attività che mira ad aumentare la socializzazione con gli altri soggetti, soprattutto durante le canzoni che prevedono l'interazione con un altro compagno (cioè, i balli in coppia);



Figura 6. Due bambini affetti da disabilità che eseguono la baby dance.

2. Gioco con il didò: questo gioco, svolto individualmente o con un altro bambino, si avvale di materiale come, appunto, il didò e gli utensili di varia natura come piatti, pentolini, posate, formine, trafilè, ecc. Durante il gioco venivano riprodotte diverse situazioni quali la fittizia preparazione dei pasti o, più specificatamente, veniva simulato il compleanno di un personaggio di fantasia per cui si doveva preparare una torta manipolando il dido e usando gli oggetti a disposizione;



Figura 7. Nella figura si notano due educatrici con i rispettivi bambini durante il gioco con il Didò.

3. Gioco con acqua: anche questa attività, svolta individualmente o con un altro compagno, consisteva nel riempire d'acqua una vaschetta e diversi oggetti come spugna, bicchierini, spruzzino, sapone, cannuccia, ecc. Essi venivano utilizzati per diverse attività: creare schiuma, bolle, effettuare travasi, ecc.;



Figura 8-9. Educatrici e bambini durante il gioco con l'acqua.

Prima di proseguire con l'elenco dei giochi analizzati per dare corpo alla ricerca che informa questo elaborato, è doveroso precisare alcune dettagli su questi ultimi due giochi elencati. Innanzitutto, alla base di queste due attività vi è una metodologia, appartenente alla sfera semantica dell'Applied Behavior Analysis (Analisi del Comportamento Applicata), che prende il nome di NET. NET è un acronimo che sta per Natural Environment Teaching (Insegnamento in ambiente naturale) e rappresenta una delle procedure di insegnamento di cui l'ABA si avvale. Dunque, il NET sfrutta e/o ricrea situazioni di vita quotidiana o di gioco per fornire opportunità di apprendimento al bambino, partendo dagli interessi e dalle motivazioni del bambino stesso: l'educatrice, quindi, conscia degli obiettivi su cui sta lavorando, si serve della motivazione del soggetto in esame a proseguire il gioco, affinché possa insegnargli abilità target. In questo caso, attraverso il NET, e quindi attraverso il gioco, si mira ad insegnare a Francesco adeguate competenze comunicative e linguistiche, puntando ad avere il maggior numero di richieste con una pronuncia corretta per l'intera durata dell'attività. A tal proposito, si adottano come parametri di valutazione il numero delle richieste che il bambino fa durante l'attività. Esse sono suddivise in richieste promptate (suggerite) e richieste spontanee: l'obiettivo è ridurre al minimo quelle promptate e, invece, aumentare quelle spontanee. Altro scopo dell'attività, è la produzione di richieste mediante frasi che non si

limitino alla sola parola, ma che si compongano di più elementi (per esempio, «dammi la palla» anziché «dammi palla» o «palla»). Infine, si cerca di migliorare anche la pronuncia della produzione verbale. Essenzialmente, il «gioco con il didò» e il «gioco con l'acqua» mirano a migliorare le competenze comunicative e linguistiche del bambino, rendendo funzionale la comunicazione spontanea e aumentando le risposte sociali appropriate.

4. Gioco con i cerchi: questo gioco viene svolto in gruppo ed è sostanzialmente una variante del tradizionale «gioco delle sedie». Per lo svolgimento di tale attività venivano impiegati dei cerchi disposti sul pavimento in modo casuale e la musica. Il gioco consisteva nel camminare liberamente al di fuori dei cerchi, per entrarci solo quando la musica viene stoppata. La terapeuta-coordinatrice, soprattutto durante le prime sessioni di gioco, ha fatto compiere prima alcuni turni preliminari per far capire al meglio le regole dello stesso, senza eliminare alcun cerchio. Dopodiché, al termine di ogni turno effettivo veniva rimosso man mano un cerchio in modo tale da ottenere, alla manche finale, un solo vincitore. Inoltre, la terapeuta, procedendo con i vari turni, utilizzava comandi diversi: inizialmente, il comando poteva essere semplicemente «cammina», poi si sono differenziati in «corri», «procedi come un canguro», «saltella come una rana», «cammina come una formica», ecc. Questo tipo di gioco favorisce notevolmente la socializzazione.



Figura 9. Momento di preparazione del gioco.

5. Percorsi psicomotori: tali percorsi venivano svolti o dal solo gruppo A, oppure con entrambi i gruppi. Venivano quindi organizzati percorsi diversi e con vario materiale:

- Cerchi in cui saltare a piedi uniti, con una gamba sola e a gambe divaricate;
- Birilli per esercitarsi nello slalom;
- Materassino su cui rotolare, fare capriole;
- Ecc.;

A fine di ogni percorso veniva inserita un'azione peculiare che indicava la fine del percorso, come fare canestro con la palla o fare strike con i birilli.



Figura 10. Percorso psicomotorio.



Figura 11: Educatrice aiuta un bambino a fare la capriola.



Figura 12: A sinistra: bambini normodotati che incitano e aiutano un bambino affetto da disabilità.

3.4 Strumento utilizzato

Per poter raccogliere i dati che potessero supportare l'ipotesi di partenza, mi sono servita dell'osservazione, partecipante e non, aiutata da una griglia di osservazione che ho strutturato personalmente. Prendendo in considerazione le diverse attività su cui si è soffermata la nostra attenzione, la griglia è stata strutturata in modo da individuare per ogni attività, tre aree differenti da valutare, ovvero *comunicazione/linguaggio*, *socializzazione* e *dimensione ludica*. Dopodiché, per ogni area sono state individuate tutte le voci da analizzare, ovvero tutti quei comportamenti che Francesco avrebbe dovuto mettere in atto. Si specifica, inoltre, la durata dell'osservazione dell'attività (per convenzione di 15 minuti) e se il gioco sia stato svolto con l'educatrice o con i compagni (uno o più di uno). Il parametro di valutazione consiste segnare la voce corrispondente, ogni qual volta Francesco produceva un comportamento previsto dalla griglia, per tutta la durata dell'osservazione (15 minuti) di ciascuna attività.

ATTIVITA'	DURATA ATTIVITA'	CON EDUC./ CON COMP.		
Baby dance			COMUNICAZIONE/LINGUAGGIO	
			Richieste spontanee	
			Richieste promptate	
			Richieste totali	
			Commenta ciò che sta facendo	
			Compone frase con due elementi	
			Compone frase con tre elementi	
			Utilizza una pronuncia corretta	
			SOCIALIZZAZIONE	
			Accetta il contatto con l'altro (Con)	
			Accetta il cont. Con l'altro (non con)	
			Rivolge lo sguardo all'altro (Con)	
			Rivolge lo sgu. all'altro (non Con)	
			Interagisce con l'altro spontan.(con)	
			Interagisce con l'altro spo.(non con)	
			Spinge i compagni	
			DIMENSIONE LUDICA	
			Non rispetta le regole	
			Si allontana dall'attività	
			Rispetta il comando	
Ha bisogno di aiuto				
Gioco didò			COMUNICAZIONE/LINGUAGGIO	
			Richieste spontanee	
			Richieste promptate	
			Richieste totali	
			Commenta ciò che sta facendo	
			Compone frase con due elementi	
			Compone frase con tre elementi	
			Utilizza una pronuncia corretta	
			SOCIALIZZAZIONE	
			Accetta il contatto con l'altro (Con)	
			Accetta il cont. Con l'altro (non con)	
			Rivolge lo sguardo all'altro (Con)	
			Rivolge lo sgu. all'altro (non Con)	
			Interagisce con l'altro spontan.(con)	
			Interagisce con l'altro spo.(non con)	
			Spinge i compagni	
			DIMENSIONE LUDICA	
			Non rispetta le regole	
			Si allontana dall'attività	
			Rispetta il comando	
Ha bisogno di aiuto				

ATTIVITA'	DURATA ATTIVITA'	CON EDUC./ CON COMP.		
Giochi d'acqua			COMUNICAZIONE/LINGUAGGIO	
			Richieste spontanee	
			Richieste promptate	
			Richieste totali	
			Commenta ciò che sta facendo	
			Compone frase con due elementi	
			Compone frase con tre elementi	
			Utilizza una pronuncia corretta	
			SOCIALIZZAZIONE	
			Accetta il contatto con l'altro (Con)	
			Accetta il cont. Con l'altro (non con)	
			Rivolge lo sguardo all'altro (Con)	
			Rivolge lo sgu. all'altro (non Con)	
			Interagisce con l'altro spontan.(con)	
			Interagisce con l'altro spo. (non con)	
			Spinge i compagni	
			DIMENSIONE LUDICA	
			Non rispetta le regole	
			Si allontana dall'attività	
			Rispetta il comando	
Ha bisogno di aiuto				
Gioco cerchi			COMUNICAZIONE/LINGUAGGIO	
			Richieste spontanee	
			Richieste promptate	
			Richieste totali	
			Commenta ciò che sta facendo	
			Compone frase con due elementi	
			Compone frase con tre elementi	
			Utilizza una pronuncia corretta	
			SOCIALIZZAZIONE	
			Accetta il contatto con l'altro (Con)	
			Accetta il cont. Con l'altro (non con)	
			Rivolge lo sguardo all'altro (Con)	
			Rivolge lo sgu. all'altro (non Con)	
			Interagisce con l'altro spontan. (con)	
			Interagisce con l'altro spo. (non con)	
			Spinge i compagni	
			DIMENSIONE LUDICA	
			Non rispetta le regole	
			Si allontana dall'attività	
			Rispetta il comando	
Ha bisogno di aiuto				

ATTIVITA'	DURATA ATTIVITA'	CON EDUC./ CON COMP.	
Percorsi psicomotori			COMUNICAZIONE/LINGUAGGIO
			Richieste spontanee
			Richieste promptate
			Richieste totali
			Commenta ciò che sta facendo
			Compone frase con due elementi
			Compone frase con tre elementi
			Utilizza una pronuncia corretta
			SOCIALIZZAZIONE
			Accetta il contatto con l'altro (Con)
			Accetta il cont. Con l'altro (non con)
			Rivolge lo sguardo all'altro (Con)
			Rivolge lo sgu. all'altro (non Con)
			Interagisce con l'altro spontan.(con)
			Interagisce con l'altro spo. (non con)
			Spinge i compagni
			DIMENSIONE LUDICA
			Non rispetta le regole
			Si allontana dall'attività
			Rispetta il comando
Ha bisogno di aiuto			

Nell'area denominata *comunicazione/linguaggio*, si stima come le diverse attività ludiche favoriscano nel bambino l'acquisizione di un linguaggio funzionale, di modo che possa essere compreso da tutti. Per offrire un ragguglio adeguato, sono stati analizzati i seguenti parametri:

- Richieste spontanee: tutte le richieste o mand che il bambino fa spontaneamente, senza alcun suggerimento;
- Richieste promptate: tutte le richieste o mand che il bambino attua a seguito di un prompt (suggerimento, aiuto) indipendentemente dalla sua totalità o parzialità;
- Richieste totali: la somma di richieste spontanee e promptate;

- Commenta ciò che sta facendo: in questo caso, la «x» è segnata ogni qualvolta il bambino, durante l'attività, commenta l'azione o la situazione creatasi (es. «Che buono!», «Che delizia!»);
- Compone frase con due/tre elementi: ogni qual volta il bambino pronuncia frasi (per richieste o altro) con due o tre elementi, senza alcun prompt, è apportata una «x» (per frase con due elementi si intende «Dammi didò», per frase con tre elementi si intende «Dammi didò rosso» oppure «Dammi il didò»);
- Utilizza una pronuncia corretta: per questa voce, la «x» è segnata ogni qual volta il bambino scandisce bene le lettere di una parola composta da almeno 4 sillabe, senza nessun prompt.

Per l'area della socializzazione, ho cercato di valutare come il gioco favorisca la socializzazione e la relazione con gli altri, attraverso le seguenti voci:

- Accetta il contatto con l'altro: in questo caso, si è segnata la frequenza ogni qualvolta nel gioco avveniva un contatto, previsto o meno dall'attività ludica, tra il bambino e l'educatore o tra il bambino e un suo compagno, e la successiva reazione del soggetto in esame. Se quest'ultimo reagiva allontanandosi oppure spingendo il soggetto con cui in un determinato momento si stava confrontando, la casella corrispondente non era marcata; in caso contrario, sì. Inoltre, nella griglia si attua una precisa distinzione se la situazione poc'anzi descritta, sia accaduta con una persona che già conosceva («con») all'inizio del campo o che all'inizio del campo non conosceva («non con»), presupponendo che il bambino fosse meno propenso ad accettare il contatto della persona sconosciuta;
- Rivolge lo sguardo all'altro: il comportamento veniva messo in atto, e quindi segnato sulla griglia, ogni qual volta il bambino rivolgeva lo sguardo all'educatrice o ai/al compagni/o. Anche in questo caso, vige la distinzione tra persone conosciute e non conosciute, partendo dal

presupposto che il bambino fosse più propenso a guardare e a cercare con lo sguardo le prime, piuttosto che le seconde;

- Interagisce spontaneamente con l'altro: in questo caso, il comportamento avveniva ogni qual volta il bambino interagiva spontaneamente con l'educatrice o con i/il compagni/o. Dunque, l'iniziativa dell'interazione deve generarsi nel bambino e tale manifestazione viene segnalata sia se l'interazione avviene in maniera verbale (chiamando per nome l'educatrice o il compagno) o non verbale (toccando la spalla della persona con cui vuole interagire);
- Spinge i compagni: azione commessa ogni qual volta l'individuo in esame spinge i propri compagni di gioco (tale manifestazione comportamentale viene soppesata sia se è impiegata per allontanare qualcuno sia se è percepita dal bambino come possibile gioco).

Diversamente, per quel che concerne la dimensione ludica, intendiamo valutare tutti quegli aspetti attinenti il gioco come: svolgimento dell'attività ludica in autonomia, il rispetto delle regole, ecc. Dei vari parametri vagliati, la scelta è ricaduta sui seguenti:

- Rispetta il comando: il comportamento viene contrassegnato quando il bambino risponde positivamente a ciò che l'educatrice propone (la risposta del bambino ad un determinato comando è calcolata sulla base della sua prontezza rispetto alla prima volta che il comando stesso viene affermato);
- Rispetta o meno le regole: comportamento messo in evidenza, ogni qual volta il soggetto in esame rispettava determinate regole previste dal gioco (stare seduto, mantenere la fila, rispettare il turno, ecc.);
- Ha bisogno di aiuto: in questo caso la X veniva segnata quando, nello svolgere il gioco, aveva bisogno dell'aiuto dell'educatrice;

- Si allontana dall'attività: comportamento segnato tutte le volte che, per un motivo qualsiasi (eccetto quello di allontanarsi per soddisfare i propri bisogni fisiologici), il bambino si allontanava dall'attività.

3.5 Rappresentazione e discussione dei dati raccolti

Dopo aver svolto le osservazioni e aver raccolto i dati, abbiamo svolto l'elaborazione e interpretazione degli stessi. Nella strutturazione dei grafici, è stata effettuata una valutazione delle voci delle aree prese in considerazione indipendentemente dall'attività svolta, in modo da poter stimare la stessa lungo il corso dei giorni.

Per realizzare una corretta misurazione, è stato indispensabile sommare tutte le X di ciascuna voce; dopodiché, per ogni gioco, si procede con la somma dei valori ottenuti dalle stesse voci in modo da avere un unico risultato per ogni giorno.

Esempio:

Commenta ciò che sta facendo							
	Giorno 1	Giorno 2	Giorno 3	Giorno 4	Giorno 5	Giorno 6	Giorno 7
Baby Dance	0	0	2	1	3	4	4
Gioco con didò	1	2	3	2	5	6	8
Gioco con acqua	1	1	3	4	6	5	7
Gioco cerchi	1	2	1	2	3	5	5
Percorsi psicomotori	0	1	3	2	3	4	4

Giorno 1: $1 + 1 + 1 = 3$

Giorno 5: $3 + 5 + 6 + 3 + 3 = 20$

Giorno 2: $2 + 1 + 2 + 1 = 6$

Giorno 6: $4 + 6 + 5 + 5 + 4 = 24$

Giorno 3: $2 + 3 + 3 + 1 + 3 = 12$

Giorno 7: $4 + 8 + 7 + 5 + 4 = 28$

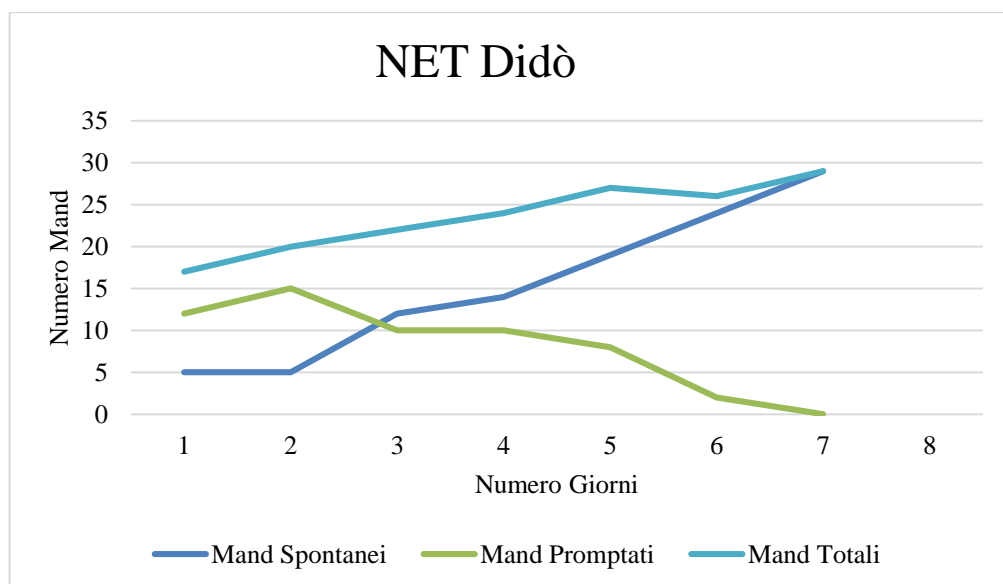
Giorno 4: $1 + 2 + 4 + 2 + 2 = 11$

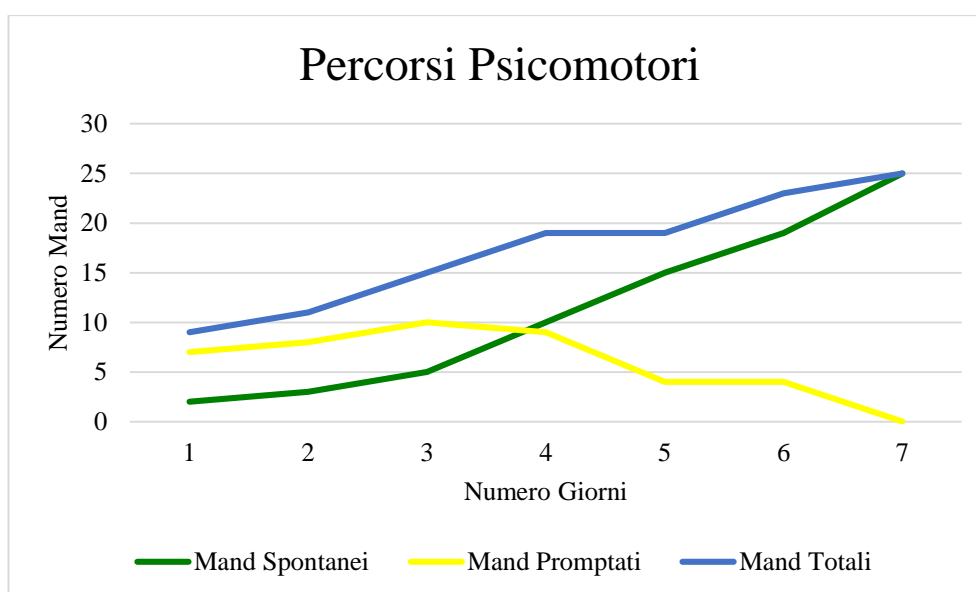
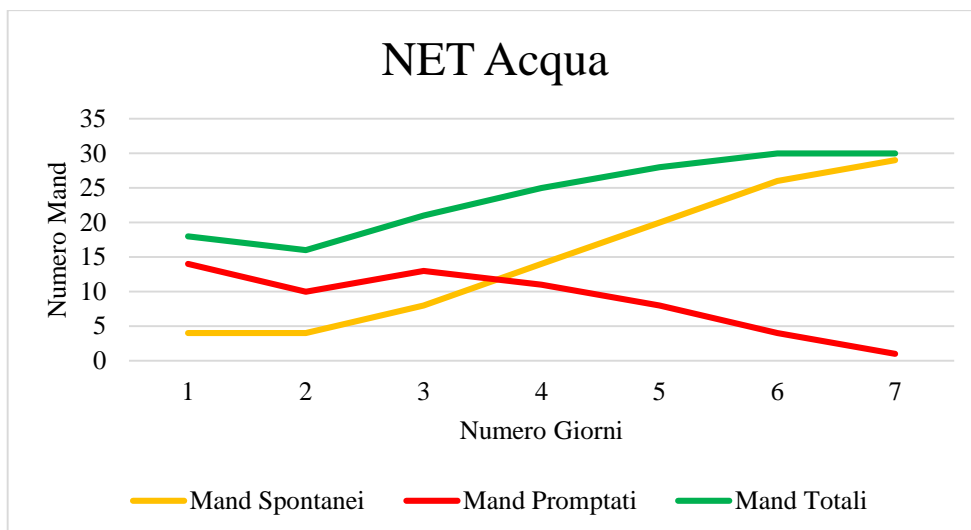
Di seguito vengono riportati i grafici per ciascuna voce di ciascun'area.

COMUNICAZIONE/LINGUAGGIO

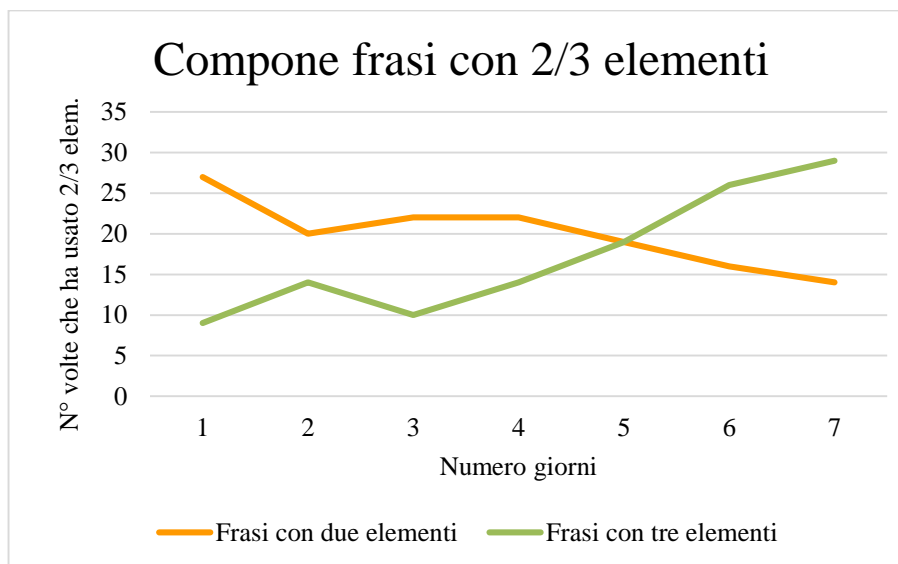
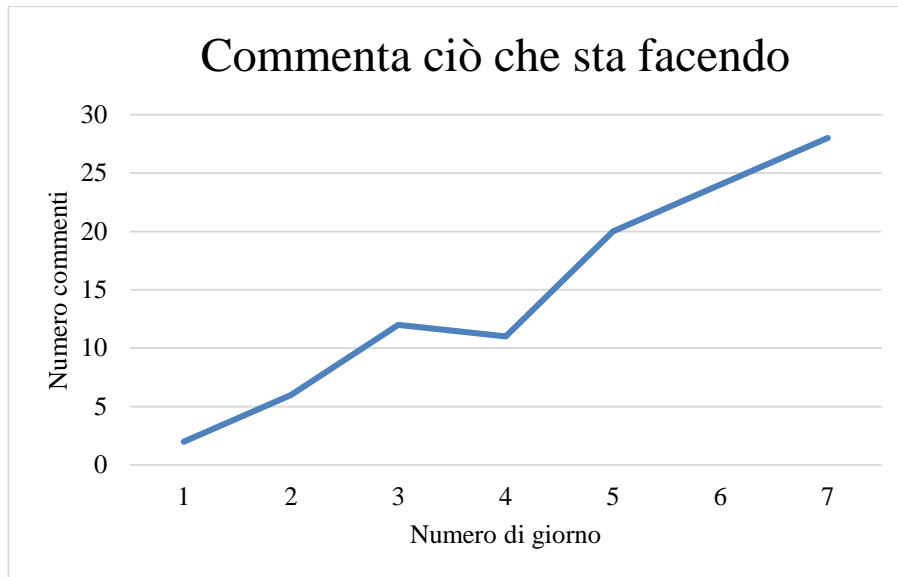
Per quanto riguarda le richieste, è inevitabile una dovuta rettifica di quanto detto sopra: unicamente per quanto riguarda tale aspetto, infatti, mi è sembrato opportuno strutturare il grafico in maniera diversa, per rendere al meglio l'andamento dei dati raccolti nel grafico stesso.

I grafi seguenti sono stati tracciati prendendo in considerazione le richieste effettuate nelle diverse attività: i risultati più significativi sono stati ottenuti nel gioco del didò, nel gioco con l'acqua e nei percorsi psicomotori.



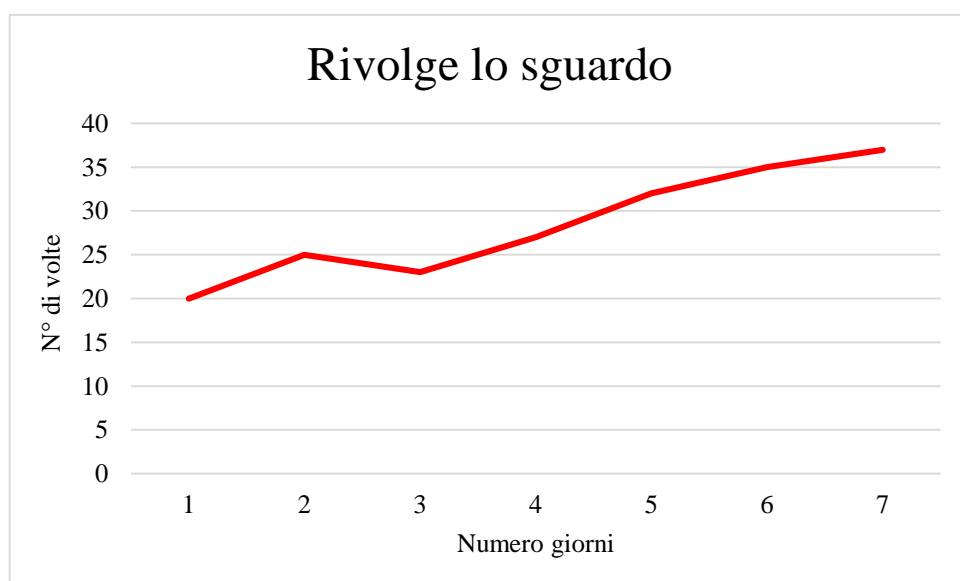
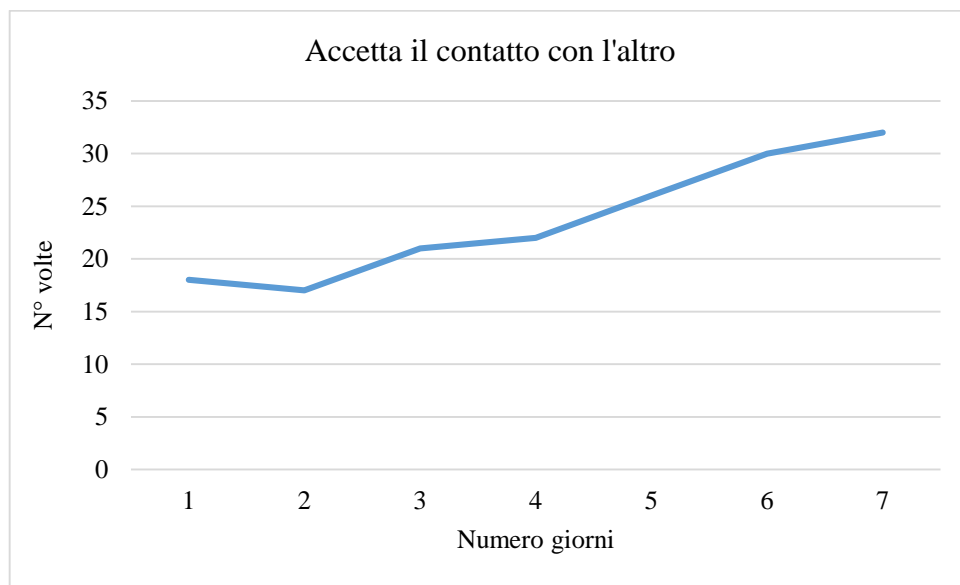


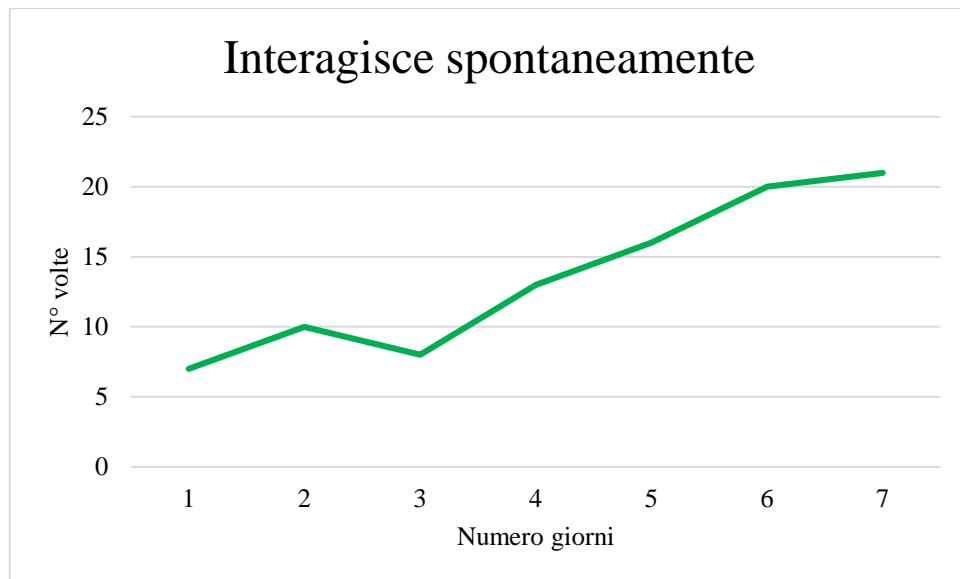
Dai grafici si può notare come, in tutte e tre le attività, il numero dei mand totali è aumentato così come è aumentato, anche se non in maniera regolare, il numero dei mand spontanei, a discapito, invece, di quelli promptati che sono diminuiti. Quindi, nel corso dei giorni non solo Francesco ha effettuato più richieste, ma esse sono state spontanee, senza il suggerimento dell'educatrice.



I grafici ci mostrano come nelle diverse voci ci sia stato un significativo miglioramento nel linguaggio, sia dal punto di vista quantitativo (numero di commenti e numero di richieste) sia dal punto di vista qualitativo (correzione di pronuncia). Quest'ultimo aspetto è di notevole importanza affinché il bambino venga compreso, non solo dai soggetti a lui cari e con cui ha contatti costanti e quotidiani, ma anche da altre persone che in un modo o nell'altro vengono a contatto con Francesco.

SOCIALIZZAZIONE





Da questi grafici, e soprattutto dai primi due (contatto e sguardo), emerge come il livello di partenza del bambino non è molto basso: ciò è dovuto al fatto che Francesco entrava in contatto e rivolgeva lo sguardo essenzialmente a persone a lui conosciute (prevalentemente, al fratello maggiore e all'educatrice). Nel corso dei giorni e delle osservazioni, si assiste a un aumento di tutte e tre i comportamenti. Non solo in virtù dell'aumento della frequenza delle azioni rivolte alle persone conosciute, ma anche in conseguenza a un incremento di rapporti con persone non conosciute: ebbene, possiamo affermare che sia il rapporto sociale che, quindi, la socializzazione in generale aumentano (nello specifico, tali parametri si rafforzano con gli individui conosciuti e si avviano con coloro i quali all'inizio del campo non conosceva). Per quel che riguarda la voce «spinge i compagni», a causa di dati raccolti poco rilevanti si è preferito non riportare alcun grafo.

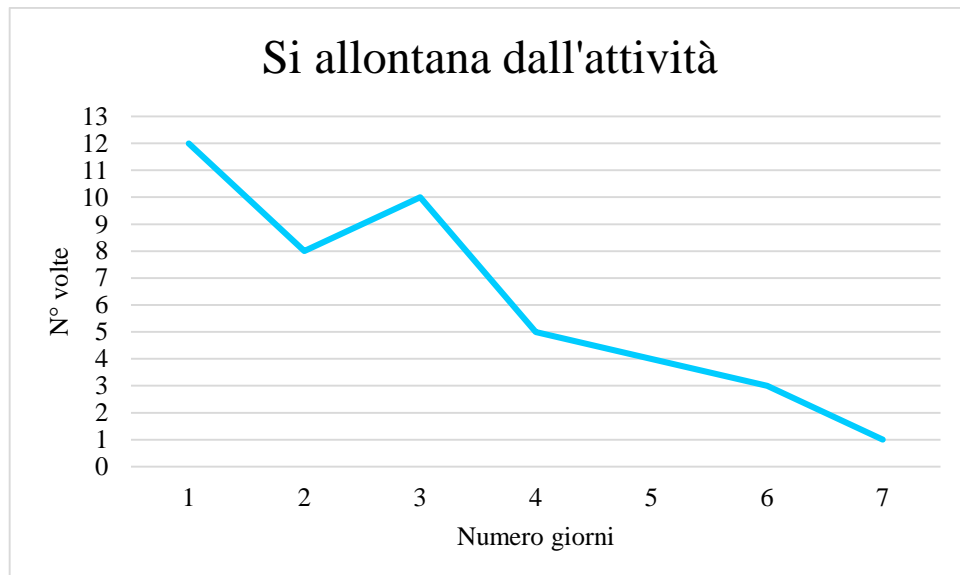
In accordo con quanto teorizzato da L. S. Vygotskji e J. S. Bruner, si è assistito a un consolidamento e a un miglioramento generale del linguaggio: Francesco ha iniziato a utilizzare i miglioramenti acquisiti nel linguaggio con gli altri e ciò, di conseguenza, ha determinato anche un aumento, nonché miglioramento, della socializzazione. Pertanto il miglioramento della socializzazione procede di pari passo con il miglioramento del linguaggio: d'altronde, se un bambino

non possiede un efficiente mezzo comunicativo, come potrebbe entrare in relazione con l'altro? Inoltre, il miglioramento si è verificato grazie al gioco di gruppo che ha offerto grandi opportunità di interazione.



Figura 13, 14 e 15. In queste immagini vediamo Francesco (in tutte e tre le foto, con maglietta a giro colorata) che si relaziona con altri bambini durante i momenti di pausa tra un'attività e l'altra.

DIMENSIONE LUDICA



Come si può notare dai grafici della dimensione ludica, percepiamo una notevole riduzione dell'allontanamento di Francesco dalle attività e una minore frequenza di interruzione della stessa. È altrettanto palese la riduzione del bisogno di aiuto richiesto all'educatrice nello svolgere le diverse attività. Si assiste, per di più, ad un aumento del rispetto del comando impartito dall'educatrice e, di conseguenza, anche una diminuzione dell'infrazione delle regole generali del gioco. Possiamo dunque concludere che anche la dimensione ludica risulti essere notevolmente migliorata.

Quarto capitolo

L'INTERVENTO DELL' EDUCATORE PROFESSIONALE

*“Questi bambini nascono due volte.
Devono imparare a muoversi in un mondo
che la prima nascita ha reso più difficile.
La seconda dipende da voi,
da quello che saprete dare.
Sono nati due volte e il percorso sarà più tormentato.
Ma alla fine anche per voi sarà una rinascita.”*

Dal libro “Nati due volte” di Giuseppe Pontiggia

4.1 Il profilo dell'educatore professionale

La necessità di individuare il profilo dell'*educatore professionale* è connaturata alla recente esigenza di ridisegnare una figura lavorativa presente in Italia sin dagli anni cinquanta. A tal proposito, questo paragrafo vuole chiarire quali siano le competenze e quali gli ambiti di intervento.

Il profilo dell'educatore professionale, riconosciuto dal Ministero della Sanità attraverso il D.M. n° 520 del 1998, è individuato nel seguente modo:

L'educatore professionale è l'operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativi/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero

alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà⁵⁹.

Pertanto, il decreto afferma che l'educatore professionale è innanzitutto un operatore socio-sanitario e il suo intervento si attua in collaborazione con l'équipe multidisciplinare (quest'ultima può essere composta da psichiatra, psicologo, assistente sociale, ecc.), nei confronti di tutti quei soggetti (bambini, adulti o anziani) che si trovino in difficoltà: emigrati, tossicodipendenti, criminali, anziani, pazienti psichiatrici, persone con disabilità psico-fisica, minori abbandonati, ecc. Il suo lavoro si esplica programmando, attuando e verificando progetti educativi e rieducativi che mirino al recupero e allo sviluppo di quelle abilità di cui i pazienti sono deficitari, al fine di determinare il recupero dell'autonomia personale e sociale e attuare il reinserimento nella collettività. L'educatore professionale, per di più, interviene sul paziente con operazioni di tipo riabilitativo, ma contribuisce anche a promuovere e organizzare le proprie attività professionali in maniera coordinata e integrata con le altre figure professionali, coinvolgendo direttamente i soggetti interessati e le loro famiglie. Per giunta, l'educatore promuove e partecipa ad attività di studio e di ricerca inerenti ai problemi connessi alle problematiche ed esigenze educative.

4.2 *Educatore professionale, disabilità e gioco*

Dopo aver delineato brevemente il profilo dell'*educatore professionale*, è doveroso specificare come questa figura possa servirsi del gioco come strumento educativo e quale possa essere il suo contributo nei confronti di un bambino con disabilità.

⁵⁹ D.M. 8 ottobre 1998 n° 520

Nel capitolo precedente abbiamo rilevato la valenza terapeutica del gioco per bambini affetti da disabilità, in quanto strumento che consente di agevolare l'apprendimento, far acquisire e migliorare capacità linguistiche e di socializzare. Tuttavia, il gioco inquadrato nella prospettiva terapeutica può irrigidirsi in questa stessa prospettiva, perdendo così alcune delle caratteristiche fondamentali del gioco quali, per esempio, la spontaneità, il divertimento e il piacere di giocare. Dunque, l'educatore può usare il gioco come strumento educativo, ma deve evitare di inquadrare il gioco attraverso specifici schemi che considera «indispensabili perché quel bambino o quella bambina si riabiliti, cioè riduca l'handicap»⁶⁰. L'obiettivo è la realizzazione di circostanze in cui il gioco parta dalla motivazione del bambino e che quest'ultimo si diverta, provi piacere e sia motivato a continuare: «il gioco [...] ha una finalità in più rispetto alla terapia e alla scuola: il piacere. Se manca questo elemento non si può parlare più di gioco; se non ci si diverte non c'è gioco, se c'è troppa frustrazione e paura non c'è gioco»⁶¹.

Abbiamo più volte ribadito che il gioco è fondamentale nella disabilità. Ci sono situazioni, però, in cui il bambino disabile non sviluppa capacità e abilità indispensabili per il gioco: come possono questi bambini sfruttare tutte le peculiarità dell'attività ludica, nonostante la loro capacità di giocare sia ridotta? Anzitutto, non esistono giochi e giocattoli per la disabilità; non esistono giochi per bambini non vedenti o per bambini con *sindrome di Down*: i giochi non si possono classificare in base al deficit. Di conseguenza, l'educatore professionale assume un ruolo fondamentale poiché deve essere abile nel modificare ed adattare il gioco alle capacità del bambino stesso: occorre adeguare, ridurre e semplificare il gioco, in modo che la stessa attività ludica sia accessibile al bambino, sia nel gioco spontaneo che in quello strutturato.

⁶⁰ J.J. Chade, A. Temporini, *110 modi per ridurre l'handicap: attività di gruppo per l'integrazione*, Erikson, Gardolo (Tn) 2000

⁶¹ C. Riva e V. Facchini, *Amorgioco. Il bambino, la disabilità, il gioco*, Fatatrac, Firenze, 2005

Altro aspetto indispensabile è che l'educatore «provi piacere nella relazione con il bambino e nell'attività proposta»⁶², poiché in questo modo si favorirà il raggiungimento degli obiettivi formativo-educativi del gioco stesso: il professionista non deve essere condizionato da pregiudizi, ma deve ritornare, in senso lato, egli stesso un bambino, deve divertirsi e far divertire, in modo che il bambino percepisca che l'educatore «crede in questa emozione condivisa»⁶³. Se ciò non avvenisse, se l'educatore è privo di stimoli, si genera una condizione negativa che si ripercuote nel gioco e nella relazione instaurata tra adulto e bambino: si corre il rischio che il bambino non sia motivato a continuare il gioco e che lo interrompa, con l'inevitabile conseguenza che gli obiettivi prefissati dall'educatore non siano raggiunti.

Rispetto alla relazione che si instaura tra bambino ed educatore è bene specificare che per poter costruire una relazione, l'educatore deve «mettersi in ascolto dei suoi bisogni, fare esperienza insieme, aiutarlo senza prevaricare, credere nelle sue potenzialità, recuperare le sue abilità nascoste, sostenerlo e incoraggiarlo facendolo sentire al sicuro»⁶⁴.

Infine, è opportuno specificare anche che la presenza dell'educatore nell'attività ludica non deve essere né invadente né assente: l'educatore troppo presente potrebbe escludere tutte le possibili iniziative derivanti dal bambino oppure di far diventare il bambino troppo dipendente; al contrario, invece, un educatore assente provocherebbe un basso coinvolgimento del bambino, con conseguente scarso sviluppo e conseguimento degli obiettivi prefissati.

Dopo aver delineato in maniera generale le diverse competenze dell'educatore in rapporto con l'attività ludica, è opportuno riflettere circa il ruolo che ha avuto tale figura professionale nell'esperienza di caso riportata in questo elaborato.

⁶² C. Riva e V. Facchini, *Amorgioco. Il bambino, la disabilità, il gioco*, Fatatrac, Firenze, 2005

⁶³ *Ibidem*

⁶⁴ *Ibidem*

Nel nostro caso, poiché è prevalso l'affiancamento di altre educatrici e l'osservazione, poche sono state le occasioni in cui si è operato in prima persona. Nonostante ciò, in base a quello che si è osservato, si è potuto notare come il bambino percepisca l'educatrice come una persona «positiva» con cui condividere momenti piacevoli e divertenti: l'educatrice stessa si è rivelata un punto di riferimento essenziale per svolgere quei giochi che entusiasmano il bambino. D'altro canto, questo aspetto viene sfruttato dalla stessa educatrice che usa il gioco come strumento educativo: esso permette di fornire al bambino diverse competenze e abilità di cui egli risulta essere deficitario. L'educatrice in questo modo insegna al bambino abilità sociali indispensabili per renderlo quanto più autonomo è possibile, persino da se stessa.

Altresì, anche se l'affiancamento di altre educatrici e l'osservazione siano state la componente principale per elaborare questo testo, allo stesso tempo evidenziano un limite della personale formazione professionale: nel mio caso specifico, l'ABA è conosciuta a livello teorico ma mancano le competenze adeguate per applicare questo metodo con i soggetti a cui tale terapia è indirizzata.

Conclusioni

La stesura di questo elaborato è il frutto di una ricerca che racchiudeva in sé l'intento di voler dimostrare come il gioco potesse incidere sullo sviluppo del linguaggio e sulla socializzazione in un bambino con disabilità (in tal caso, un bambino affetto dalla sindrome di Down), avvalendosi di strumenti di ricerca quali l'osservazione e una griglia di rilevazione appositamente predisposta. Per ovviare alla soggettività di cui si caratterizza l'osservazione, si è cercato di standardizzare il più possibile i comportamenti da esaminare e i tempi in cui la rilevazione avveniva. Nonostante ciò, si è consapevoli che la ricerca che informa questo elaborato, è per lo più uno studio di caso, per cui si suggerisce di approfondire le ricerche con ulteriori studi.

Tale percorso intende pertanto offrirsi come uno spunto di riflessione su uno strumento spesso sottovalutato e bistrattato, ovvero il gioco, cercando di far emergere le sue caratteristiche educative e formative. I dati raccolti, mostrano come il gioco abbia avuto effetti positivi nel bambino affetto da sindrome di Down, in tutte e tre le dimensioni analizzate: si è assistito ad un miglioramento degli aspetti linguistici e comunicativi e ciò ha permesso anche un conseguente progresso nella socializzazione. L'incremento di queste due dimensioni è conseguente al miglioramento dell'intera dimensione ludica che ha permesso al bambino un coinvolgimento pieno in tutte le opportunità educative e formative del gioco stesso.

Bibliografia

Barbera M.L., *Verbal Behavior Approach. Insegnare a bambini con autismo e disturbi correlati*, Orma, Brescia 2013.

Bianchi A. - Di Giovanni P., *La ricerca socio-psico-pedagogica. Temi, metodi e problemi*, Trento, Paravia 2007.

Bruner J., *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1978.

Byrne E., *Le famiglie dei bambini down: aspetti psicologici e sociali*, Erickson, Trento 1992.

Canevaro A. - Cives G. - Frabboni F., *Fondamenti di pedagogia e di didattica*, Laterza, Roma-Bari 1999.

Canevaro A. *Pedagogia Speciale: la riduzione dell'handicap*, Mondadori Bruno, Milano 1999.

Cera R., *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento. Riflessioni sulla dimensione educativa del gioco*, Franco Angeli, Milano 2009.

Chade J.J. - Temporini A., *110 giochi per ridurre l'handicap*, Erikson, Gardolo (Tn) 2000.

D'Alonzo L., *Disabilità e potenziale educativo*, La scuola, Brescia 2002.

D'Alonzo L., *Pedagogia speciale. Per preparare alla vita*. La scuola, Brescia 2006.

D'Isa L. - Foschini F., *Psicologia e scienze dell'educazione*, Editore Ulrico Hoepli, Milano 2009.

D'Isa L., *Psicologia generale, evolutiva e sociale. Temi – Teorie – Applicazioni*, Hoepli, Milano 2009.

- Elia G., *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione problematiche educative*, Progedit, Bari 2012.
- Franchini R., *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*, EDUCAT Università Cattolica, Trento 2006.
- Fröbel F., *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1960.
- Gelati M., *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci, Roma 2000.
- Genovesi G., *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Corso, Ferrara 1998.
- Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Centro Studi Erikson, Trento 2006.
- Larocca F., *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano 1999.
- Lascioli A. (a cura di), *Pedagogia speciale in Europa: problematiche e stato di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2008.
- Liporace P., *Elementi di pedagogia speciale*, Aracne, Roma 2007.
- Loos S. - Vittori R., *99 e più giochi cooperativi*, Notes, Torino 2011.
- Nicolodi G., *Ti aiuto a giocare*, Csifra, Bologna 2000.
- Ricci C. et al., *Il Manuale ABA-VB. Applied Behavioural Analysis and Verbal Behavior. Fondamenti, Tecniche e Programmi di Intervento*, Erikson, Trento 2014.
- Riva C. - Facchini V., *Amorgioco. Il bambino, la disabilità, il gioco*, Fatatrac, Firenze 2005.

Rodia C. - Rodia A., *Sulla lettura. Tra gioco e impegno personale*, Bari, Levante Editore 2015.

Staccioli G., *Il gioco e il giocare: elementi di didattica ludica*, Roma, Carocci Editore 1998.

Tassi R., *Itinerari pedagogici*, Zanichelli, Bologna 2000.

Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M. A., *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Bari 1995.

Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari 1990.

Zambon Hobart A., *La persona con Sindrome di Down. Un'introduzione per la sua famiglia*, Il Pensiero Scientifico, Roma 1996.

Zavalloni R., *Introduzione alla Pedagogia Speciale*, La Scuola, Brescia 1986.

Sitografia

www.gocce.eu

www.anep.it

Ringraziamenti

La conclusione di questo elaborato rappresenta il coronamento di un traguardo che non sarebbe stato possibile senza coloro i quali, in diversi momenti e in diversi modi, mi hanno supportato e aiutato nella stesura di questo scritto e, in generale, lungo tutto il percorso universitario.

Ringrazio in primis la professoressa **Serafina Pastore**, in qualità di relatrice, che ha accettato la mia idea di tesi e per aver seguito la stesura della stessa con professionalità e disponibilità.

Ringrazio la mia famiglia e soprattutto **i miei genitori**: mia **mamma** con le sue mille domande e mio **papà** con un modo tutto suo mi hanno sempre supportato e, per l'intera durata del percorso di studi, hanno creduto in me incessantemente. Ringrazio particolarmente anche mia **zia Flora** e mia cugina **Carla** che sono costantemente con me e di questo percorso hanno condiviso ansie e gioie pre e post esami.

Ringrazio l'associazione **Gocce nell'Oceano Onlus** che mi offre continue opportunità di formazione e mi ha permesso di svolgere le osservazioni durante il campo estivo. Ringrazio anche la Dott.ssa **Mariagiovanna Mascolo** per i preziosi consigli e per la pazienza avuta nel fornirmi le risposte alle mie mille domande. Un grazie particolare va a anche a **Vittorio** che è capace di regalarmi grandi emozioni anche con un "semplice" abbraccio e per avermi fatto capire che "la differenza non è una sottrazione".

Ringrazio **Agostino** che con amore mi ha aiutato e supportato lungo tutto questo percorso e per aver rinunciato ad intere serate pur di migliorare con me questo lavoro.

Infine, per ultima ma non per questo meno importante, ci tengo a ringraziare **Adriana** collega, compagna di viaggio, ma soprattutto amica, con cui ho condiviso lezioni, esami, disavventure, attese, risate, consigli. Senza di lei, questi tre anni, non sarebbero stati la stessa cosa!