

L'accoglienza del bambino disabile al nido d'infanzia

Maurizio Parente*

monografia

Abstract

Passare dal concetto di integrazione a quello di accoglienza dei bambini disabili all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia significa promuovere un ulteriore passo in avanti verso il riconoscimento della soggettività e della personalità del soggetto disabile nella sua singolarità e unicità. Ciò richiede un cambiamento culturale che coinvolga non solo i genitori o gli educatori, ma l'intero sistema sociale in cui i bambini sono inseriti. All'interno dei servizi diventa necessario rafforzare le proprie competenze metodologiche e didattiche, senza trascurare lo sviluppo di quella capacità empatica che è indispensabile per operare nei contesti educativi.

Introduzione

Alcune parole, o forse quasi tutte, hanno una doppia storia: la storia evolutiva dei loro significati, che nel corso del tempo mutano connotazione, esigono specificazioni, invecchiano e sembrano morire, per poi riuscire all'improvviso con un volto e un abito nuovi; e la storia dei vissuti collettivi nei quali le parole si incarnano, immergendo le loro radici nell'immaginario ed esercitando un forte impatto sulle azioni e sulle espressioni di individui e popoli.

Muovendo da questa doppia consapevolezza vorremmo proporre una breve riflessione sull'inserimento del bambino disabile al nido

d'infanzia a partire non dal concetto, spesso equivoco, di integrazione, ma da quello di «accoglienza», inteso nel senso del mettere insieme, creare un contesto umano, una comunità in relazione, nella prospettiva della crescita personale di tutti coloro che ne fanno parte.

Accogliere bambini disabili nei servizi educativi per la prima infanzia, o in qualsiasi altro ordine e grado di scuola, esige, da parte dell'adulto educatore, un impegno intenzionale a creare le condizioni necessarie affinché il bambino diventi parte integrante del contesto educativo, assieme agli altri bambini e senza discriminazione alcuna.

Tale concetto, affondando le proprie radici nei valori democratici di una «pratica educativa» rivolta a tutti i bambini, in quanto riconosciuti e valorizzati nella loro diversità, nella loro irripetibile, unica, singolare perso-

* Pedagogista, ricercatore – Area Documentazione, Ricerca e Formazione Istituto degli Innocenti di Firenze.

nalità, permette di pensare l'handicap come qualcosa non di assoluto e irreversibile, ma dipendente dai contesti socio-culturali in cui il soggetto è inserito e, per questo, assolutamente relativo.

In tal senso, cadono alcuni vecchi «valori» appartenuti a un certo senso comune che, per lungo tempo, ha tentato di esorcizzare le paure legate alla «diversità» attraverso un ingenuo desiderio di assimilare ognuno a sé, così come quelli di una certa pedagogia scolastica che è andata — sia pure implicitamente — verso l'annullamento delle differenze.

In opposizione a queste tendenze un po' maldestre, si è andata delineando una «comunità educante» attenta al riconoscimento di tutti gli individui nella loro diversità, inclusiva e non esclusiva, «su misura» per tutti i bambini, indipendentemente dalle competenze acquisite e da quelle sviluppabili, che nessuno può diagnosticare in termini assoluti, perentori, definitivi, né per il bambino disabile, né per gli altri.

È doveroso chiarire che il concetto di accoglienza qui proposto non deve essere interpretato come benevolenza, generosità o filantropia, ma come riconoscimento della soggettività e personalità del disabile nella sua singolarità e unicità che, come tutti gli altri bambini, dovrebbe essere accolto per le sue possibilità, per i potenziali valori umani di cui è portatore. In questa accezione il termine presuppone non un generico atteggiamento di disponibilità umana, di bontà, di bonarietà e/o benignità, ma un impegno forte di conoscenza e valorizzazione della realtà personale, umana, sociale, familiare di ogni bambino e quindi anche del soggetto disabile.

Un breve riferimento alle norme

L'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, il 20 novembre del 1989, adotta la

Convenzione Internazionale sui Diritti del Fanciullo (ratificata dal Parlamento italiano nel 1991¹) in cui, all'art. 23, comma 1, afferma che «i fanciulli mentalmente o fisicamente handicappati devono condurre una vita piena e decente, in condizioni che garantiscano la loro dignità, favoriscano la loro autonomia e agevolino una loro attiva partecipazione alla vita della comunità». Ai successivi commi 2 e 3 vengono riconosciuti, a tali fanciulli, aiuti in grado di garantire loro un «accesso all'educazione, alla formazione, alle cure sanitarie, alla riabilitazione, alla preparazione al lavoro e alle attività ricreative», in modo che la partecipazione a tali servizi possa aiutarli «a concretizzare la più completa integrazione sociale e il loro sviluppo personale, anche nell'ambito culturale e spirituale».

La Costituzione italiana, prima di queste dichiarazioni e in perfetta coerenza con quanto sottoscritto dal nostro Paese in sede di Nazioni Unite, ha affermato (in particolare agli articoli 3 e 34):

- l'uguaglianza di tutti i cittadini prescindendo dalle loro condizioni personali e sociali;
- il diritto all'istruzione anche per gli invalidi.

Rimanendo in tema di nidi d'infanzia, la prima legge con la quale, dopo l'esperienza dell'ONMI,² il Parlamento tenta di ridefi-

¹ Legge 27 maggio 1991, n. 176 — «Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo» (New York, 20 novembre 1989), pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale l'11 giugno 1991, n. 135 — Suppl. Ordinario, n. 35.

² Con la legge 10 dicembre 1925, n. 2277 (il regolamento di attuazione della legge fu approvato con regio decreto 15 aprile 1926, n. 718), viene istituita l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), mediante la quale si costituisce — per la prima volta nella storia italiana — un ente parastatale specificamente finalizzato all'assistenza sociale della maternità e dell'infanzia. La legge si proponeva, tra l'altro, di «provvedere alla protezione e assistenza delle gestanti e delle madri bisognose o abbandonate, dei bambini, lattanti e divezzi fino al quinto anno di età, appartenenti a

nire, seppure in modo piuttosto generale, l'organizzazione di queste istituzioni è la legge n. 104/1971. Si tratta di un intervento realmente «innovativo», che vede lo Stato assumersi un impegno concreto nel campo dell'educazione per la prima infanzia. La legge, pur essendo ancora molto sbilanciata sugli aspetti sociali, assistenziali e custodialistici, crea i presupposti per un nuovo rapporto tra famiglia e società, garantisce la partecipazione alla gestione del servizio delle famiglie e delle organizzazioni sociali presenti sul territorio, prevede personale qualificato in grado di garantire un intervento psico-pedagogico sul bambino.

Le Regioni e Province autonome, chiamate a normare tali servizi nei singoli territori, accolgono i principi pedagogico-educativi ispiratori e, in alcuni casi, li oltrepassano estendendo il diritto della partecipazione al nido a tutti i bambini, senza alcuna discriminazione per quelli disabili.

In un momento storico in cui, a livello di governo centrale, si continuava a ribadire la necessità di predisporre «luoghi separati» per questi bambini (è di pochi anni precedente la L. 444/68 sull'ordinamento delle scuole materne statali che prevedeva l'istituzione di sezioni speciali e di scuole materne speciali), molte Regioni decidono di seguire un orientamento diverso allargando la partecipazione a tutti i bambini e iniziando, in tal senso, le prime sperimentazioni.

Tali esperienze hanno favorito, nel corso del tempo, la rivisitazione di molte norme regionali, le quali sono state adeguate ai bisogni di un contesto sociale e civile in continua trasformazione, ridefinite in un'ottica inclusiva, evidenziando una sempre maggiore

attenzione ai problemi della disabilità e della «diversità» in genere.

A rafforzare il valore educativo e inclusivo di queste istituzioni, e della scuola in genere, è poi arrivata la legge n. 104/1992 in cui, all'art. 12, viene definito il *diritto* all'educazione e all'istruzione del bambino «handicappato», a partire dalla primissima età.

In particolare si asserisce che «l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap» (per la determinazione del diritto cfr. L. n. 104/92, art. 12, commi 1, 2, 3 e 4). L'art. 13, comma 2, della medesima legge stabilisce che è compito degli Enti locali e delle Unità sanitarie locali organizzare i nidi d'infanzia per renderli adeguati alle esigenze dei bambini portatori di handicap, al fine di avviarne precocemente il recupero, la socializzazione e l'integrazione, nonché l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori e assistenti specializzati.

Interessanti appaiono anche le posizioni assunte dalla Corte Costituzionale che, con sentenza n. 467/2002, ha esteso il diritto all'indennità di frequenza ai bambini disabili iscritti al nido d'infanzia, introducendo una modifica alla legge n. 289/90 istitutiva dell'indennità di frequenza «ai minori di anni 18 cui siano state riconosciute dalla competente commissione sanitaria per gli invalidi civili, presso l'ASL di appartenenza, menomazioni o infermità tali da produrre difficoltà persistenti a svolgere compiti e funzioni proprie della loro età oppure ipoacusia con perdita uditiva superiore ai 60 decibel».

La Corte Costituzionale, dichiarando «l'illegittimità costituzionale dell'art. 1, comma 3, della legge 11 ottobre 1990, n. 289», e ammettendo la concessione dell'indennità mensile di frequenza anche ai bambini che frequentano il nido d'infanzia, ha riconosciuto

famiglie bisognose che non possono prestar loro tutte le necessarie cure per un razionale allevamento, dei fanciulli fisicamente o psichicamente anormali e dei minori materialmente o moralmente abbandonati».

a tale servizio non solo un ruolo di supporto alle famiglie per facilitare l'accesso al lavoro dei genitori, ma anche la fondamentale funzione diretta a garantire la formazione e la socializzazione dei bambini in generale e del bambino disabile in particolare, tutti aspetti già riconosciuti dalla finanziaria per il 2002, ribaditi e ampliati (si pensi all'attenzione riservata ai servizi educativi integrativi) dalla finanziaria per il 2007.³

Per un nido d'infanzia aperto a tutti i bambini

Purtroppo non abbiamo stime precise sulla frequenza dei bambini disabili al nido d'infanzia, perché non tutte le Regioni possiedono un sistema informativo in grado di fornire notizie sistematizzate sui servizi presenti sul loro territorio. Tuttavia, analizzando il dato sulla presenza di bambini disabili nelle strutture delle Regioni in grado di fornirlo, e confrontandolo con il numero di bambini disabili che si iscrivono al primo anno di scuola d'infanzia, possiamo ipotizzare una percentuale di presenza al nido di bambini con difficoltà oscillante tra l'1,5% e il 2%.

Si tratta di un dato interessante poiché evidenzia come il nido d'infanzia, pur essendo un'istituzione educativa a domanda individuale, trova una partecipazione sempre più ampia, con una presenza abbastanza significativa di bambini/e disabili. Tale aspetto potrebbe essere imputato ad almeno due ordini di fattori:

- cresce la consapevolezza del valore altamente educativo di questa istituzione;
- si rafforza l'idea che un inserimento precoce di questi bambini in un contesto relazionale positivo può permettere loro di entrare in contatto con situazioni stimolanti in termini del tutto, se così si può dire, naturali.⁴

Mentre in passato i bambini e le bambine disabili venivano ritenuti inadatti alla frequenza dei nidi d'infanzia, attualmente sta diventando sempre più «naturale» l'idea di una loro iscrizione a tali servizi. Non solo, è ormai opinione condivisa che l'inserimento di un bambino disabile al nido costituisca una pratica auspicabile, in grado di produrre effetti di ricaduta positivi non solo sul soggetto accolto, ma anche sul suo nucleo familiare.

Da questo punto di vista, la stessa organizzazione dello spazio e del tempo al nido, la buona progettazione educativa, la programmazione dei momenti di osservazione e restituzione, la definizione delle riunioni di équipe, la determinazione delle modalità di documentazione, se previsti, diventano strumenti imprescindibili per garantire al bambino disabile, così come a tutti gli altri bambini, occasioni per costruire buone relazioni, mettersi alla prova, imparare dagli altri e dalle esperienze, comunicare, agire, consolidare le competenze acquisite e svilupparne di nuove.

Non è un caso l'aver sottolineato l'importanza di questi strumenti poiché il nido vive spesso fra due rischi: da una parte lo *spontaneismo* sulla cui base si lascia che gli eventi seguano il loro corso senza l'adozione di strumenti programmatori; dall'altro l'eccessivo *rigorismo* che evoca processi di progettazione per qualsiasi percorso didattico

³ Legge 28 dicembre 2001, n. 448, art. 70 — «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2002)», pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale 29 dicembre 2001, n. 301 — Suppl. Ordinario n. 285. Legge 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1259 (nota 255) — «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)», pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale 27 dicembre 2006, n. 299 — Suppl. Ordinario n. 244.

⁴ AA.VV., *Come cambia la cura dell'infanzia*, Report Card Innocenti 8, Firenze, UNICEF, 2008.

intrapreso, nonché la definizione di obiettivi formalizzati e l'utilizzo di strumenti specifici per il loro raggiungimento. Fra questi due rischi c'è poi un'ampia schiera di personale educativo che ha ben compreso il compito educativo del nido, rintracciabile non nel desiderio di anticipare progetti arditamente cognitivi e neppure nella convinzione di una totale spensieratezza rispetto agli obiettivi di base, ma nella necessità di creare un contesto in cui sia facilitato lo sviluppo di tutte quelle competenze strumentali e conoscitive che in un bambino/a con deficit è spesso ostacolato.

Tale intento richiede una «regia» accurata da parte del personale educativo chiamato a darsi un'organizzazione chiara e organica rispetto agli elementi anzidetti per sfuggire al rischio di subire il fascino di formalizzazioni precoci. Il nido e coloro che vi lavorano hanno il dovere di resistere a queste facili seduzioni, investendo soprattutto su un'organizzazione in grado di «proporre» elementi favorevoli alle esplorazioni, all'incontro con l'altro e gli altri, alla conoscenza, alla conquista dell'autonomia e di solide competenze.

È importante che, in presenza di bambini/e disabili, il nido non diventi un setting riabilitativo personalizzato, isolato dal contesto più ampio. Un rischio di questo tipo farebbe perdere al nido le sue connotazioni di «luogo» per la prima infanzia, ossia di punto di incontro tra diverse realtà di bambini e bambine. Il primo dovere del nido è quello di non assumere passivamente le inclinazioni che provengono dalle istanze più squisitamente tecniche, ma di acquisirle, conoscerle a fondo per rielaborarle, intrecciarle, assumerle e metabolizzarle nel contesto educativo.

Allo stesso modo la progettazione degli interventi dovrebbe fondarsi non soltanto su una logica di *compensazione*, indirizzata a produrre, il più presto possibile, delle capacità in grado di compensare quelle mancanti, ma

— come sottolinea Andrea Canevaro⁵ — anche su una logica *comprensiva* che, muovendo da una conoscenza del vissuto del soggetto, approfondisce i suoi punti di forza, le modalità di organizzazione sensoriale e simbolica, nonché le strategie di apprendimento che gli sono proprie.

Ognuno di questi approcci ha punti deboli e punti di forza ed è proprio in virtù di questi aspetti che si conviene sulla necessità di non contrapporli, ma di riepilogare, nell'approccio comprensivo, gli elementi positivi contenuti nella logica della compensazione.

Le riflessioni fin qui proposte, per quanto brevi, sembrano sufficienti a giustificare alcune considerazioni finali da cui non è possibile prescindere:

- la gestione degli interventi su bambini disabili al nido, così come in qualsiasi altro comparto scolastico, non può essere delegata a un educatore specializzato/a, ma deve far parte della realtà quotidiana professionale di ogni adulto educatore;
- la riduzione dell'handicap esige che si ripensi il sostegno in un'ottica «evolutiva», ossia come graduale passaggio da un «sostegno specifico» allo sviluppo di una «strategia di sostegno», che chiama in causa le abilità progettuali dell'équipe di riferimento e promuove una progressiva diminuzione o scomparsa del sostegno specifico;
- l'accoglienza di bambini disabili richiede competenze diffuse anche per la qualità della collaborazione;
- buone competenze di base e una formazione continua degli educatori/trici costituiscono elementi di qualità con ricadute positive sui bambini (è per questo doveroso chiedere alle Università una maggiore attenzione nella definizione dei curricula, che ampli lo spazio

⁵ A. Canevaro, *La riduzione dell'handicap nelle scuole dell'infanzia*, «Infanzia», nn. 3-4, novembre-dicembre 1999, pp. 2-10.

dedicato alla conoscenza dell'handicap, e agli Enti locali un più attento impegno nell'organizzazione della formazione permanente);

- l'apertura del nido alle famiglie per vivere momenti di incontro e confronto;
- una più stretta collaborazione tra nido, famiglie, Ente locale e Aziende sanitarie per:
 - offrire una maggiore garanzia dei diritti dei bambini/e disabili e delle loro famiglie;
 - condividere, quando sia possibile, una diagnosi funzionale;
 - collaborare alla costruzione di un Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e di un Piano Educativo Individualizzato (PEI).

Le considerazioni sopra indicate possono aiutare a definire alcuni degli obiettivi da verificare per i nidi d'infanzia e che, per dovere di sintesi, riassumiamo in due punti principali:

- realizzare un contesto educativo in grado di dare forza e valore a percorsi educativi individualizzati. È importante ribadire la necessità di avere un ambiente educativo che non si limiti a vivere la semplicità dell'incontro tra bambini, indipendentemente dalle loro situazioni, come elemento su cui riposare tranquillamente, ma si impegni a integrare le informazioni tecniche provenienti dagli ambienti specialistici in

una programmazione individualizzata e inserita in quel clima naturale, ordinario e piacevole che è proprio del nido d'infanzia;

- promuovere un «ambiente competente». Diventa sempre più importante che, all'interno di un nido d'infanzia, il concetto di competenza non sia attribuito al singolo educatore specializzato, ma si trasformi in un «contesto» in grado di assumersi le responsabilità nei confronti di ogni bambino/bambina disabile.

Bibliografia

- AA.VV. (2008), *Come cambia la cura dell'infanzia*, Report Card Innocenti 8, Firenze, UNICEF.
- Canevaro A. (1988), *L'educazione degli handicappati*, Roma, NIS.
- Canevaro A. (1999), *La riduzione dell'handicap nelle scuole dell'infanzia*, «Infanzia», nn. 3-4, novembre-dicembre 1999.
- Canevaro A. e Gamberini A. (2002), *Esploro il mio corpo e l'ambiente*, Trento, Erickson.
- Del Boca D. e Pasqua S. (2010), *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*, «Programma Education FGA Working Paper», n. 36, 12/2010.
- Parente M. (2010), *La fabbrica dei giochi. Strategie ludiche per bambini con BES*, Trento, Erickson.
- Ricci C. (2005), *Valorizzare le differenze individuali nella prima infanzia*, Trento, Erickson.
- Zanelli P. (1986), *Uno sfondo per integrare*, Bologna, Cappelli.

Summary

Changing from the concept of integration to the concept of caring for disabled children in the early childhood education services means promoting an additional step forward towards acknowledging the subjectivity and personality of the disabled child in terms of his / her singularity and uniqueness. This requires a cultural change that involves not only the parents or the teachers, but the entire social system in which the children are integrated. It comes necessary to enhance one's own methodological and teaching skills within the services, without neglecting the development of the empathic capacity that is essential in order to work in educational contexts.