

**EDUCATORE PROFESSIONALE AL NIDO:
LA DIMENSIONE CORPOREA NELLA RELAZIONE
CON BAMBINI CON DISABILITA'**

Risvolti pedagogici, relazionali e umani.

A cura di Giorgio Podetti e Beatrice Andalò

- Giorgio Podetti – in via Porte Rosse 32/c in Rovereto (Tn) 38068 – E-mail: geogos@libero.it - Cell: 339/5989336
- Beatrice Andalò – in via dei Piazzini 12 38057 Pergine Valsugana – E-mail: beatrice.andalo@amicacoop.net - Cell: 349/5160190

Perché per noi il corpo è il luogo rispetto
al quale il soggetto può dire “io”

F. Dolto

Le presentazioni

Ci siamo incrociati per caso, Beatrice ed io. Quel *caso* che a volte imbastisce incontri importanti, quelli che lasciano un segno, che portano a fermarsi in compagnia di qualcun altro e a confrontarsi, mettendo sul tavolo idee, perplessità, convinzioni e utopie.

Sono un educatore di nido e – lo preciso con una punta di orgoglio - educatore di sostegno a bambini con disabilità. Ho conseguito il titolo di diploma di laurea triennale presso l'Istituto Regionale di Studi e Ricerche di Trento per Educatori Professionali (classe 1997) e con questa formazione - inusuale per un educatore di nido - ho iniziato a lavorare come sostegno ad un bambino di 13 mesi con una forma grave di disabilità. Non senza difficoltà lo ammetto. Ma l'esperienza è stata forte e così ho proseguito in altri nidi, sempre in qualità di supporto al gruppo.

Come me, Beatrice fa una professione a cui è arrivata attraverso un iter formativo anomalo (forse per queste “anomalie di percorso” il caso ci ha fatto incontrare...chissà!). Si occupa di psicomotricità, dopo aver concluso l'ISEF (1992) e aver conseguito una laurea in Scienze della Formazione (2007). Lei però non vuole essere chiamata “psicomotricista”; preferisce “maestra dei giochi”. Negli ultimi anni ha spesso declinato la sua proposta in ottica inclusiva, lavorando su gruppi di nido e materna in cui era presente un bambino disabile.

Ci siamo incontrati lo scorso anno. Il Comune in cui lavoro ha attivato dei laboratori di psicomotricità nei propri nidi e Beatrice è capitata nel mio. E *voilà!* Incontro casuale avvenuto.

Dove tutto ha inizio

Era il 2002. Il lontano 2002, direbbe probabilmente Rodari. Inizio il mio percorso professionale in alcuni nidi privati, con incarichi di supporto ai bambini con disabilità; del resto quella era la mia formazione specifica, anche se la maggior parte dei colleghi lavorano con fasce d'età più alte.

Il primo impatto con il mondo della prima infanzia non è stato facile. Mi mancavano competenze e conoscenze specifiche. Fortunatamente i bambini – come spesso accade – non si sono lasciati condizionare troppo dalle mie carenze e mi hanno saputo accogliere e accettare, riponendo fiducia nel mio manifesto desiderio di stare con loro. Mi hanno sostenuto molto, d'altra parte, il mio carattere giocoso e la capacità di sapermi modulare alle situazioni e ai bisogni emergenti. Un po' più impegnativo il confronto con i colleghi, ma potrei tranquillamente sbilanciarmi dicendo

colleghe. Per svariati motivi. La necessaria integrazione di un uomo in un gruppo di sole donne, con tutta la questione degli stereotipi culturali da abbattere. La mancanza di competenze, che in equipe emergeva in maniera evidente. Un'impostazione metodologica diversa, che doveva essere ripresa in mano per renderla complementare a quella delle strutture educative in cui operavo. Il confronto – che assumeva a volte la forma dello scontro – è stato lungo ma proficuo e mi ha fatto crescere, sotto il profilo personale e professionale.

Un grande aiuto è venuto dalla formazione e l'aggiornamento provinciali (Ufficio Formazione della Provincia Autonoma di Trento), assieme a varie figure professionali soprattutto nell'area della psicomotricità, quali Giuseppe Nicolodi e Laura Vianello, che mi hanno aiutato ad apprendere competenze e ad assumere prospettive importanti per affrontare il lavoro.

La dimensione psicomotoria è primaria per chi come me si occupa di disabilità. Forse per questo motivo, quando ho incontrato Beatrice, ho pensato di avviare con lei uno scambio e un confronto sulle nostre rispettive esperienze professionali riguardanti la disabilità. Alcuni dei temi su cui ci siamo confrontati sono diventati parte integrante di questo articolo.

L'attenzione all'organizzazione dei tempi

Quando si avvia una relazione educativa con un bambino con disabilità non si deve mai scordare che tutti i momenti e le relazioni (sia con gli oggetti che con gli altri) assumono una valenza particolare, che per certi versi si avvicina a quella propria delle routine; esse, come ben sa chi è del mestiere, caratterizzano la quotidianità di una qualsiasi struttura educativa per la prima infanzia. In altre parole, in questa fascia d'età e con una disabilità media e grave¹, possono assumere una valenza educativa e d'aiuto ogni atteggiamento, gesto, gioco ed attività se pensate in una logica di costanza temporale e continuità. La giornata deve pertanto essere costruita come un continuum, uno spazio-tempo in cui tutti i momenti siano strettamente interconnessi tra loro. Questo facilita maggiormente il bambino nella crescita e nella maturazione di abilità ed autonomie.

Ci sono ovviamente attività specifiche con obiettivi ben precisi per stimolare e sostenere distinte abilità e competenze, rispetto alle quali l'educatore sceglie il tempo, gli strumenti e i contesti più idonei. Questi momenti, se pensati e programmati in una logica di continuità con le routine, assumono valenze precise e più marcatamente educative/riabilitative. Attraverso la costanza degli schemi e dei tempi, il piccolo/a non solo apprende ad anticipare e a rassicurarsi, ma acquisisce gradualmente schemi d'azione (prassie). L'adulto per sostenerlo deve agire attraverso strategie di "scaffolding", per citare Jerome Bruner secondo cui: *"l'aiuto di un adulto, che fornisce indicazioni e suggerimenti, consente al bambino di svolgere un compito pur non avendo ancora tutte le conoscenze e le abilità specifiche per farlo autonomamente"*. Questo aiuta nell'operatività quotidiana perché anche se il bambino non ha la maturazione e le competenze sufficienti, l'educatore può intuire e capire cosa vorrebbe fare e cosa gli procura piacere. Di conseguenza, lo affianca, lo sostiene, se necessario, anche fisicamente o semplicemente esegue alcune azioni al posto suo fintantoché l'autonomia non si sia costruita. L'obiettivo non è solo "fare qualcosa assieme"; ma concorrere a interagire e rapportarsi con il mondo circostante, acquisire capacità e abilità utili al fine d'integrarsi gradualmente nel gioco degli altri coetanei.

Se Ettore² non riesce a camminare e striscia per spostarsi, l'educatore inizialmente deve strisciare con lui, per poterlo guardare alla stessa "altezza", per riconoscere ed accogliere i suoi bisogni e intenti. Parallelamente, stabilito il "contatto" e trovato il canale/codice comunicativo più adatto, deve, in quanto adulto di riferimento, creare "basi sicure" di supporto per stimolare la crescita di competenze.

L'attenzione all'organizzazione dell'ambiente

¹ nell'accezione generale secondo la vecchia classificazione "ICIDH"

² il nome è inventato, come gli altri citati nell'articolo

Non è ovviamente solo una questione di relazione con l'educatore, e con l'adulto in generale, ciò che è in grado di generare evoluzione e crescita; al nido, ci sono altre componenti ambientali in grado di connotare il contesto educativo.

L'ambiente, nel momento in cui ospita bambini con disabilità, deve offrire non solo accoglienza, contenimento e opportunità di esplorazione e gioco, ma deve tener conto delle reali capacità del bambino; bisogna pensare, dopo attente osservazioni, a quali elementi (sia fisici che relazionali) possano facilitare o viceversa ostacolare il bambino. In questa ottica, l'ambiente deve essere costruito e organizzato affinché generi interazione; deve essere semplice, per poter essere interiorizzato; e flessibile, cosicché possa essere "manipolato" a piacimento. Solo così il bambino lo può far "suo".

Inizialmente, tendo a creare uno spazio più "neutro" possibile; evito di inserire troppi giochi/oggetti che potrebbero distrarre o peggio mettere a disagio. Ricordo le prime attività proposte a Filippo, un bambino con una grave disabilità (ritardo globale dello sviluppo e motorio). La stanza era completamente vuota, ma le pareti erano morbide perché c'erano appesi i materassini della nanna; io giocavo con lui per terra; con noi solo il suo gioco preferito. Mi posizionavo sempre frontalmente, in modo da poter incrociare il suo sguardo. Cercavo di catalizzare la sua attenzione sul gioco e sulla mia presenza; aveva infatti molta difficoltà a mantenere l'attenzione e spesso si lasciava distrarre dai mille altri oggetti presenti nelle sezioni.

E' solo un esempio; per sottolineare come sia necessario saper scegliere l'ambiente adatto, pensarlo, a volte destrutturarlo affinché meglio corrisponda alle caratteristiche del bambino e alle finalità dell'educatore. Successivamente l'ambiente può "crescere gradualmente" e arricchirsi in modo da stimolare nuovi apprendimenti; l'importante è che non perda gli elementi di base costruiti sulle necessità del bambino che accoglie.

Comunicazione reciproca e paritaria: il linguaggio del corpo

Un episodio, capitato all'inizio della mia esperienza al nido, può chiarire e spiegare le valenze del linguaggio corporeo, nella relazione con un bambino con una disabilità grave. A quel tempo, Enrico aveva 15 mesi; inserito da un mese nella struttura, si spostava nello spazio strisciando, con un movimento che era quasi completamente a carico delle braccia; non emetteva suoni o vocalizzi riconducibili a sillabe o a "proto-frasi", ma solamente stridolii acuti, che a volte era possibile interpretare come manifestazioni emotive.

I primi giochi che condividemmo furono quelli che lui stesso scelse: incastri con scatola di legno e palline colorate; barattoli e palline da ping-pong. In una stanza vuota, ci mettevamo entrambi sdraiati a pancia in giù, uno di fronte all'altro; i giocattoli avevano una duplice funzione: stimolatori di esperienza e mediatori di relazione. Inizialmente, nessuno sguardo o vocalizzo da parte sua e nemmeno tentativi di instaurare un contatto fisico: solo scambi di palline e incastri. Piano piano, ho iniziato a inserirmi nelle sue azioni, sostenendole attraverso un contatto; ed, Enrico, sempre a passo lento, ha accettato la mia presenza, il mio tocco, il mio supporto nella costruzione delle prassie. Il mio sostegno fisico è poi stato trasferito nelle routine ed Enrico ha accettato il mio contatto di aiuto mentre mangiava o beveva.

Il contatto mi ha consentito non solo di aiutarlo nel suo fare quotidiano, ma anche di raccogliere informazioni sui suoi stati emotivi, principalmente attraverso la lettura dello statico tonico del corpo. Parallelamente, ho imparato ad utilizzare tocchi, contatti, variazioni di tonicità, ascolto dei silenzi, gestione delle distanze fisiche per lanciare messaggi ad Enrico.

Non è stato facile inizialmente uscire dalla logica del linguaggio verbale per entrare in quella del linguaggio corporeo. Perché il linguaggio del corpo deve essere progettato e pensato, ma nel momento in cui lo concretizzi e lo vivi, crea un ponte diretto tra la propria dimensione affettiva e il corpo che parla, senza "alterazioni"; perché il corpo non mente.

Ciò che mi preme sottolineare a riguardo è che il linguaggio del corpo non solo spinge l'educatore a porsi al livello del bambino, ma anche a mettersi in contatto con i propri vissuti emozionali.

Definisce pertanto una dimensione relazionale *paritaria*, oltre che una maggior *reciprocità*; ne risulta quindi una relazione, a mio parere, più “*democratica*”. Con questo intendo dire che soprattutto con i bambini con disabilità (ma è un bene per chiunque) è sì fondamentale costruire ed offrire contesti inclusivi e adattati, ma è altrettanto indispensabile utilizzare i loro canali comunicativi per poterli sostenere anche nella crescita emotiva e nell’esplorazione della realtà. La verbalizzazione e gli aspetti tipici della comunicazione formale, possono assumere un valore secondario ed essere momentaneamente sospesi. Per poterlo fare, è però necessario recuperare la propria dimensione comunicativa “*primordiale*”, fatta di posture, di scelte di posizionamento spaziale nel gruppo, di gesti significativi, di sguardi, di mimi; tutto ciò che costituisce la comunicazione non – verbale.

Il linguaggio corporeo è di tutti i bambini

Il lavoro di ridefinizione delle mie modalità comunicative mi ha parallelamente offerto l’opportunità, di vedere con occhi nuovi il mondo dell’infanzia e rilevare bisogni e necessità che prima non ero riuscito a cogliere; e mi ha permesso di guardare negli occhi un bimbo e di riconoscerlo, senza alcun giudizio; di entrare in contatto con lui gradualmente, sintonizzandomi con le frequenze del “suo” mondo.

Il linguaggio corporeo, nei bambini che frequentano il nido, è ben visibile in ogni azione quotidiana; nella relazione con l’adulto e con i coetanei, in ogni momento, il corpo del bambino racconta come egli sta, le sue intenzioni, i suoi bisogni.

Pensiamo ad un neonato di pochi giorni. Se ha fame e viene preso in braccio, ruota la testa verso il seno della mamma. Un bambino di qualche mese, che ha vicino un oggetto che gli interessa, allunga le braccia per afferrarlo dimostrando attraverso quel movimento segmentario il suo desiderio di afferrarlo e toccarlo. Nicol, che ha due anni compiuti, corre in tondo a lungo; tra i suoi coetanei, Alice di tanto in tanto inizia a girare su sé stessa e gira, gira, gira finché non cade per terra; poi si rialza, con un sorriso da ubriaca sulla faccia e...riprende a girare. Michele ti sta alla larga, ma appena abbassi la guardia, ti corre incontro, ti afferra gli occhiali e via di nuovo lontano. Federico ha bisogno ogni tanto di distendersi a terra e rimane fermo, rilassato, per qualche minuto prima di rialzarsi. Sonia lancia lontano da sé molti degli oggetti che ha a disposizione (nei momenti di gioco); a volte li recupera, a volte no. Lucia si muove solo dietro di te e ti tocca la schiena con la punta delle dita. Cosa rivelano questi gesti, fatti di movimento e intrisi di intenzionalità comunicativa, e soprattutto come rispondere?

Conclusioni

Troppo spesso in un nido, nella gestione e conduzione del gruppo, nel gioco libero, nelle routine e nelle attività semi-strutturate, ci si affida quasi esclusivamente alla comunicazione verbale, trascurando o non considerando la dimensione corporea della comunicazione.

Diventa a mio avviso indispensabile, soprattutto nel prendersi cura di bambini con disabilità, acquisire coscienza delle proprie forme comunicative, per poter successivamente recuperare e valorizzare la dimensione corporea. Questo può consentire a tutti gli educatori, da una parte di accrescere le proprie competenze comunicative; dall’altra di poter più facilmente riconoscere ed interpretare il linguaggio non-verbale dei bambini.

Se si impara a “governare consapevolmente” il proprio linguaggio corporeo, esso ci può essere di grande aiuto, anche nella relazione con i genitori e i propri colleghi; se lasciato libero e “inconsapevole” può determinare incoerenze e contraddizioni nei messaggi che lanciamo e confusione nelle conversazioni.

Un secondo fattore importante è definire contesti che tengano in considerazione i bisogni del corpo e tentino di corrisponderli. Tali contesti dovrebbero possedere quelle tonalità – non solo cromatiche, ma anche olfattive, tattili, sonore– atte a facilitare il contatto e la comunicazione corporea, senza stimolare eccessivamente o creare elementi di distrazione.

Si evince da tutto ciò, che oggi non è più possibile parlare di interventi individualizzati tout-court o di relazioni privilegiate con un adulto di riferimento che, da solo, sostenga la crescita e lo sviluppo del bambino con disabilità; si devono invece progettare e programmare in equipe, interventi inclusivi. Solo in questo modo si possono organizzare ambienti/spazi integranti ed “interattivi”; costruire relazioni plurime, con il gruppo di coetanei e con altri adulti significativi, che puntino a tenere “tutti dentro”; intessere dialoghi che tengano conto dei diversi codici comunicativi, primo fra tutti, il linguaggio corporeo.

...per non concludere. L’educatore di sostegno come *sfondo integratore*

Ho scelto di inserire quest’ultima riflessione dopo le conclusioni perché apre un tema nuovo, seppur tangente a quello affrontato nell’articolo. Sicuramente Beatrice ed io ci rifletteremo nei prossimi mesi; rimando pertanto ad un futuro articolo gli approfondimenti e le eventuali conclusioni, ma voglio stuzzicarvi e soprattutto offrire spunti di riflessione ai colleghi che, come me, sono educatori di sostegno in strutture per la prima infanzia.

Lo sfondo integratore è un concetto elaborato da un gruppo di pedagogisti, tra cui Canevaro e Zanelli, negli anni Ottanta. Uno strumento complesso usato in pedagogia nel campo della programmazione educativa, che consente di raccordare e intrecciare percorsi e competenze diverse, favorendo una continuità spaziale e temporale. Ha trovato applicazione soprattutto nella scuola dell’infanzia, e a ragione; esso infatti si concretizza spesso in una realtà significativa per i bambini – un personaggio fantastico o una storia – e utilizza principalmente la dimensione simbolica. In pratica, lo sfondo “riempiendo i vuoti tra i vari momenti dell’organizzazione didattica, favorisce l’integrazione spaziale e temporale dei processi educativi, delle competenze, dei linguaggi e degli strumenti. (...)”³

E nel nido? Una figura come la mia, di supporto al singolo ma inserito in un gruppo, può diventare un valido “sfondo”, costruttore di contesti “potenzialmente inclusivi”. Il fatto che lo “sfondo integratore” diventi “una persona vera” ha il suo valore aggiunto, soprattutto se si pensa all’età dei bambini che frequentano il nido, per i quali i meccanismi di simbolizzazione non sono ancora completati. Certamente è un ruolo che si può assumere gradualmente, una volta costruita e sviluppata la relazione con il bambino che si segue e con il gruppo di pari; con la lentezza che deve caratterizzare tutti i contesti in cui è presente un bambino con disabilità; attraverso un’osservazione quotidiana e costante del proprio bambino e del gruppo in cui è inserito.

Diventare “uno sfondo” ha anche altri vantaggi; da una parte evita che la relazione educativa/affettiva si trasformi in un legame sbilanciato e di dipendenza, dall’altra offre al bambino l’opportunità di costruire un sano rapporto e confronto con i pari.

³ P. Zanelli, *Uno sfondo per integrare*, Cappelli, Bologna, 1986, p 29