

SINDROME DOWN NOTIZIE

Periodico quadrimestrale - anno VII - n. 1/2008

Poste Italiane S.P.A. - Spedizione in Abbonamento Postale - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46)

Art. 1, Comma 2, DCB BERGAMO - ISSN:1122-147X

Verso una scuola più competente e partecipata

Alcune Buone Prassi di integrazione scolastica

a cura di Paola Gherardini, Anna Lastella,
Giorgia Scivola, Nicola Tagliani



Ministero della solidarietà sociale

Progetto finanziato dal Ministero della Solidarietà Sociale
ai sensi della L. n. 383/2000, art. 12 lettera f) - Direttiva 2005

ASSOCIAZIONE
PERSONE



ITALIANA
DOWN ONLUS



Nata a Roma nel 1979, l'Associazione Italiana Persone Down Onlus si pone quale punto di riferimento per le famiglie e per gli operatori sociali, sanitari e scolastici su tutte le tematiche riguardanti la sindrome di Down. Il suo scopo è tutelare i diritti delle persone con sindrome di Down, favorirne il pieno sviluppo fisico e mentale, contribuire al loro inserimento scolastico, lavorativo e sociale a tutti i livelli, sensibilizzare sulle loro reali capacità, divulgare le conoscenze sulla sindrome.

L'Associazione Italiana Persone Down Onlus ha 40 sezioni su tutto il territorio nazionale ed è composta prevalentemente da genitori e da persone con questa sindrome.

Per le attività ed i servizi dell'associazione vedi: <http://www.aipd.it>

Indice

Presentazione	pag.	3
I PARTE		
Il nostro lavoro	“	7
<i>L'Osservatorio Scolastico dell'AIPD Nazionale</i>	“	7
<i>Il Progetto “Verso una scuola più competente e partecipata”</i>	“	8
<i>Il Referente Scolastico e le Buone Prassi</i>	“	9
<i>Buone Prassi: verso una definizione teorica</i>	“	10
<i>Come riconoscere una Buona Prassi?</i>	“	13
<i>Il lavoro dei Referenti Scolastici</i>	“	14
II PARTE		
Facciamo parlare alcuni protagonisti	“	17
Alcune Buone Prassi	“	17
<i>Dal nido alla materna</i>	“	17
Scuola Elementare	“	20
<i>Una passeggiata nel bosco...</i>	“	20
Scuola Media	“	22
<i>Un PC, un microfono e un programma di registrazione vocale</i>	“	22
<i>Medioevo tra storia e teatro...</i>	“	26
<i>Il laboratorio della comunicazione...</i>	“	27
Scuola Superiore	“	29
<i>“La vita è bella”</i>	“	29

<i>Discipline plastiche: un laboratorio per tutti</i>	pag.	31
<i>Viva la pizza!</i>	“	32
<i>Un percorso misto nella scuola superiore</i>	“	34
<i>Il passaggio tra i vari ordini di scuola</i>	“	37
Commenti e riflessioni	“	38
Due “Piccole Idee Efficaci” raccontate dai genitori	“	39
<i>A lezione di identità</i>	“	40
<i>La presentazione di F. ai genitori dei suoi compagni</i>	“	41
Concludendo, questa carrellata...	“	44
Bibliografia	“	45
Appendice 1	“	47
Appendice 2	“	49
Appendice 3	“	53

Paola Gherardini

Psicologa Responsabile dell'Osservatorio Scolastico per l'Area Psicopedagogica - AIPD Nazionale

Anna Lastella, Giorgia Scivola, Nicola Tagliani

Psicologi. Osservatorio Scolastico - Area Psicopedagogica - AIPD Nazionale

Presentazione

Questo quaderno è realizzato dall'Osservatorio Scolastico dell'Associazione Italiana Persone Down Nazionale (AIPD) grazie al finanziamento del Ministero della Solidarietà Sociale (Direzione Generale per il Volontariato, l'Associazionismo e le Formazioni Sociali. Divisione II – Associazionismo Sociale) nell'ambito del progetto "Verso una scuola più competente e partecipata" che è stato effettuato nel periodo 1/10/2006-31/03/2008.

Perché una pubblicazione che presenta delle Buone Prassi di integrazione scolastica di alunni con sindrome di Down?

Questa pubblicazione va collocata nel contesto di consulenza a genitori e insegnanti sulle tematiche dell'inserimento scolastico che l'Osservatorio Scolastico dell'AIPD Nazionale esercita da molti anni.

E più specificamente vuole colmare una "pseudo-lacuna intenzionale" della nostra consulenza. In che senso?

Gli insegnanti (loro soprattutto ma anche alcuni genitori) ci chiamano e ci chiedono materiali didattici e metodologie specifiche per gli alunni con sindrome di Down. Noi spieghiamo innanzitutto che tali alunni, pur avendo in comune quel cromosoma in più che origina un ritardo mentale, presentano una tale varietà individuale nel loro grado di sviluppo cognitivo che è impossibile prevedere e proporre strumenti predefiniti o un'unica modalità di insegnamento pur nella stessa età cronologica. Né ci soddisfa il ricorso ad un discorso di età mentale, poiché l'intreccio di età mentale e età cronologica produce comunque in ciascuno di loro una situazione globale evolutiva altamente individualizzata, e frutto non solo di un dato genetico ma anche di un dato socio-educativo precoce o pregresso.

E quindi esplicitiamo che la nostra filosofia in merito al loro inserimento scolastico non si focalizza su materiali o metodologie specifiche ma su

strategie di insegnamento/apprendimento che sappiano coniugare individualizzazione e percorso collettivo. Questo è il nodo centrale del nostro approccio per una qualità dell'integrazione scolastica di alunni, bambini o adolescenti che siano, con la sindrome di Down.

Il che evidentemente non esclude poi l'utilizzo di quegli strumenti specifici (ma non preconfezionati come specifici per loro) che circolano nelle scuole, purché fatto con intelligenza e flessibilità.

Detto questo, sappiamo che non è stata soddisfatta la richiesta iniziale degli insegnanti.

Ma intanto nel lavoro di consulenza e informazione siamo venuti a conoscenza di esperienze positive e significative e abbiamo sempre sollecitato altri insegnanti (quelli che invece di chiedere ricette si erano rimboccati le maniche e hanno operato) a non perdere memoria e a documentare quanto stavano facendo.

E così ci sembra possibile dare una risposta indiretta e "altra" rispetto alla domanda iniziale di quegli insegnanti, disseminando e facendo conoscere alcune Buone Prassi di cui siano stati protagonisti alunni con sindrome di Down. Nella solenne raccomandazione (come di seguito verrà ripetutamente espresso) a non prenderle come modello da ricopiare tout court ma come sollecitazione a lasciarsi interrogare verso una ricerca personale.

Segue dunque una breve presentazione dell'attività dell'Osservatorio Scolastico dell'AIPD Nazionale, del progetto "Verso una scuola più competente e partecipata" e di come si è arrivati ad una prima raccolta di buone prassi di integrazione scolastica di alunni con sindrome di Down.

E, di seguito, le narrazioni degli insegnanti e dei genitori.

Paola Gherardini

I PARTE

Il nostro lavoro

L'AIPD Nazionale istituisce l'Osservatorio Scolastico nel 1998 come risposta alla sempre crescente domanda di informazione sui diritti e i bisogni educativi delle persone con sindrome di Down. Ha lo scopo di assicurare un servizio di informazione e consulenza specialistica diretta, telefonica o tramite e-mail a famiglie, insegnanti e operatori sulle tematiche inerenti l'integrazione scolastica. Si articola in due aree:

*L'osservatorio
Scolastico
dell'AIPD
Nazionale*

1. Area normativo-giuridica

Responsabile Avv. Salvatore Nocera

Si occupa di raccogliere la normativa specifica sull'integrazione scolastica e di aggiornarla costantemente, preparando e mettendo a disposizione degli utenti delle schede informative ed esplicative allo scopo di chiarire i punti chiave delle principali leggi nazionali e regionali, decreti, ordinanze, circolari e regolamenti che riguardano l'integrazione scolastica. In tali schede, pubblicate anche sul sito dell'AIPD, sono indicati gli specifici riferimenti normativi.

2. Area psico-pedagogica

Responsabile Dott.ssa Paola Gherardini

Si occupa di raccogliere e rendere fruibili le informazioni e la documentazione relative sia alla riflessione teorica sull'integrazione scolastica che alle esperienze concretamente vissute nelle scuole dagli alunni con sindrome di Down.

In particolare si occupa di:

- **Informazione:** intesa come attività di rielaborazione critica per far emergere i temi di maggior peso e significatività;
- **Consulenza:** intesa come spazio per verificare e confrontarsi, per cercare insieme soluzioni a situazioni problematiche;

- **Formazione:** intesa come spazio di formazione permanente per programmare, coordinarsi, valutare;
- **Documentazione:** intesa come parte integrante di una metodologia di lavoro e di una progettazione qualificate, come memoria attiva dell'esperienza e come riflessione e rielaborazione fruibile da altri. A tal fine sono stati organizzati sia dei *Dossier* monografici, relativi a un'ampia gamma di tematiche che toccano direttamente o trasversalmente la scuola, sia una raccolta e archiviazione di Buone Prassi che testimoniano la possibilità di una qualità nell'integrazione scolastica;
- **Corsi di aggiornamento per docenti:** consulenza e partecipazione su richiesta delle sezioni;
- **Referenti Scolastici delle sezioni AIPD:** formazione, coordinamento e consulenza;
- **Rapporti e collaborazioni** con le istituzioni pubbliche e del privato sociale che si occupano di scuola, in particolare:
 - Coordinamento e gestione dell'accreditamento dell'AIPD, presso il Ministero della Pubblica Istruzione, come ente riconosciuto per la formazione del personale della scuola;
 - Partecipazione, in qualità di membri della *Consulta delle Associazioni*, agli incontri dell'*Osservatorio permanente per l'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap* del Ministero della Pubblica Istruzione;
 - Coordinamento a tutt'oggi del lavoro e degli incontri periodici del Gruppo Scuola del *Coordinamento Nazionale Associazioni delle persone con sindrome di Down* che dal 2002 redige il *Vademecum Scuola* pubblicato e aggiornato sul sito www.coordinaementodown.it;
 - Partecipazione agli incontri di monitoraggio e confronto dell'Osservatorio scolastico per l'integrazione della *Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap* (FISH).

*Il Progetto
"Verso una
scuola più
competente e
partecipata"*

Il progetto nasce con l'intento di estendere sul territorio nazionale le conoscenze ed i risultati in merito alle potenzialità cognitive e sociali raggiunte dalle persone con sindrome di Down grazie all'inserimento nella scuola di tutti, come enunciato nella Legge Quadro n. 104/1992. In particolare si è potuto notare come le persone con sindrome di Down accedano in numero sempre crescente a competenze sempre più alte, seppur con una grande eterogeneità di livelli e di prestazioni. Ci si è chiesti e ci si continua a chiedere da quali diverse situazioni educative e didattiche questo dipenda. Dalla pluriennale consulenza che l'AIPD offre alle famiglie e alle scuole tramite il suo Osservatorio Scolastico emerge purtroppo una situazione "a macchia di leopardo" in quanto non sempre e non dappertutto si realizza quanto l'avanzata normativa italiana dovrebbe ormai produrre dovunque, dopo più di trent'anni di applicazione.

Si evidenziano invece:

- una scarsa conoscenza della normativa e un'applicazione parziale e carente della stessa;
- difficoltà nella collaborazione scuola-famiglia e tra operatori con competenze diverse (all'interno delle istituzioni scolastiche e tra istituzioni diverse);
- insufficiente aggiornamento/formazione del corpo docente e non docente, sia sulle problematiche educative sia sullo sviluppo del potenziale di apprendimento delle persone con sindrome di Down, con conseguente inadeguatezza dei piani educativi e delle prassi;
- ove si realizzino esperienze positive c'è generalizzata dispersione e non conoscenza delle stesse anche nell'ambito del medesimo territorio e della medesima istituzione;

Finalità generale del progetto è dunque ottimizzare, a livello nazionale, la qualità dell'integrazione scolastica degli alunni con sindrome di Down attraverso una serie di azioni progressive:

- Sensibilizzare le scuole su tali tematiche.
 - Aumentare le capacità di collaborazione e cooperazione tra scuola e famiglia.
 - Promuovere una comunità di operatori e genitori sempre più adeguati a gestire insieme il diritto educativo di base e lo specifico progetto scolastico di alunni con sindrome di Down.
 - Creare, in ogni sezione dell'AIPD, operatori e genitori sempre più informati e preparati ad interagire costruttivamente con la scuola.
- È nata così la figura del **Referente Scolastico** che ha attivato, nella propria sezione, un Servizio Scuola focalizzato sui bisogni e le problematiche del territorio.
- Conoscere e far conoscere le **Buone Prassi** esistenti pur in una situazione nazionale eterogenea.

Il **Referente Scolastico** delle sezioni AIPD ha la funzione di sostegno alle famiglie e di sensibilizzazione alle istituzioni scolastiche nel percorso di integrazione delle persone con sindrome di Down e si pone come punto di riferimento in grado di *orientarsi* e di *orientare* per migliorare la collaborazione tra famiglia e istituzioni scolastiche e territoriali.

Ci si può rivolgere al Referente Scolastico per:

- conoscere e far applicare la normativa esistente;
- capire su cosa puntare e cosa richiedere per una migliore qualità dell'integrazione;
- cercare insieme su quali aspetti psico-pedagogici e sociali focalizzare l'attenzione;
- mettere a fuoco le modalità di risoluzione di situazioni problematiche.

*Il Referente
Scolastico e le
Buone Prassi*

I referenti scolastici delle singole sezioni si incontrano periodicamente con il coordinamento dell'Osservatorio Nazionale. Si tratta di un gruppo aperto ed eterogeneo formato da genitori, insegnanti, operatori e/o tecnici (alcuni dei quali già attivi prima del progetto "Verso una scuola più competente e partecipata") che vengono quindi da esperienze e da formazioni differenti, ma che si impegnano nello svolgere un ruolo attivo finalizzato ad un sapere e ad un fare comune, che ciascuno realizza all'interno della propria sezione¹, rispetto all'integrazione scolastica delle persone con sindrome di Down.

Le **Buone Prassi** sono state raccolte capillarmente attraverso i contatti dei Referenti Scolastici con le istituzioni del loro territorio: testimonianze di vita scolastica che provengono dalla quotidianità di realtà diverse, pubblicate sul sito dell'AIPD, alcune delle quali si è poi voluto raccogliere in questo quaderno. Molti sono stati i dubbi iniziali da parte del gruppo di lavoro su cosa considerare Buona Prassi all'interno di una serie di buone pratiche direttamente conosciute da ciascuno. Le strade intraprese sono state:

1. definire insieme cosa fosse una buona prassi
2. elaborare strategie comuni per individuarle e raccoglierle nella varie sezioni AIPD.

**Buone Prassi:
verso una
definizione
teorica**

Fino a poco tempo fa parlare di Buone Prassi ha trovato nella letteratura un terreno fertile, ma ancora poco coltivato. Tuttavia, è ancora difficile parlarne in modo univoco perché difficile e non ancora consolidata è la loro definizione. Nel cercare una definizione risulta quasi più semplice partire da "cosa non è" Buona Prassi piuttosto che da "cosa è".

Ci sembra utile rifarci alle riflessioni che Canevaro e Ianes esponevano in una pubblicazione del 2001²:

"Non certo modello ideale, perfetto, assolutamente corretto e da applicare direttamente nel proprio contesto. (...) Una buona prassi è qualcosa che altri hanno fatto e che - nel loro contesto - ha funzionato, probabilmente perché aveva delle buone caratteristiche. Ed è su queste caratteristiche che il lettore è chiamato a curiosare, indagare e criticare, mettendole in relazione alla propria situazione e al proprio contesto".

Si tratta di "alcuni 'principi attivi' che funzionano, al di là delle ovvie differenze di situazioni, e che sono replicabili in altri contesti (...)":

1. ***Una forte collaborazione tra gli insegnanti.*** Alla base di queste Buone Prassi troviamo sempre una notevole collegialità, una correspon-

¹ In Appendice 1 sono indicate le Sezioni AIPD in cui è presente la figura del Referente Scolastico, che può essere direttamente contattato dalle famiglie e dagli insegnanti.

² Canevaro A., Ianes D., *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Ed. Erickson, Trento, 2001.

sabilizzazione e una condivisione forte delle scelte: insegnanti curricolari e di sostegno, senza distinzione se non di funzioni.

2. **Un'idea "forte", unificante, che caratterizza la prassi.** Dalla collaborazione - o forse proprio per costruire una collaborazione reale e concreta - si elabora un progetto con una sua identità marcata, distinta, inequivocabile. Si può trattare di attività teatrali o di esplorazione del territorio, delle tradizioni, delle memorie storiche, o di conoscenza di culture altre: in ogni caso c'è uno sfondo che raccoglie, dà senso, fornisce identità e finalizzazione alle attività, anche in sinergia con altri progetti: di educazione alla salute, all'intercultura, sul bullismo, ecc.
3. **Un'apertura all'esterno e un utilizzo delle risorse del territorio.** Si nota come queste prassi non si chiudano mai all'interno della scuola, né si appiattiscono in una serie di azioni tecnico-riabilitative solo nel contesto del Piano Educativo Individualizzato dell'alunno disabile. Le prassi si fondano certo sul Piano Educativo Individualizzato per il singolo alunno disabile, ma non si esauriscono in esso: il PEI diventa la base sulla quale costruire un progetto di vita più ampio, che nella sua ampiezza colga anche le occasioni fornite dall'ambiente circostante, dal quartiere, dalle realtà culturali e ricreative, produttive, ecc. (...)
4. **Gli alunni sono i soggetti attivi della costruzione della loro conoscenza.** Nelle varie prassi che abbiamo riportato non si incontrano alunni passivi, che aspettano di essere riempiti di conoscenza dai loro onniscienti insegnanti. Anzi, troviamo alunni che costruiscono le loro competenze ed elaborano attivamente – in senso costruttivistico - e consapevolmente – in senso metacognitivo - la loro conoscenza. Certo sono guidati e non lasciati a loro stessi, ma questa guida autorevole è funzionale al loro percorso di acquisizione di competenze, valorizzando le loro storie e i loro precedenti "saperi spontanei" e fornendo strumenti per crescere.
5. **Si rompono le barriere tra ordini di scuola e tra classi.** Questo aspetto va al di là di una lettura riduttiva delle varie attività di transizione-continuità-trasmissione di informazioni, che sono senz'altro fondamentali. Troviamo infatti attività che superano le tradizionali distinzioni di classe, sezione, scuola elementare, media, ecc., integrando alunni di età diverse, livelli diversi, facendoli collaborare a un fine condiviso e strutturato.
6. **Le relazioni inclusive e solidali tra compagni di scuola con le loro varie diversità sono la trama indispensabile per tessere l'integrazione.** (...) occorre creare e mantenere una forte trama di relazioni soli-

dali tra compagni di classe, scuole e gruppi, sulla quale (e attraverso la quale) si potranno sviluppare iniziative di integrazione nel piccolo gruppo o di tutoring in coppie di alunni. La consapevolezza che la prima risorsa per l'integrazione sono i compagni, gli altri alunni (...)

7. **L'apprendimento cooperativo in piccoli gruppi eterogenei.** Una delle modalità didattiche più frequentemente usate, e più spesso collegate a una letteratura scientifica ormai ampiamente disponibile, è l'apprendimento cooperativo in piccolo gruppo, con livelli prevalentemente eterogenei dal punto di vista sia del rendimento che delle particolarità e degli stili individuali di elaborazione delle informazioni ed espressione di emozioni e motivazioni. Sempre di più si vede come il lavoro in piccoli gruppi cooperativi sia una modalità efficace, anche se non semplicissima, per realizzare una didattica integrata, "sfruttando" positivamente le risorse di tutti gli alunni.
8. **Il laboratorio teatrale, espressivo, narrativo.** Alcune volte, l'idea forte che caratterizza una buona prassi di integrazione è il teatro, la rappresentazione, i linguaggi che questa arte utilizza, da quello testuale a quello corporeo. In attività di questo genere trovano spazio tutti gli alunni ed è uno spazio motivante, gratificante, e che fa apprendere. Molto spesso queste attività creano veri e propri eventi spettacolari, che mettono in moto grandi emozioni e coinvolgono le famiglie e un vero e proprio pubblico in qualcosa di reale, vivo, fatto per qualcuno di diverso dai propri insegnanti.
9. **La crescita psicologica di tutti gli alunni.** Nelle varie prassi c'è un'attenzione costante allo sviluppo psicologico di tutti gli alunni, che si muove - ci sembra - in due direzioni. La prima riguarda la crescita in termini di autostima, immagine di sé, autoconsapevolezza, autoregolazione e sviluppo emozionale. (...) La seconda direzione riguarda la crescita nella conoscenza dei deficit e degli handicap che qualche alunno presenta, nella consapevolezza delle origini delle difficoltà e del poter inventare e fare qualcosa di concreto per ridurre il deficit e combattere l'handicap. In alcune prassi gli insegnanti escono allo scoperto e parlano apertamente delle difficoltà di qualcuno, attivano processi di brainstorming su come fare per aiutarlo, ma non in senso pietistico o assistenzialistico: in senso tecnico, pedagogicamente e psicologicamente corretto. In questo modo tutti gli alunni crescono psicologicamente (...).
10. **Il Piano Educativo Individualizzato si raccorda con la programmazione di classe.** (...) da un lato è necessario un Piano Educativo Individualizzato forte, tagliato su misura dei bisogni educativi speciali del-

l'alunno; dall'altro ci si rende conto che se questo piano non si integra con la programmazione della classe sarà un'ulteriore spinta alla segregazione dell'alunno in attività fuori dal gruppo. C'è la consapevolezza che la programmazione individualizzata deve trovare l'ambito di realizzazione nelle attività di tutti (...). Evidentemente è più difficile integrare in modo significativo un alunno disabile nelle ore di matematica che in un laboratorio teatrale, ma entrambi sono momenti della vita scolastica di tutti, nei quali può avere luogo l'incontro fra la programmazione individualizzata e le richieste "normali" dell'attività. (...).

11. **Il coinvolgimento della famiglia.** *Alcune volte viene realizzato, con risultati positivi, anche se con difficoltà. Questa è una grande sfida per le scuole, che su questo tema dovranno essere particolarmente esigenti con gli operatori dei servizi sociosanitari. L'educazione familiare e l'empowerment delle risorse delle varie figure familiari sono un appuntamento che non può essere ignorato, anche perché sono ormai disponibili numerose dimostrazioni scientifiche dei risultati positivi prodotti da questo approccio.*
12. **La replicabilità.** *Gli insegnanti (...) Hanno scritto semplicemente di cose fattibili (e fatte), presentando la loro cassetta degli attrezzi, con i loro vissuti e dubbi, oltre che soddisfazioni e successi; forse l'hanno anche abbellita un po' – come si fa, più o meno consapevolmente, in ogni narrazione – ma si percepisce chiaramente che le persone che scrivono sono reali, che gli alunni con cui hanno lavorato sono reali, e che potremmo anche noi replicare, adottandola, questa realtà (...)"*.

In altre parole una Buona Prassi:

- non è in generale una "buona azione";
- non è la "migliore" azione didattica possibile;
- non parla di un esempio "straordinario" o del caso unico, ma ha a che fare con la quotidianità della pratica scolastica;
- non è un modello "ideale" da applicare rigidamente e diligentemente in qualunque contesto;
- non si tratta di una metodologia normativa ("Si deve fare così!");
- costituisce di sicuro un **esempio efficace replicabile** in altri contesti al di là delle ovvie differenze di situazioni.

Si può pensare insomma a delle Linee Guida che valutano positivamente la possibilità di utilizzare alcune, se non tutte, le componenti di una prassi. Tenendo conto delle caratteristiche di una specifica situazione e di un preciso contesto l'uso delle linee guida è sicuramente efficace se **flessibile**.

A partire da tutto ciò ci si è proposti, come gruppo di lavoro, di individuare altre costanti che potessero arricchire il concetto di Buona Prassi.

*Come
riconoscere
una Buona
Prassi?*

Il lavoro dei Referenti Scolastici

Ciò che è emerso dal gruppo dei referenti scolastici è stata l'esigenza di non affidarsi soltanto ad una definizione teorica. Molti sono stati i dubbi iniziali nell'accettare una definizione *tout court* e forte era l'esigenza di farsi una propria "competenza" come Referenti Scolastici, cioè genitori/insegnanti/operatori che affinano la propria capacità di riconoscere una buona prassi raccontata da un altro genitore/insegnante/operatore che ne ha fatto esperienza diretta.

La strada intrapresa è stata sia quella di definire insieme cosa fosse una Buona Prassi sia quella di elaborare strategie comuni per individuarle e raccogliere nelle varie sezioni AIPD. A tale scopo è stata ideata una Griglia di Rilevazione (Cfr. Appendice 2) per una ricognizione sia su dati informativi (insegnanti, gruppo classe, contesto, potenzialità e difficoltà dell'alunno con sindrome di Down) che su aspetti concordati insieme come salienti in una Buona Prassi.

In particolare il gruppo ha ritenuto fondamentale la presenza di un progetto chiaro e condiviso dall'équipe insegnanti in cui emergessero anche aspetti di trasversalità tra le diverse materie.

La riflessione effettuata dal gruppo ha portato però a preparare anche una scheda per segnalare Piccole Idee Efficaci, cioè quelle tante piccole azioni che risultavano intuitivamente funzionali al lavoro dei docenti nell'approcciarsi alla disabilità, ma che non rientrano in un progetto specifico all'interno della programmazione didattica. Il materiale raccolto è fruibile sul sito www.aipd.it

Nella fase di individuazione delle esperienze da raccontare, il gruppo di lavoro si è dato degli orientamenti per avere "occhio e orecchio" a coglierle: atteggiamento sempre flessibile e attento a percepire la soddisfazione del genitore per qualcosa che succede a scuola o per un'atmosfera che vi si respira, acume nel riconoscere la scuola (intesa né come solo insegnante di sostegno, né semplicemente come Dirigente Scolastico) che si pone positivamente, che vuole approfondire e arricchire le proprie pratiche quotidiane e che cerca fattiva collaborazione con la famiglia.



II PARTE

Facciamo parlare alcuni protagonisti

Scopo di questo quaderno è stato quello di valorizzare, cioè dare riconoscimento e valore a ciò che è stato fatto dai **docenti**. Diamo spazio perciò ai loro racconti sulle Buone Prassi che hanno realizzato. Ci piace però incastornare i loro racconti tra le narrazioni che ci vengono dai **genitori** ponendo queste ultime all'inizio e alla fine. Sono loro che quotidianamente vivono i piccoli e grandi successi scolastici dei propri figli e che ci fanno sentire emotivamente l'importanza del lavoro di tutti e l'utilità di una condivisione. È infine sempre da loro che provengono due esempi di Piccole Idee Efficaci.

Una mamma racconta e si chiede se sia stato più grande il capitale professionale o quello umano delle insegnanti incontrate: mette così a fuoco due componenti necessarie per fare di un docente un buon docente e di un'attività scolastica una Buona Prassi.

*Alcune Buone
Prassi*

Dal nido alla materna

Esperienza di una bambina di Roma

Sono la mamma di C., una bellissima bambina di quasi otto anni con Trisomia 21 libera.

Devo dire che se è pur vero che oggi giorno la scuola pubblica è in sfacelo, io sono la classica eccezione che conferma la regola. Infatti sia al nido che alla scuola materna posso dire di aver avuto delle esperienze più che positive.

Andiamo in ordine: ho scelto l'asilo dopo aver chiesto ad una persona che lavora nel campo e me ne ha consigliato uno. Devo dire che si trova lontano da casa mia e quindi ho dovuto per due anni affrontare il traffico della mattina, ma sono un tipo fiducioso e quindi mi sono sentita disposta a farlo. Oltretutto si trova vicino casa di mia suocera e quindi potevo contare anche sul suo appoggio.

C. è andata al nido ad un anno e mezzo dopo aver subito un intervento al cuore e non camminava ancora. È stata immediatamente ben accolta ed inserita in classe con altri 20-23 bambini tutti senza problemi. All'inizio le insegnanti erano piuttosto "prudenti" per una precedentemente esperienza infelice con una mamma (non con la figlia) di una bimba portatrice di handicap, ma una volta approfondita la conoscenza, le cose sono andate decisamente per il meglio. È al nido che C. ha imparato a mangiare di tutto ed è stato al nido che ha imparato a camminare grazie ad una maestra che la portava mezz'ora, un'ora ogni giorno, in un ambiente dedicato a lei dove poteva aggrapparsi ad alcuni sostegni ed imparare, giocando, a tirarsi in piedi.

Per lei hanno inventato dei lavoretti di manipolazione e di pittura che lei faceva più spesso e con maggiore attenzione degli altri bambini e servivano per la motricità fine.

La cura e l'attenzione con cui è stata seguita per due anni C., sono certa che hanno molto contribuito al suo sviluppo e hanno fatto in modo che arrivasse alla scuola materna, ad esempio senza pannolone a tre anni. La mia decisione di portarla in un nido "scomodo" è stata provvidenziale!

La scuola materna mi ha offerto gli stessi vantaggi del nido e per giunta la comodità di essere dietro casa! Non riesco a spiegare la tenerezza e la gioia con cui C. è stata accolta! Nei quattro anni che è andata in questa scuola C. ha fatto esperienza di tolleranza, rispetto, accoglienza ed amore da parte di altri che non erano la sua famiglia.

Dal primo anno e dal primo giorno abbiamo avuto sia la maestra di sostegno che l'AEC e sono rimaste le stesse praticamente per quattro anni acquistando una conoscenza ed una confidenza preziosa per il lavoro con C.

Ho trovato tutti, proprio tutti, dalla Coordinatrice didattica alle bidelle alla cuoca, per non parlare delle maestre, tutti dicevo pronti e ben disposti a capire quello che effettivamente era utile alla bambina seguendo le indicazioni del centro riabilitativo. Queste persone meravigliose hanno faticato con me, si sono rallegrate con me dei progressi di C. e qualche volta hanno pianto anche con me per le immancabili sconfitte.

Non so veramente dire se sia stato più grande il capitale di conoscenza professionale o quello umano impegnato nei quattro anni di permanenza di C. alla scuola dell'infanzia.

Sicuramente per noi tutti è stata un'esperienza fondamentale e di grande arricchimento sia sul piano della crescita di C. che sul piano umano. Il rapporto con queste persone non è stato indifferente neanche per noi come famiglia.

Non posso raccontare qui quante e quali strategie siano state impegnate per tirare fuori da C. le sue capacità di autonomia, di parola (abbiamo festeggiato insieme anche le prime parolacce!) o di relazione con gli altri bambini, sono decisamente troppe e non mi basterebbero un paio di fogli.

So che C. ora in prima elementare non ha problemi di socializzazione, tiene correttamente la penna in mano e sa stare abbastanza bene entro le righe del quaderno. A distanza di 4 mesi dall'inizio della scuola comincia a scrivere le vocali e compone i dittonghi. Questi sicuramente grazie ad un'ottima scuola elementare (sono decisamente una donna fortunata e con l'occhio lungo...), ma anche grazie alle basi salde che ha avuto dalla scuola dell'infanzia. Io sono ottimista e già vedo un futuro, almeno prossimo, molto roseo e alla scuola che finora ho frequentato, io e C. possiamo solo dire grazie, grazie, grazii!!!

Verranno ora narrate dagli insegnanti alcune Buone Prassi pervenute presso l'Osservatorio Scolastico nel periodo relativo al progetto ministeriale *Verso una scuola più competente e partecipata*. L'augurio è che diventi una pratica consolidata quella di condividere le esperienze che hanno funzionato, rendendone possibile la trasferibilità ad altri contesti e facendole diventare patrimonio comune e possibile strumento operativo per chi lavora nella scuola.

Le Buone Prassi ci sono pervenute nei tratti essenziali tramite la scheda di segnalazione riportata nell'Appendice 2, e successivamente gli stessi protagonisti le hanno tradotte in narrazioni, inviandoci anche materiali prodotti nell'ambito dell'attività. Quelle scelte non vogliono rappresentare i casi



migliori o le situazioni ideali, e non pretendono di essere esaustive. Però segnalano in modo chiaro di essere connotate con quei buoni ingredienti di cui si è accennato precedentemente.

La prima è l'esperienza riportata da Beatrice Pontalti, insegnante di sostegno di una Scuola Elementare della provincia di Trento, che racconta come passeggiando per i boschi (cioè utilizzando una risorsa che è fuori della scuola) e studiando la natura in diretta si creino in modo naturale gli spazi di partecipazione per un alunno disabile.

La seconda è stata raccontata da Claudia Tramontana, insegnante di sostegno di una Scuola Media di Roma, finalizzata a stimolare le abilità comunicative e linguistiche di un alunno con sindrome di Down nel suo gruppo classe.

Una valida testimonianza di come la storia e le risorse del territorio possano confluire in una buona programmazione scolastica inclusiva di una Scuola Media è costituita dal racconto di un'insegnante di sostegno alla psicologa della Sezione AIPD di Bari.

Sempre da una Scuola Media di Roma riportiamo il frutto del lavoro congiunto di Alessandra Vegliò, insegnante di sostegno, e di Ottavia Galero, assistente all'autonomia e alla comunicazione (AEC) le quali, utilizzando la metodologia dell'apprendimento cooperativo, hanno dato vita ad un laboratorio sulla comunicazione in cui alunni ed insegnanti hanno sperimentato un nuovo modo di relazionarsi.

Continuiamo poi con il racconto di un'esperienza di difficile socializzazione all'interno del gruppo classe riportata da Maria Fierli, insegnante di sostegno di un Liceo Scientifico di Roma.

Segue la breve narrazione dell'insegnante di sostegno Maria Rosa Parlapiano di una Scuola Superiore della provincia de L'Aquila su un laboratorio plastico per creare degli oggetti, ed infine, dalla provincia di Belluno, il percorso di un ragazzo verso l'Esame di Maturità di un Istituto professionale, con la particolarità che questo percorso nasce dalla sua grande passione per la pizza napoletana.

*Scuola
Elementare*

Una passeggiata nel bosco...

Esperienza di un bambino di 7 anni che frequenta la 1ª elementare a Trento

Nella mia classe sono presenti due bambini con sindrome di Down, le cui risorse sono la disponibilità a svolgere i compiti, curiosità verso le cose nuove quando sono presentate in forma ludica, disponibilità ad osservare ciò che li circonda. La maggiore difficoltà è nella comunicazione con adulti e compagni che spesso risulta di difficile comprensione.

Nel mio ruolo di insegnante di sostegno tento sempre, anche con

qualche difficoltà, di far mantenere alta la motivazione verso tutte le attività proposte nel gruppo classe. Le mie risorse personali sono la disponibilità a sperimentare nuovi percorsi, il desiderio di approfondire a livello teorico e metodologico quanto può facilitare il mio lavoro di insegnante. Le risorse del contesto sono: l'organizzazione scolastica a tempo pieno e, per alcune attività, a classi aperte; la disponibilità dei colleghi a progettare e realizzare esperienze formative residenziali e laboratoriali; l'utilizzo di metodologie attive, che partono dall'esperienza concreta (in laboratorio o nell'ambiente); la partecipazione attiva delle famiglie alle iniziative promosse dalla scuola.

È prassi della nostra scuola organizzare esperienze residenziali fin dalle prime classi di scuola elementare, finalizzate a consolidare un clima positivo e a far sperimentare sul campo ai bambini attività che poi vengono riprese e approfondite in aula durante il corso dell'anno. Quest'anno le due classi prime hanno partecipato ad un'uscita di tre giorni in montagna, dove hanno potuto osservare il percorso del sole dal suo sorgere al tramonto, scoprire e osservare le forme di vita presenti nel sottobosco, manipolare materiali diversi prelevati dall'ambiente naturale.

Gli strumenti utilizzati sono stati:

- scoperta ed osservazione dell'ambiente circostante
- orientamento e prime mappature
- il sole e l'ombra del corpo durante la giornata: la levata del sole, il mezzogiorno ed il tramonto, rilevazioni e tracciati su grandi teli stesi a terra
- orientamento con il percorso del sole e con mappe prodotte dai bambini
- adozione di una pianta e rilevazione delle sue caratteristiche: forma, corteccia (frottage), foglie, fiori e frutta
- raccolta campioni
- prime forme di classificazione di piante
- invenzione di storie e drammatizzazione in collegamento con la mitologia

Le finalità sono state:

- offrire un'occasione forte di convivenza in un ambiente significativo favorendo così l'interazione tra coetanei delle due classi prime
- permettere ai bambini di vivere tempi, spazi e relazioni più adeguate alla loro esigenze
- offrire stimoli e occasioni di conoscenza e di lavoro pratico in un ambiente naturale
- vivere emozioni e situazioni con la possibilità di trasformarle attraverso la fantasia

- avere a disposizione tempi e occasioni di comunicazione più adeguati rispetto alla vita scolastica normale
- vivere con i genitori un modello di scuola partecipata.

L'esperienza era prevista nel Progetto Educativo Individualizzato (PEI) ed alla sua realizzazione hanno partecipato insegnanti curricolari e per il sostegno, il gruppo classe, l'assistente per l'autonomia e la comunicazione, in collaborazione con una Cooperativa che si occupa di educazione ambientale e gestisce la struttura residenziale dove si è svolta l'iniziativa (centro didattico ambientale di Segonzano-Trento). Sono stati coinvolti anche i genitori attraverso un'assemblea di classe in cui è stato consegnato loro il progetto dettagliato dell'esperienza. Inoltre, nei giorni precedenti alla partenza, hanno preparato i bambini all'esperienza stimolando la loro curiosità e supportandoli emotivamente; hanno partecipato alla festa finale organizzata per loro dai bambini con giochi e dolci e, al rientro in città, hanno valorizzato il materiale scritto, fotografico ed iconico elaborato dai bambini. Hanno inoltre rinforzato alcuni apprendimenti proponendo ai bambini esperienze simili a quelle vissute con il gruppo classe.

A seconda delle attività abbiamo lavorato con gruppi di 3-4 o 12 bambini, utilizzando la ricerca-azione e l'apprendimento per scoperta. Ogni contenuto infatti non è stato fornito a scatola chiusa, ma è passato attraverso l'esperienza nell'ambiente, l'osservazione, la formulazione di ipotesi e la loro verifica.

I bambini hanno dimostrato a se stessi di essere in grado di vivere un'esperienza fuori casa, lontano dai genitori; hanno partecipato a tutte le attività proposte al gruppo e interagito con i compagni sia nelle attività strutturate che in momenti liberi, hanno sperimentato modalità di apprendimento diverse dal lavoro svolto in aula e al rientro a scuola hanno mantenuto vivo l'interesse per la rielaborazione dei contenuti.

Scuola Media

Un PC, un microfono e un programma di registrazione vocale Esperienza di un alunno di 13 anni che frequenta la II^a media a Roma

Il mio alunno è un ragazzo di 13 anni, inserito in una seconda classe di scuola media. Le sue risorse oggettive sono: un carattere curioso e attento alle persone che lo circondano; una innata curiosità per gli oggetti meccanici e tecnologici; la presenza di genitori sensibili alla problematica della sindrome di Down e disposti alla massima collaborazione affinché il ragazzo abbia una vita autonoma e sia inserito in modo sereno nel tessuto sociale e

scolastico. L'alunno presenta un ritardo mentale classificato "medio" e disturbi del comportamento. Dal punto di vista cognitivo, segue un programma individualizzato riferibile ad un livello di terza elementare; tuttavia, i docenti curricolari spesso riescono a renderlo partecipe di argomenti riferibili alle problematiche adolescenziali, soprattutto quando si tratta di leggere brani di antologia. La programmazione didattica, comunque, è formulata in modo che gli argomenti affrontati a scuola siano utili e trasferibili all'esperienza concreta di vita quotidiana. Ad esempio, infatti, abbiamo affrontato l'argomento delle frazioni, riferite ai concetti di metà, intero e quarti, poiché per la lettura dell'orologio tali concetti sono prerequisiti molto importanti.

Dal punto di vista didattico, inoltre, vi sono difficoltà nell'espressione orale caratterizzata da frasi brevi, lessico ridotto e fonazione stentata per la presenza di balbuzie; difficoltà anche nell'orientamento temporale riferito a periodi superiori alla settimana. Nell'area logico-matematica, il ragazzo presenta difficoltà nell'uso del denaro e nelle operazioni implicate in tale uso.

Dal punto di vista comportamentale, all'interno della classe, tende a confondere il proprio ruolo con quello delle figure di riferimento. Infatti, pur essendo ben inserito e accettato dai compagni, a volte (essendo questi degli alunni molto vivaci e rumorosi, senza essere maleducati) il ragazzo tende a "riportare l'ordine in aula" comportandosi come un insegnante. Altre difficoltà sono una certa insicurezza nel portare a termine da solo un lavoro scolastico, l'ostinazione.

Le mie difficoltà nel lavorare con lui riguardano l'opposizione iniziale al lavoro scolastico che propongo: spesso mi sono trovata a



ricevere dei no rispetto al lavoro che ho predisposto. Altra difficoltà è legata al fatto che il mio orario settimanale di 9 ore con l'alunno mi porta a essere presente in classe due ore al giorno: nelle restanti ore, la presenza di un'AEC "disponibile al lavoro didattico" garantisce all'alunno la possibilità di essere seguito e di sviluppare un lavoro da me impostato. Ma se io mi assento, il lavoro didattico viene organizzato con difficoltà.

L'esperienza era prevista nel Piano Educativo Individualizzato e per rendere efficace il mio lavoro di insegnante di integrazione, ho acquistato un computer portatile, che è diventato, insieme al software didattico che ho raccolto nei miei anni di esperienza lavorativa, una risorsa concreta messa da me a disposizione delle mie classi. Nel caso del quale riferisco in questa sede, il computer ha rivestito un ruolo di primaria importanza nella didattica ma anche nell'integrazione scolastica dell'alunno con bisogni speciali. Le risorse del contesto scolastico sono innanzitutto una certa disponibilità e apertura rispetto alle problematiche legate all'integrazione di tutte le situazioni di svantaggio da parte del dirigente scolastico. Anche i colleghi curricolari, pur riconoscendo alcune difficoltà rispetto alla "fatica" nell'elaborare una didattica inclusiva, chiedono spesso consigli su comportamenti, strategie e idee per migliorare l'integrazione dell'alunno.

Nella programmazione educativa individualizzata di questo alunno, mi sono riproposta di aumentare le abilità comunicative attraverso: l'arricchimento lessicale (inteso anche come apprendimento del linguaggio specifico della storia o della geografia), l'allenamento all'ascolto di testi letti in classe, l'apprendimento di strategie per una lettura fluida e globale, la costante stimolazione nell'esprimere oralmente le esperienze personali, l'avvio ad una scrittura personale e descrittiva della realtà vissuta. Per perseguire tali obiettivi, molto utile è il lavoro "tradizionale", organizzato con schede predisposte per la lettura e la comprensione di testi scritti, schede grammaticali, ma anche con un lavoro parallelo al gruppo classe, soprattutto quando si affrontano nelle ore di "Antologia", le tematiche proprie dell'età adolescenziale. Per migliorare le strategie di lettura, ho fatto leva sia sulla volontà dell'alunno di sentirsi parte integrante della classe (in questo caso permettendogli di leggere ad alta voce un passo del brano scelto dall'insegnante curricolare), sia sul fascino particolare che il microfono ha su di lui.

Per migliorare la fluidità della lettura, ho utilizzato un personal computer, un microfono ed un piccolo programma di registrazione vocale. Quando non era possibile registrare la lettura in classe, abbiamo lavorato in un piccolo ambiente adiacente l'aula dell'alunno, almeno una volta alla settimana, per trenta minuti. Ho

lavorato al piccolo progetto di lettura registrata, interagendo con l'alunno quando era necessario registrare dei piccoli dialoghi o delle "interviste", che poi in realtà erano delle vere e proprie verifiche orali (o scritte) su argomenti svolti.

Poiché la lettura richiede concentrazione, ho privilegiato la modalità di registrazione individuale, ma il riascolto dei *files* registrati l'ho effettuato in classe, in presenza dei compagni e con l'insegnante curricolare che ha valutato la prestazione dell'alunno come prova orale di lettura. Questo ha favorito un potenziamento delle interazioni all'interno del gruppo classe, infatti il riascolto in classe dei *files* registrati dall'alunno ha consentito al gruppo-classe di verificare lo svolgimento di un lavoro cognitivo del compagno con bisogni speciali in cui l'ansia da prestazione era notevolmente ridotta: l'alunno con sindrome di Down, durante le verifiche orali aveva una balbuzie tonica molto accentuata che abbassava notevolmente il livello della prestazione. Nella lettura registrata, la balbuzie era molto ridotta e i compagni hanno rivolto i loro complimenti all'alunno.

Hanno partecipato all'esperienza, oltre all'insegnante per le attività di sostegno, anche gli insegnanti curricolari che sono stati chiamati a verificare il lavoro svolto dall'alunno, l'assistente per l'autonomia e la comunicazione, la quale ha un ottimo rapporto con l'alunno e gli stessi compagni di classe sono stati coinvolti in qualche registrazione.

Fin dal primo Gruppo di Lavoro Handicap Operativo (GLH operativo), era stata resa nota questa strategia anche alla famiglia, poiché fin dall'inizio del corrente anno scolastico avevo cominciato a sperimentare la lettura registrata dal PC e avevo riscontrato un nettissimo miglioramento della fluidità della lettura.

Nei *files* audio è possibile notare come da una iniziale difficoltà nella lettura di piccoli brani (favole o testi di geografia), in cui l'alunno dimostra inceppamenti frequenti (soprattutto di fronte a parole di uso non comune) e balbuzie tonica dovuta all'emozione provata nei primi esperimenti di lettura registrata, si è passati ad una lettura notevolmente più fluida e globale. Infatti, ora l'alunno riesce a leggere una parola senza sillabarla e, soprattutto se l'argomento che sta leggendo è di suo personale interesse (come nella lettura di una pagina di diario) la lettura risulta non solo scorrevole, ma anche caratterizzata da intonazioni estremamente consone al contesto cui la lettura si riferisce. Per favorire la libera espressione di messaggi orali, ho finto di fare un'intervista o di presentare ad un pubblico "virtuale" il lavoro svolto dall'alunno che ha preso quindi l'interrogazione di storia come un gioco divertente.

Tale strategia ha mostrato una enorme validità sul piano della motivazione. Ho spesso usato tale tipo di lavoro come "premio"

per aver condotto dei lavori "tradizionali", come la scheda o la lettura in classe. Talvolta, l'alunno ha usato tale strumento per esprimere un "messaggio" o un'idea personale, spesso mi chiede di poter registrare un messaggio per me o per qualche altro docente e allora esprime sempre lo stesso concetto "Claudia, sei bella come la luna e le stelle...".

Medioevo tra storia e teatro...

Esperienza di un ragazzo di 13 anni che frequenta la II^a media a Bari

F. è un ragazzo con una buona autonomia personale, buone competenze linguistiche, adeguate abilità relazionali. Ha difficoltà nel mantenere l'attenzione durante lo svolgimento delle regolari attività curricolari, in particolare durante le lezioni frontali alla classe, e le mie difficoltà con lui sono per l'appunto relative al favorire la concentrazione dell'alunno durante le lezioni rivolte alla classe. In particolare ho voluto evitare le lezioni individualizzate al di fuori dell'aula.

Le mie risorse personali e del contesto sulle quali posso contare sono la voglia di sperimentare nuove metodologie, la disponibilità degli insegnanti curricolari a collaborare con un progetto condiviso e la possibilità di sfruttare per l'occasione attività già programmate nell'ambito del consiglio di classe.

L'esperienza che vi racconto ha coinvolto tutti gli insegnanti ed il gruppo classe principalmente in due aree:

- l'area linguistica: storia medievale
- l'area artistico-espressiva: disegno.

L'idea è stata quella di affrontare il tema della storia medievale a partire dalle testimonianze dell'epoca ancora presenti nel nostro territorio.

Nell'arco di due mesi abbiamo sviluppato il progetto in diverse fasi. Nella prima fase, attraverso internet, è stata ricostruita una mappa dei principali monumenti medievali presenti; successivamente sono state organizzate delle visite durante le quali gli alunni hanno raccolto informazioni e notizie su usi e costumi dell'epoca. Infine il materiale raccolto è stato rielaborato all'interno di un testo scritto dagli alunni e rappresentato all'interno di un laboratorio teatrale.

Il gruppo classe è stato suddiviso in piccoli sottogruppi secondo le modalità dell'apprendimento cooperativo per raggiungere le seguenti finalità:

- inserire l'alunno in una attività stimolante e pratica tale da favorire il mantenimento della sua capacità attentiva;
- sviluppare la capacità di verbalizzazione delle esperienze;

- migliorare l'integrazione nel gruppo classe;
- produrre un testo che partisse dai reali interessi dell'alunno, soggetto attivo del processo di apprendimento.

L'esperienza ha rappresentato un'occasione di apprendimento attivo per l'intero gruppo classe e la condivisione del progetto ha permesso di migliorare le interazioni tra tutti gli attori del processo.

Il laboratorio della comunicazione...

Esperienza di un ragazzo di 17 anni che frequenta la III^a media a Roma

Siamo un'insegnante di sostegno e un'Assistente all'Autonomia e alla Comunicazione che lavorano in una classe terza di scuola media. Quella che riportiamo è una nostra esperienza di integrazione scolastica, prevista nel PEI, in cui abbiamo utilizzato la metodologia dell'apprendimento cooperativo, lavorando in piccoli gruppi nell'aula di sostegno coinvolgendo l'intero gruppo classe, da ottobre a maggio, un'ora alla settimana.

Il ragazzo con sindrome di Down che abbiamo in classe è socievole, desideroso di fare nuove conoscenze, aperto agli altri. Le sue difficoltà sono nell'uso della lingua italiana, vocabolario ridotto, difficoltà di pronuncia e quindi difficoltà ad essere compreso e le nostre difficoltà nel lavoro con lui sono nel saper aspettare i tempi di risposta, a volte troppo lunghi.

Nella nostra scuola, inoltre, esiste la possibilità di fare interagire due ragazzi con la sindrome di Down, di lavorare insieme ad altre insegnanti di sostegno e con i loro ragazzi, fino a costituire un piccolo gruppo di lavoro.

Abbiamo proposto ai ragazzi uno spazio (il laboratorio di comunicazione) per raccontarsi, incontrarsi e condividere le esperienze. L'esigenza nasceva da una reale difficoltà di comunicazione, riscontrata nei due ragazzi che seguivamo. Per focalizzare meglio i punti in cui la comunicazione era poco efficace, ci siamo resi conto, insieme, che ogni tanto dovevamo ricordarci di alzare la voce, tenere la testa dritta e guardare negli occhi il nostro interlocutore. È così che abbiamo costruito dei piccoli cartellini con il disegno di una bocca, degli occhi e della testa (i cartoncini sono stati realizzati con materiale riciclato). A turno, quando pensavamo di dover ricordare a qualcuno di alzare la voce o guardarci negli occhi, mostravamo il cartellino giusto.

Con il passare del tempo, questo momento della settimana è diventato il più atteso da tutti e il più divertente. Abbiamo allargato l'esperienza, inserendo nel nostro gruppo, a rotazione, anche alcuni compagni di classe e ci siamo messi in gioco tutti... Ab-



biamo parlato di gite, di faccende domestiche, di sport, di programmi televisivi, di giochi, di compiti, di studio e di lavoro. Abbiamo scoperto che, durante la settimana, i nostri ragazzi (ma anche noi !!) seguivano le partite di calcio o i programmi televisivi che piacevano ad uno del gruppo, per poi poterlo informare del risultato o dello sviluppo della storia.

Ci sono stati momenti, invece, in cui la conversazione non partiva, era stentata, e abbiamo scoperto quanto era importante comunicare agli altri il nostro stato d'animo...

Ci sono stati momenti emozionanti.

Abbiamo soprattutto scoperto che, se si rispettano i tempi di ciascuno, anche le difficoltà di articolazione e la balbuzie migliorano notevolmente. All'interno del laboratorio è stato possibile sperimentare attivamente i vari modi di comunicare, di formulare domande, chiedere informazioni e verificare quanto la propria comunicazione sia risultata efficace.

Tutto il materiale raccolto sugli argomenti discussi, è confluito, poi, in un gioco dell'oca con il quale ci siamo divertiti nell'ultimo mese di scuola. Il "Gioco dell'Oca" è stato costruito partendo da una proposta del gruppo dei ragazzi. L'obiettivo di tale attività ludica è stato quello di stimolare un processo di comunicazione intergruppo, attraverso un dinamismo di domande e risposte, quindi creare un gruppo di lavoro con finalità ludica, per promuovere lo sviluppo linguistico di ciascun partecipante.

L'esperienza di gruppo perseguiva la finalità di promuovere lo sviluppo cognitivo, la verbalizzazione delle proprie esperienze personali, incrementare il proprio vocabolario attraverso l'uso di simulate di conversazioni, o "situazioni tipo" in cui poter sperimentare le proprie capacità relazionali. Inoltre l'esperienza ha potenziato le interazioni all'interno del gruppo classe.

*“La vita è bella”...**Esperienza di una ragazza di 19 anni che frequenta
il II° Liceo Scientifico a Roma***Scuola
Superiore**

Ho svolto il mio lavoro di insegnante di sostegno, con un'alunna con sindrome di Down di 19 anni, frequentante il II liceo scientifico.

È una ragazza autonoma sia nelle necessità che nei suoi bisogni. Per quel che riguarda le sue competenze didattiche, non sa leggere e scrive stampatello solo per copiatura, riconosce però le lettere della tastiera e le digita se le vengono richieste, sa contare fino a 10, non ha un buon senso dell'orientamento sia nello spazio che nel tempo.

La classe è composta da 23 alunni, 15 ragazzi e 8 ragazze. La situazione all'inizio dell'anno scolastico era abbastanza difficile da gestire poiché l'alunna non aveva avuto un buon approccio né con la classe né con l'insegnante di sostegno e gli altri docenti curricolari.

Regolarmente si presentava a scuola ed era molto scontrosa con tutti, impartiva le sue regole senza tenere conto delle esigenze degli altri. Chiedeva che venisse chiusa la finestra e la porta della classe anche quando la temperatura era molto elevata, che venisse messo il suo banco molto vicino alla lavagna e che fosse sempre presente una sedia vuota a fianco al suo banco. Tali richieste, che spesso venivano esaudite, scatenavano reazioni molto violente se invece non potevano essere realizzate. Un giorno (io non ero presente con lei) è riuscita a lanciare una sedia contro la lavagna rompendola in mille pezzi, solo perché una ragazza aveva aperto la finestra per il cambio d'aria durante la ricreazione. Questi episodi non hanno di certo facilitato l'integrazione dell'alunna con il resto della classe.

Inoltre l'alunna aveva già iniziato dall'anno passato a non frequentare più la scuola, poiché non riusciva a trovare un dialogo con il resto dei compagni e dei professori.

Gli obiettivi del lavoro sono stati: convincere a venire piacevolmente a scuola; integrarla socialmente con i compagni di classe e con i docenti; integrarla con obiettivi comuni (pur avendo un programma differenziato).

Per cercare di raggiungere il primo obiettivo ho indagato con lei quali fossero i suoi interessi principali e ho scoperto che oltre ad essere molto informata sulle conoscenze generiche delle scienze naturali e del corpo umano, presta molta attenzione alla visione di alcuni film e alla visione in generale della televisione. In particolare l'alunna aveva una conoscenza incredibile di un film a lei

molto caro: "La vita è bella" di Roberto Benigni. La visione del film con il resto della classe e il successivo studio particolareggiato della storia sono stati quindi mezzi con i quali l'alunna è tornata volentieri nell'ambito scolastico.

L'integrazione attraverso il film, dove lei si sentiva ferrata, e l'accettazione dell'alunna da parte dei compagni e dei colleghi come elemento in grado di produrre qualcosa di utile e sensato, ha creato in parte un ambiente più piacevole e favorevole a tutti.

L'integrazione con gli obiettivi comuni anche al resto della classe era più facile da individuare soprattutto nelle materie letterarie e di storia, dove anche i compagni con un programma non differenziato potevano trovare un motivo di studio.

Per raggiungere gli obiettivi che mi sono prefissata, ho proceduto dividendo per fasi il lavoro:

- visione di un film con la classe;
- visione di un film con l'alunna: la visione veniva fatta scagliando le scene principali per cercare di creare una cronologia che le fosse chiara;
- ricerca su internet delle foto del film;
- con le foto stampate abbiamo creato una cronologia sul suo quaderno incollando e ricreando un mosaico della trama del film;
- per chiusura, dopo ripetizione orale fatta con altri ragazzi della scuola, il film veniva presentato alla classe;
- l'integrazione con gli obiettivi della classe è stata ricercata nella tematica dei film visti.

Ad esempio nella visione del film "La Vita è Bella" di Benigni è stato trovato un obiettivo che fosse di interesse comune anche per il resto della classe e nel caso specifico con gli altri colleghi abbiamo abbinato il film al giorno della memoria. Per altri film visti abbiamo cercato tematiche di interesse socio-culturale e storico che potessero avere una valenza anche nell'ambito del programma non differenziato.

Data la situazione iniziale non posso dire di aver ottenuto una piena integrazione dell'alunna con il resto della classe, però l'obiettivo comune e i mezzi utilizzati hanno contribuito a creare una situazione più rilassata e piacevole durante l'attuale anno scolastico, sia con i compagni di classe che con i colleghi curricolari.

Ritengo che siano state gettate le basi per una buona integrazione anche nell'ambito di un liceo scientifico dove forse gli obiettivi delle programmazioni non presentano molti appigli per l'integrazione di alunni svantaggiati. Credo che l'integrazione si possa ottenere maggiormente quando si hanno obiettivi in comune, anche se questi vengono differenziati nei livelli.

Non si può colpevolizzare una classe di alunni se i primi a non ac-

cezzare la differenze sono proprio i docenti... forse il ruolo dell'insegnante di sostegno è quello di mediazione tra le varie diversità.

*Discipline plastiche: un laboratorio per tutti
Esperienza di un ragazzo che frequenta
il V° anno di un Istituto Professionale de L'Aquila*

Il mio alunno presenta dei problemi di vista, non è mai oppositivo nei miei confronti, non rifiuta mai di eseguire un compito, ha tanta voglia di apprendere cose nuove, ma non sempre riesco a capire se le attività che gli propongo sono di suo gradimento perchè non riferisce i suoi stati d'animo.

La mia disponibilità a mettermi in gioco anche in attività mai svolte o che non fanno parte della mia formazione professionale sono molto importanti nel mio lavoro quotidiano, così come le risorse del contesto scolastico, in particolare gli alunni con la loro disponibilità ed i laboratori dove è possibile sperimentarsi in attività manuali. Nella mia esperienza ho portato avanti un laboratorio di discipline plastiche, adatto per un alunno ipovedente in quanto non c'è necessità di usare macchinari o attrezzature varie. Allo stesso modo, però, chi ha problemi di vista ed un ritardo mentale grave potrebbe avere difficoltà nel realizzare un manufatto o un basso rilievo. Per questo motivo ho pensato a far realizzare al mio alunno delle ciotoline con l'ausilio di stampi. Si tratta di una tecnica apparentemente semplice che non richiede grandi abilità manipolative, dà risultati immediati anche se non è di facile riuscita in quanto l'argilla deve essere premuta bene nel contenitore altrimenti lo stampo che si ottiene presenta delle crepe. Oltre agli stampi in gesso, messi a disposizione della scuola, abbiamo utilizzato come stampi anche dei contenitori di plastica di varie forme e dimensioni, foderandoli con la pellicola trasparente per meglio estrarre l'argilla dal calco. Ne abbiamo ricavato vasetti per piante, ciotoline e contenitori di varie forme. Le attività sono state svolte all'interno del laboratorio artistico durante gli orari di lezione della classe in compresenza con l'insegnante curricolare. L'esperienza, prevista nel PEI, è stata positiva ed i risultati buoni: la strategia utilizzata ha ridotto la fatica ed ha permesso all'alunno di realizzare lavori che ne hanno aumentato l'autostima. Inoltre insegnante di sostegno ed insegnante curricolare, con le loro professionalità specifiche, hanno stimolato il gruppo classe nella funzione di tutoraggio, ovvero gli alunni a turno si sono resi disponibili per aiutare il compagno quando necessario.

Viva la pizza!

Esperienza di un ragazzo di 20 anni che frequenta il V° anno di un'Istituto Professionale nella provincia di Belluno

M. è un ragazzo di 20 anni che prova interesse verso un argomento specifico, sa utilizzare il computer e possiede una certa capacità critica, a volte si mostra in atteggiamenti oppositivi nelle relazioni con gli altri e nel mio lavoro con lui mi capita di trovare difficoltà nel superare i momenti di chiusura e quelli di ansia da prestazione. Le mie risorse personali che ritengo utili per migliorare la sua integrazione sono l'attitudine all'ascolto e l'esperienza didattica ed educativa, che vanno di pari passo con le risorse presenti nel contesto scolastico, come il gruppo classe ed il gruppo docente che condividono l'esperienza, il laboratorio d'informatica e le competenze specifiche del personale tecnico. Per l'Esame di Stato, che si è svolto con le prove differenziate, si è deciso per M. di fargli presentare un lavoro sull'argomento da lui preferito: la pizza. Si è pensato ad un ipertesto realizzato direttamente da lui stesso con il programma Front Page, perché un lavoro di questo tipo permette una facile navigazione tra le pagine create, partendo da una home che propone in contemporanea i nomi di tutte le materie trattate.

L'esperienza è stata realizzata attraverso le seguenti fasi:

1. scelta dell'argomento da parte dell'allievo;
2. proposta ai docenti curricolari delle discipline studiate nel quinto anno di quali parti riguardanti l'argomento "pizza" desiderava inserire nella tesina;
3. raccolta del materiale da riviste di alimentazione, cucina, salute, da Internet (anche salvataggio di immagini utili e animazioni);
4. selezione e studio del materiale scelto;
5. scelta del programma Front Page per sviluppare il lavoro.
Quindi: si è creata la struttura di base con un index (la home); si è dato il titolo alle diverse pagine web (nome delle discipline); si sono scelti sfondo, tema, punti elenco; si è iniziato a scrivere nelle singole pagine e a fare il lavoro di inserimento dei file immagine; si sono creati i collegamenti tra le pagine;
6. l'allievo si è esercitato a lungo leggendo pagina per pagina quanto aveva scritto, passando da una pagina all'altra anche su richiesta dell'insegnante di sostegno, acquisendo una sicurezza via via maggiore, buona autonomia, autostima e desiderio di relazionarsi con chi fosse interessato al suo lavoro;
7. ne è risultato un lavoro chiaro, pulito, semplice da presentare, facilmente navigabile da parte dell'alunno che in breve tempo ha acquisito le abilità necessarie per proporre la sua tesina.



L'esperienza faceva parte del PEI ed ha previsto la partecipazione congiunta dell'insegnante per le attività di sostegno, gli insegnanti curricolari ed il gruppo classe, coinvolgendo diverse aree didattiche: l'area linguistica o della comunicazione (italiano, storia, inglese, tedesco), l'area logico-matematica (matematica e legislazione), infine l'area tecnico-scientifica (alimenti ed alimentazione, laboratorio di cucina, EGAR-economia e gestione dell'azienda ristorativa). In particolare l'insegnante di sostegno è stata coinvolta nella progettazione e realizzazione del lavoro, soprattutto nella gestione di ogni singola fase; gli insegnanti curricolari nell'elaborazione dei contenuti di studio delle diverse discipline previste dal lavoro; il gruppo classe come supporto e stimolo al compagno durante il lavoro. Inoltre è stata coinvolta anche la famiglia con la raccolta del materiale informativo e la condivisione del lavoro.

Non senza una certa emozione l'allievo ha presentato il suo lavoro alla Commissione d'Esame, dimostrando di conoscerne molto bene tutti i contenuti. L'utilizzo della presentazione ha consentito all'allievo di richiamare facilmente alla memoria i contenuti di studio; ciò ha consentito il superamento della preoccupazione iniziale permettendogli di evidenziare la capacità di argomentare intorno al tema proposto. La condizione serena che la presentazione stessa ha contribuito a determinare, ha consentito all'allievo di evidenziare una certa capacità critica mediante battute scherzose e senso dell'autoironia.

L'ipertesto è stato prodotto secondo i criteri di accessibilità per renderlo utilizzabile da tutti nello spirito dell'inclusione e dell'accoglienza.

*Un percorso misto nella scuola superiore
Esperienza di una ragazza di 18 anni che frequenta il V° anno
di un Liceo Psicopedagogico di Roma*

Dopo la licenza media, B. si è iscritta ad un Istituto Professionale "Dirigenti di Comunità" in quanto si era ritenuto che quel tipo di scuola potesse, attraverso alcune attività pratiche proprie dell'indirizzo, essere più idonea alle capacità della ragazza.

L'istituto si è rivelato, fin dal primo anno, strutturalmente non adeguato non solo per supportare l'attività dei numerosissimi alunni disabili - cinque ragazzi nella stessa classe -, ma anche per lo svolgimento della normale attività didattica.

Nonostante ciò B. si è inserita ottimamente nella classe e ha instaurato significativi rapporti con parecchi suoi compagni, non solo disabili. Gli insegnanti, tranne poche e non qualificate eccezioni, sono risultati totalmente impreparati e non supportati in alcun modo dalla dirigenza.

B. ha comunque frequentato per tre anni questo istituto serenamente, pur percependo tutte le lacune didattiche.

In questa situazione noi genitori abbiamo prospettato a B. l'ipotesi di cambiare scuola, aiutandola soprattutto ad affrontare il problema del distacco dai suoi compagni.

Lo scorso anno B. è stata quindi iscritta al quarto anno del liceo di Scienze della Formazione. La scelta della scuola è stata dettata dall'accertata disponibilità del capo dell'istituto a promuovere un'iniziativa di percorso misto all'interno della programmazione didattica.

Quindi si sono espletate tutte le pratiche richieste dalla normativa che prevede la possibilità di attivare percorsi formativi misti tra la scuola superiore ed i centri di formazione professionale o strutture pubbliche o private esterne, in cui l'alunna possa fare una esperienza in ambienti lavorativi pur frequentando la scuola.

Abbiamo preso quindi contatto con l'asilo nido che aveva frequentato B. e qui abbiamo trovato la disponibilità della Coordinatrice a proporre l'inserimento della ragazza presso un asilo.

B. si è dimostrata molto interessata a questa esperienza che è iniziata dopo qualche mese. Il progetto è stato ripresentato e riapprovato nell'anno in corso in quanto l'asilo si era reso disponibile a ripetere l'esperienza.

Per la realizzazione del progetto di percorso misto abbiamo seguito le indicazioni della scheda normativa n. 202 preparata dall'Osservatorio scolastico dell'AIPD e pubblicata sul sito www.aipd.it. La scheda è stata da noi riassunta come da schema di seguito.

PERCORSO MISTO SCUOLA-LAVORO

Prima di tutto si deve chiedere un'autorizzazione¹ a: Dirigente scolastico, Direzione struttura esterna, GLH, Genitori, Comitato di Gestione dell'Asilo nido. Nel GLH e PEI: il percorso misto fa parte del PEI (percorsi formativi obiettivi didattici) quindi va discusso e approvato nel GLH.

INDIVIDUARE: Struttura esterna – Asilo Nido

STIPULARE: Convenzione tra la scuola e il Municipio-Ufficio Scuole e Asili Nido (con l'ok della coordinatrice dell'asilo nido e approvazione del comitato di gestione dell'asilo).

INTEGRARE: l'attività svolta al di fuori della scuola nella didattica scolastica, in modo che diventi un percorso scolastico dell'alunno, quindi prevedere e progettare un coinvolgimento anche della classe di appartenenza.

LA CONVENZIONE:

Si stipula tra Dirigente Scolastico e la Direzione della struttura esterna. Ottenere tutte le autorizzazioni.

La convenzione è promossa dalla Preside e regola tutto ciò che concerne Scuola ed Ente esterno e le attività di formazione dell'alunno. Da stabilire l'orario in cui l'alunno sarà presente a scuola e quello in cui si svolgerà l'attività all'esterno.

In particolare stabilire gli obblighi delle parti, gli obiettivi didattici del percorso e le mansioni dell'alunno.

RISPETTO AGLI OBBLIGHI

La Scuola deve:

- Pagare l'assicurazione sia dell'alunno che dell'insegnante per il sostegno per quanto riguarda lo spostamento dalla scuola all'esterno. L'assicurazione per il luogo esterno è già coperta dalle consuete assicurazioni scolastiche poiché tale attività rientra nell'orario scolastico;
- garantire la presenza dell'insegnante di sostegno anche nel luogo esterno alla scuola. Questa può seguire l'alunna in orario di servizio. Non è necessario che sia sempre presente, ma dovrà seguire il lavoro svolto.

RISPETTO AGLI OBIETTIVI DIDATTICI

Vengono concordati da tutte le parti interessate preferibilmente in sede di GLH operativo e descritti nella convenzione.

Debbono essere specificate nel dettaglio anche le entità e le mansioni che la ragazza andrà ad eseguire - può essere utile per chiarire gli obiettivi e le modalità di presenza della ragazza all'esterno.

INTEGRAZIONE NELL'ATTIVITÀ SCOLASTICA

Il percorso misto è uno strumento di integrazione dell'attività formativa esterna con quella all'interno della scuola, ed in particolare con quella della classe di appartenenza. Bisogna perciò trovare le modalità di tale integrazione. Il lavoro svolto dalla ragazza all'esterno della scuola deve essere svolto durante le ore in cui si lavora in classe e le conoscenze e competenze acquisite all'esterno devono essere ripetute e utilizzate in un lavoro che coinvolga tutta la classe

¹ In Appendice 3.A e B sono presenti il modello di richiesta della scuola superiore all'Ente Esterno e la risposta ricevuta.

PROGETTO

Esperienza presso l'Asilo Nido del Municipio:

- 1) accordo di Programma con la Direzione Didattica ospitante;
- 2) individuare l'insegnante tutor del nido cui saranno fornite tutte le opportune informazioni sulla ragazza ed elementi di conoscenza;
- 3) ruolo di "collaboratrice della maestra" con una frequenza bisettimanale di circa tre ore per ciascun incontro (stabilire i giorni e l'orario) con la supervisione della coordinatrice dell'asilo.

STRUMENTI

Registro personale di B. – come la maestra – per firmare in entrata ed in uscita sul foglio firma le presenze, depositato presso la sala delle insegnanti. Il registro può prevedere una parte semistutturata dove annotare le attività proposte dalla maestra ed un'altra per le proprie impressioni e considerazioni.

Giudizio dell'insegnante dell'asilo sia sotto l'aspetto della didattica che su quello del comportamento in classe e di relazione sociale, dato importante ed utile, da utilizzare per la valutazione scolastica di fine anno della ragazza.²

OBIETTIVI

Ampliare le esperienze personali, il bagaglio culturale, approccio al mondo lavorativo.

Durante il quarto anno di scuola superiore il Servizio Informazione e Consulenza dell'Associazione Persone Down ha suggerito l'attivazione di un percorso formativo misto anche con un Centro di Formazione Professionale (CFP) per favorire la frequenza a tempo pieno del CFP al termine della scuola superiore.

La scuola ha quindi stipulato una ulteriore convenzione con un CFP che prevede la partecipazione di B. a un percorso di orientamento svolto in orario scolastico presso la sede del CFP stesso. Il percorso serve agli operatori del CFP per osservare e conoscere B. e per farle acquisire alcuni prerequisiti indispensabili per un eventuale futuro inserimento nelle attività del Centro, tirocini di lavoro compresi.

B. ha accolto positivamente tale proposta e quindi nel quinto anno di scuola superiore a partecipato al percorso misto di orientamento con una frequenza bisettimanale per due mesi, da ottobre a dicembre.

B. è anche iscritta al Centro Per l'Impiego, di competenza provinciale, per l'inserimento lavorativo ai sensi della legge 68/1999 (cosa che può essere effettuata dal 14° anno di età).

Inoltre si è ritenuto importante inoltrare richiesta al Settore

² Cfr. Appendice 3.C.

Medicina Legale Ufficio Invalidi Civili, Commissione L. 104/1992 per l'accertamento delle capacità lavorative.
Tale certificazione, ancora non resa obbligatoria, è necessaria per accedere al meccanismo del collocamento mirato.

C'è un momento generalmente molto critico nel percorso scolastico di ciascun alunno e particolarmente di un alunno con disabilità, ed è il **passaggio** da un ordine di scuola all'altro. In questo momento è necessario applicare alcune coordinate proprie di una Buona Prassi, in particolare il coordinamento e la collaborazione tra le due istituzioni e la sinergia con la famiglia. Segue ora il racconto di un genitore che è proprio su tutti i passaggi che suo figlio ha fatto da una scuola all'altra.

*Il passaggio tra i vari ordini di scuola
Esperienza di un ragazzo di Macerata*

Per l'inserimento e l'integrazione dei nostri ragazzi è estremamente importante curare i passaggi da una scuola all'altra. Esempio di passaggio efficace e sereno è quello di M., ragazzo dolce, volenteroso estremamente legato ai luoghi ed alle persone, presenta delle difficoltà ad ambientarsi in contesti e con persone nuove.

M. oggi ha 17 anni e frequenta l'Istituto Alberghiero in un comune vicino a quello di residenza. Il suo percorso scolastico è segnato da passaggi attentamente programmati e preparati che cercherò ora di riassumere.

Dalla scuola materna alla scuola elementare:

M. ha frequentato una scuola materna situata nello stesso circolo ed edificio della scuola elementare, si sono creati momenti di contatto ed organizzati incontri fra insegnanti sia nell'ultimo anno di scuola materna che nel primo anno di scuola elementare.

Dalla scuola elementare alla scuola media:

Il passaggio alla scuola media ha visto una situazione veramente unica nel cambio di "testimone" fra insegnanti di sostegno, perché le due insegnanti, casualmente e fortunatamente erano sorelle. Hanno quindi collaborato scambiandosi informazioni e consigli per aiutare M. ad inserirsi nella nuova scuola ed ad integrarsi con i nuovi compagni. Non ci sono stati problemi o disagi grazie anche all'assistente comunale che lo ha seguito nella nuova scuola.

Dalla scuola Media alla scuola superiore:

Il passaggio più grande è stato comunque quello per la scuola superiore, perché per M. significava cambiare non solo scuola e compagni ma anche paese: significava prendere un autobus per recarsi nella nuova scuola, significava abbandonare definitivamente la sua assi-

stente comunale che lo accompagnava fin dalla seconda elementare. Quella scuola era però, per lui, la soluzione migliore. L'istituto alberghiero è gestito in maniera esemplare con una politica dell'accoglienza ed un'apertura verso l'handicap veramente unici. Facilitare il passaggio di M. ha richiesto collaborazione e disponibilità da parte della scuola media di provenienza, che ha organizzato, per il ragazzo e per un piccolo gruppo di suoi compagni, diverse visite nella nuova scuola, con la partecipazione anche ad alcuni progetti, ha, inoltre, permesso all'ex insegnante di sostegno di accompagnare il ragazzo durante i primi giorni del nuovo anno scolastico ed ha favorito e promosso i contatti continui fra insegnanti nel primo periodo di scuola. Collaborazione e disponibilità c'è stata anche da parte della cooperativa che fornisce e gestisce gli assistenti comunali che ha consentito incontri ed uscite pre-scolastiche, del ragazzo, con il nuovo assistente e l'assistente degli anni precedenti.

Commenti e riflessioni

Leggendo queste esperienze salta subito agli occhi che si può partire da situazioni e modalità non solo diverse ma addirittura contrastanti:

- ci può essere un'attività collettiva (*Una passeggiata nel bosco*), o un'attività altamente individuale (*Un PC, un microfono e un programma di registrazione vocale*),
- si può lavorare per piccoli gruppi misti (*Una passeggiata nel bosco, Medioevo tra storia e teatro*) oppure formare un gruppetto di soli disabili (*Il laboratorio della comunicazione*) e arrivare a farne un momento di gruppo molto ambito dagli altri compagni,
- ci può essere una buona integrazione sociale (*Una passeggiata nel bosco, Medioevo tra storia e teatro, Il laboratorio della comunicazione, Un percorso misto nella scuola superiore*) o problematiche di vario tipo nella socializzazione (*Un PC, un microfono e un programma di registrazione vocale, Viva la pizza, "La vita è bella"*),
- si può contare su competenze scolastiche di base molto adeguate (*Un percorso misto nella scuola superiore*) oppure, ancorché nella scuola superiore, non vi si può per nulla contare (*"La vita è bella"*),
- si può partire dai contenuti e dalle discipline (*Medioevo tra storia e teatro*) o dai vissuti (*Il laboratorio della comunicazione*), e dalle relazioni, magari problematiche,
- ci può essere interesse costante a fare e imparare cose nuove (*Un percorso misto nella scuola superiore, Discipline plastiche: un laboratorio per tutti*) o un solo interesse monotematico e invadente (*"La vita è bella", Viva la pizza*) o addirittura il rifiuto a venire a scuola (*"La vita è bella"*),
- c'è una pluridisciplinarietà prevista e programmata (*Una passeggiata nel bosco, Medioevo tra storia e teatro*) oppure una trasversalità che si costruisce poco a poco attorno a un tema forte (*Viva la pizza, "La vita è bella"*).

Però notiamo anche che ricorrono molti aspetti sottolineati nella già citata riflessione di Canevaro e Ianes :

- è sempre presente un PEI ben definito, chiaro e condiviso;
- questo ha richiesto e prodotto una buona collaborazione tra gli insegnanti;
- ed è stato curato il coinvolgimento della famiglia durante tutto il percorso;
- in alcune situazioni c'è stata un'idea forte unificante che ha caratterizzato la prassi;
- nel PEI oltre alla programmazione didattica c'è stato un largo spazio a esperienze educative extrascolastiche, vere e proprie esperienze di vita, con l'utilizzo delle risorse del territorio;
- sono stati attivati sia il tutoraggio che la collaborazione degli altri alunni rispetto agli apprendimenti del loro compagno con la sindrome di Down;
- sono state superate le barriere della classe come luogo "chiuso" e gli alunni protagonisti attivi sono stati fatti uscire "fuori";
- ciò ha creato relazioni inclusive e solidali del gruppo classe come fulcro centrale dell'esperienza stessa.

Metodologie come l'apprendimento cooperativo (Cooperative Learning) favoriscono relazioni autentiche e la crescita psicologica e sociale di tutti gli alunni, non solo sul versante degli apprendimenti. Abbiamo constatato che questa modalità educativa e didattica è preziosa per costruire un ambiente di apprendimento nel quale tutte le *differenze* individuali non vengono più considerate un ostacolo da superare, ma sono riconosciute come la risorsa da cui partire per la crescita di tutti e di ciascuno. E quindi offre spunti e prospettive interessanti per una adeguata integrazione scolastica anche degli alunni con sindrome di Down.

E comunque è sempre da **una** situazione, **una** problematica, **una** risorsa, insomma da **un dato specifico ben individuato** che si deve partire: se questo aggrega le risorse esistenti, sia interne che esterne alla scuola (risorse umane e non, ma umane in primis), le cose possono funzionare. Perché poi dipende tutto dalla disponibilità e dalla capacità di **collaborazione fattiva tra le parti in gioco**, insegnante di sostegno, insegnanti curricolari, assistenti, compagni, dirigente scolastico, responsabili o operatori di altre strutture, genitori. Col confronto si aggirano gli ostacoli e si superano le difficoltà, si rinverdiscono e si arricchiscono pratiche già note adattandole ai bisogni specifici, o si inventano percorsi nuovi. E molto, lo evidenziamo e lo sottolineiamo, dipende dalla buona comunicazione tra la scuola e la famiglia e dalle piccole azioni di quotidiana concreta cooperazione. E dei vantaggi che scaturiscono da tutto questo trarranno beneficio tutti gli alunni, non solo quelli con disabilità.

Oltre alle esperienze di Buone Prassi, vogliamo ricordare anche le piccole azioni, le *piccole idee efficaci*, che genitori e insegnanti fanno inventare per la quotidianità della vita in classe. Non si inscrivono in una programmazione o in un progetto strutturato, ma possono essere preziosi strumenti per una buona qualità di integrazione scolastica. Nel nostro lavoro ab-

*Due "Piccole
Idee Efficaci"
raccontate dai
genitori*

biamo sollecitato genitori e insegnanti a fare memoria e documento anche di esse.

A lezione di identità

*Esperienza di una bambina di 8 anni che frequenta
la II^a elementare a Bergamo*

Il primo anno di scuola elementare mia figlia A. si integrò abbastanza bene con i compagni. Noi genitori notammo, però, atteggiamenti contrastanti nella relazione dei compagni. Alcuni vedevano le difficoltà di A. e si facevano in quattro a fare loro quello che doveva fare lei, A. era ed è una maestra nell'approfittare di queste situazioni ancora oggi, e così non si sforzava più di tanto nell'eseguire le consegne delle insegnanti. Altri compagni notavano in A. qualcosa di diverso, la vedevano più lenta e si arrabbiavano quando lei rallentava anche il loro fare, oppure la ignoravano perché non capivano cosa avesse di diverso. Abbiamo condiviso queste nostre impressioni con l'insegnante di sostegno alla fine dell'anno scolastico. Durante il colloquio l'insegnante, avendo notato anche lei questi atteggiamenti, ci promise di pensare ad un intervento per cercare di risolvere questa situazione.



All'inizio dell'anno scolastico successivo l'insegnante di sostegno ci convocò e ci spiegò cosa aveva ideato. Aveva scritto una storiella semplice sul dottor Down ed i personaggi principali erano due bambini un po' diversi dagli altri, non troppo però aggiungo io, perché nelle quattro classi seconde c'erano due bambini Down mia figlia A. e M. Diede loro due nomi di fantasia per non etichettare i due protagonisti e ci lesse la piccola grande storiella. L'idea dell'insegnante di sostegno, assieme alle altre insegnanti, era quella di riunire prima le due classi A e B e poi C e D, e tramite una raffigurazione grafica leggere la storiella alle due classi riunite e poi tramite circle time far uscire e rispondere alle domande dei ragazzi. Naturalmente aveva bisogno del nostro consenso e in tal caso avremmo letto ad A. la storiella in anticipo, spiegandole cosa avrebbero fatto poi in classe. Da parte loro le insegnanti avrebbero spiegato durante la prima assemblea di classe cosa avevano intenzione di fare durante un circle time un po' diverso. Noi accettammo subito vedendo in questa proposta grandi opportunità; provo a elencarne alcune: in famiglia si è sempre parlato liberamente della sindrome di Down ed A. si era presentata alle insegnanti di prima elementare con una lettera da me scritta e da lei firmata, nonostante ciò vedemmo di buon grado l'occasione di capire cosa lei sapeva della sua disabilità, perché era inevitabile che spiegando e leggendo la storia del dottor Down A. ci avrebbe fatto qualche domanda concreta. Altra opportunità era di riuscire a spiegare e far capire agli altri genitori e non solo ai compagni di A. cosa è la sindrome di Down, com'era il nostro pensiero sulla sindrome di Down, perché pensavamo che ci avrebbero chiesto dei chiarimenti sia durante l'assemblea che con le domande che i loro figli avrebbero fatto dopo la lettura della storia. Invece l'altra famiglia con il figlio Down non ha dato importanza a questa opportunità di lavorare sull'identità e ciò mi ha fatto molto pensare...

*La presentazione di F. ai genitori dei suoi compagni
Esperienza di un bambino di 8 anni di Roma*

F. è un bambino di 8 anni e mezzo. Ha la sindrome di Down. Ha una gemella e un fratello di 10 anni. In casa ha un gatto, Tigro, un cane di razza alano, Spartaco, e due tartarughe d'acqua. Oltre ai suoi genitori. Perché specificare il "suo" mondo? F. vive di comunicazione. Verbale e non. Fin dalla nascita ha capito che nulla gli è dovuto, tutto si deve conquistare: ha una forza di volontà invidiabile, una capacità di osservazione notevole, vuole imparare e fare da solo. Grazie a chi gli sta intorno.

Con gli animali ha imparato a gestire dei rapporti fisici con gli altri, con i fratelli ha imparato a relazionarsi. Noi genitori lo abbiamo aiutato e lo sosteniamo costantemente a curare anche questo aspetto di crescita di sé, ad osservarsi e a valutarsi, non solo rispetto alle sue competenze acquisite, ma anche rispetto alle sue capacità di relazione. Non ci accontentiamo semplicemente di una "buona educazione" formale.

F., mostrando dei chiari segnali di isolamento, fu sottoposto a visite otorinolaringoiatriche, che lo portarono a 3 anni a un intervento precoce per un drenaggio trans-timpanico, che gli ha permesso di percepire bene i suoni del mondo parallelamente alla sua crescita intellettuale.

Per sua fortuna F. fu preso in carico, fin da piccolissimo, da una terapeuta ASL che ha curato sia l'aspetto motorio sia l'aspetto linguistico, in quanto riteneva la persona un unicum... Lei stessa, conosciuta tutta la famiglia, consigliò l'iscrizione del figlio grande a una scuola di metodo montessoriano, statale, di quartiere, al fine di preparare il contesto per l'entrata di F. Nel contempo, anche per esigenze familiari, i gemelli furono iscritti a un nido comunale del quartiere di residenza. Nella stessa classe, per mancanza di altre possibilità. La scuola non aveva avuto esperienze concrete con bambini con sindrome di Down, solo approcci teorici di studio. Il personale docente e non docente si formò, pertanto, sul campo, parlando direttamente con noi genitori di lui e della sindrome di Down e permettendo a F. di vivere pienamente l'esperienza della scuola, in tutte le sue manifestazioni, dal gioco alla mensa, dal riposo pomeridiano alle feste organizzate.

Riflettendo sull'esperienza fatta e sul nostro microcosmo familiare, in cui i tre fratelli sono sempre tutti considerati alla pari e nello stesso tempo rispettati per le singole esigenze, noi genitori abbiamo compreso che la condivisione dell'esperienza genitoriale con un bambino come F. nel contesto della classe avrebbe potuto portare tutti nelle condizioni di crescere bene insieme, alla pari, ognuno con le proprie risorse e con i propri limiti. Ragionando poi, sul fatto che la sindrome di Down è conosciuta più per i pregiudizi che per l'esperienza concreta e diretta, ci siamo formati l'opinione di superare la nostra naturale riservatezza caratteriale chiedendo alla scuola materna ed elementare di parlare di F. e della sindrome di Down nelle prime riunioni di classe. Abbiamo superato numerosi ostacoli, prima di riuscire a realizzare tale passaggio: in particolare alcune docenti sostenevano la tesi che i bambini sono tutti uguali, che ci si conosce direttamente senza particolari approcci culturali preliminari degli adulti che potevano solo creare pregiudizi, difficili da superare al momento della

conoscenza diretta. Altra idea prevalente nel corpo insegnante, suffragata dall'esperienza, era che le famiglie avrebbero utilizzato lo spazio della presentazione come un'occasione per esaltare le capacità dei figli senza evidenziarne i limiti. Ciò avrebbe potuto metterci quindi nelle condizioni di ulteriore emarginazione. Quest'ultimo timore non era stato espresso nei momenti di confronto precedenti la riunione, ma a posteriori, nel corso degli anni, riflettendo sull'esperienza fatta. La prima reazione negativa era invece legata all'idea, del tutto verosimile, che molti genitori, tendendo a nascondere ciò che non va, per timore di dimostrare di non essere all'altezza e di essere giudicati, non avrebbero evidenziato gli aspetti di crescita che avrebbero potuto costituire gli elementi utili per un piano educativo e didattico della classe. Lasciandoci soli in una presentazione completa di nostro figlio. Per fortuna, sia nella scuola materna, che poi alle elementari, così non è andata. La serenità della presentazione, la disponibilità all'ascolto di dubbi, perplessità e richieste di chiarimento, la chiarezza di evidenziare limiti e risorse di F., hanno permesso ai genitori e ai docenti di tranquillizzarsi di fronte alla nuova esperienza e di sentirsi coinvolti nel processo educativo di F., rendendo tutti i presenti della classe soggetti di integrazione. Ciò oggi significa che F. invita e si fa invitare a casa dei suoi compagni, dorme abitualmente dove è possibile, sa ambientarsi nei nuovi contesti, anzi a volte viene chiamato per "educare" i suoi compagni, spesso, come lui del resto, disordinati e disobbedienti a casa propria.



Vivendo l'esperienza scolastica nello stesso Circolo didattico, anche se in classi diverse, abbiamo deciso, dopo un'osservazione durata un paio di anni, che era necessario accennare a una presentazione anche nella classe della sorella gemella. Spesso i suoi compagni chiedevano spiegazioni e esprimevano dubbi e giudizi alla sorella, sostanzialmente rendendola responsabile del comportamento di F. A lungo andare ciò sarebbe stato estremamente pesante per lei. Pertanto alla prima riunione dell'anno scolastico odierno abbiamo parlato di F. nella classe della sorella. Notiamo molte differenze di comportamento dei bambini e delle loro famiglie, anche confrontandoci con la classe del fratello maggiore, a cui non abbiamo fatto alcuna formale presentazione e lui ne sta risentendo, anche per altre difficoltà caratteriali, che lo portano a non esprimere apertamente le sue emozioni, se non dopo parecchio tempo dopo i fatti.

Crediamo che la prima integrazione viene dalla famiglia, più si è sereni nell'accettazione della realtà, più si riesce a trasmettere tranquillità al mondo circostante, e ciò permette al prossimo di avvicinarsi in modo sincero, reale, senza pietismi e falsità, trovando quindi quella solidarietà ambientale estremamente importante nel processo di crescita di un bambino.

*Concludendo,
questa
carrellata...*

...ha avuto l'intento di fare da anello di congiunzione per una conoscenza di quanto, come, e comunque si possa lavorare a scuola con gli alunni con sindrome di Down.

Il lavoro non pretende di essere modello di documentazione di qualità secondo le tracce indicate, ad esempio, dai Centri di documentazione pedagogica³ che hanno alle spalle una lunga e approfondita riflessione. Ma vuole segnalare che, nonostante tutto, le esperienze positive e i progetti che funzionano sono possibili.

Tali progetti pongono attenzione non solo alla programmazione didattica, ma ad un **progetto globale di vita**, per quanto può concernere quel contesto e quella persona con sindrome di Down.

E comunque sembra che tutti coloro che si sono raccontati non sono partiti da programmi, progetti o materiali predefiniti, ma hanno saputo cogliere direzioni e modalità partendo dal preciso luogo e momento in cui l'alunno si trovava. Neanche l'ordine di scuola è parso di per sé condizionante rispetto all'attività da proporre, né il livello di competenze scolastiche già acquisite. Mentre invece poter contare su una buona e sicura **interazione scuola-famiglia** ha fatto da garanzia alla riuscita delle iniziative educative e didattiche proposte all'alunno con sindrome Down e non solo a lui.

³ In particolare ricordiamo il lavoro svolto dai Centri di Documentazione di Bologna e Modena.

Bibliografia

AA. VV. (2006), “Tracce, percorsi, processi. Per una documentazione di qualità”, in *Hp-Accaparlante*, Dicembre 2006, Vol. 4, Ed. Erickson, Trento.

Bagnus P. (2003), Unità didattiche di educazione al suono e alla musica, in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 2, n. 2, pag. 191-194.

Balsamo C. (a cura di) (1998), *Dai fatti alle parole. Riflessioni a più voci sulla documentazione educativa*, Edizioni Junior, Bergamo.

Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*. Ed. Erickson, Trento.

Canevaro A., Ianes D. (a cura di) (2001), *Buone prassi di integrazione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Ed. Erickson, Trento.

Canevaro A., Mandato M. (2004), *L'integrazione e la prospettiva “inclusiva”*, Monolite, Roma.

CDH Bologna, CDH Modena (2003), *Bambini, imparate a fare le cose difficili. Alunni disabili e integrazione scolastica*, Ed. Erickson, Trento.

Cittadoni E. et al. (2002), “Da Cappuccetto Rosso a Cenerentola”: un percorso per l'integrazione nella scuola media, in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 1, n. 1, pag. 73-84.

Coordinamento Nazionale associazioni delle persone con sindrome di Down (a cura di) (2007), *Vademecum Scuola. Orientamenti per un'integrazione consapevole* su www.coordinamentodown.it

Coppa M. M. et al. (2005), “Facilitare relazioni sociali positive con un bambino con gravi disabilità”, in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 4, n. 2, pag. 183-186.

Cravanzola G. (2004), Progetto “Girotondo”: l'integrazione possibile, in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 3, n. 1, pag. 63-65.

- Donna M. A. (2004), "Cose che accadono nei concorsi di poesia", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 3, n. 3, 274-278.
- Ferrari R. (2007), "Un'esperienza positiva di integrazione scolastica e di alternanza scuola-lavoro", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 6, n. 4, pag. 375-378.
- Gherardini P., Nocera S. (2000), *L'integrazione scolastica delle persone Down*. Ed. Erickson, Trento.
- Ianes D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Ed. Erickson, Trento.
- Ianes D., Canevaro A. (2008), *L'integrazione scolastica. Tendenze, strategie operative e 100 Buone Prassi*, Ed. Erickson, Trento.
- Leoni V. et al. (2004), "Il metodo PECS" (Pictures Exchange Communication System), in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 3, n. 4, pag. 355-361.
- Miraldi M. (2004), "Un'esperienza di conversazione in classe: linguaggio, apprendimento e co-costruzione delle conoscenze", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 3, n. 2, pag. 182-184.
- Miraldi M. (2004), "Un'esperienza: il caso di R.B.", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 3, n. 2, pag. 172-181.
- Mussini L. (2003), "Il progetto Tutor: l'esperienza dell'Istituto E. Morante di Sassuolo (MO)", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 2, n. 1, pag. 101-105.
- Palatia C. (2005). "Per una pedagogia della diversità attraverso un'esperienza di tutoring", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 4, n. 1, pag. 87-89.
- Pizzato V. et al. (2002), Il "Mosaico": un laboratorio artistico per la scuola condotto da persone disabili adulte, in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 1, n. 4, pag. 388-404.
- Stocchino G. et al. (2004), "Solidar sport", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 3, n. 4, pag. 351-354.
- Vicari P. (2002), Progetto "Accogliersi", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 1, n. 3, pag. 285-299.
- Zaghi M. L. (2003), "Una settimana di lavoro intensa!", in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 2, n. 5, pag. 519-524.

Appendice 1

Sezioni in cui è presente il Referente Scolastico

Sezioni AIPD	Recapiti
Sez. AIPD di Arezzo	Tel. 0575/351597 info@aipdarezzo.it - www.aipdarezzo.it
Sez. AIPD di Avellino	Tel. 0825/73315 gerardo pepe2@virgilio.it
Sez. AIPD di Bari	Tel. 080/5559522 aipdbari@libero.it
Sez. AIPD di Belluno	Tel. 0439/305026 aipdbelluno@libero.it - www.aipdbelluno.it
Sez. AIPD di Bergamo	Tel. 035/843572 info@aipdbergamo.it - www.aipdbergamo.it
Sez. AIPD di Brindisi	Tel. 0831/523073 aipdbr@tiscali.it - www.downiamoci.it
Sez. AIPD di Caserta	Tel. 0823/442132 aipd@ivylogic.it - www.aipd.ivylogic.it
Sez. AIPD di Castelli Romani	Tel. 06/9278301-319 aipdcastelliromani@tiscali.it
Sez. AIPD di Grosseto	Tel. 0564/494797 aipdgrosseto@katamail.com

Sez. AIPD di L'Aquila	Tel. 0862/24031 marigit@yahoo.it
Sez. AIPD di Macerata	Tel. 0733/638922 aipd.macerata@libero.it
Sez. AIPD di Mantova	Cell. 334/1491715 info@aipdmantova.it - www.aipdmantova.it
Sez. AIPD di Marca Trevigiana	Tel. 0438/30025 M.M1959@libero.it
Sez. AIPD di Nuoro	Tel. 0784/202626 aipd.nuoro@tiscali.it
Sez. AIPD di Oristano	Tel. 0783/216018 aipd.oristano@tiscali.it
Sez. AIPD di Pavia	Tel. 0382/454275 enry.ventura@libero.it
Sez. AIPD di Pisa-Livorno	Tel. 050/48689 aipdpili@interfree.it - www.aipdpili.org
Sez. AIPD di Roma	Tel. 06/3700235 info@aipd-roma.it - www.aipd-roma.it
Sez. AIPD di Saluzzo, Savigliano e Fossano	Tel. 0172/646530 aipd_ssf@libero.it
Sez. AIPD di Sudpontino	Tel. 0771/770880 carmine.dangelo@tele2.it - www.aipdsudpontino.it
Sez. AIPD di Trapani-Alcamo	Tel. 0924/24791 aipd.alcamo@alice.it
Sez. AIPD di Trento	Tel. 0461/930356 aipd.trentino@virgilio.it
Sez. AIPD di Venezia	Tel. 041/2770217 aipdvenezia@virgilio.it
Sez. AIPD di Viterbo	Tel. 0761/345030 aipdvt@dada.net

Appendice 2

Modulo di segnalazione Buone Prassi

(scaricabile dal sito www.aipd.it)

ASSOCIAZIONE ITALIANA PERSONE DOWN
Osservatorio Scolastico sull'Integrazione
Viale delle Milizie, 106 00192 - Roma Tel. 06/3723909 Fax 06/3722510
osservscuola.pedag@aipd.it - www.aipd.it

SCHEDA DI SEGNALAZIONE BUONE PRASSI

Per valorizzare le esperienze

Benvenuto/a!

Ti ringraziamo per aver scelto di segnalarci la tua esperienza!

Per una efficace collaborazione ti chiediamo di compilare i seguenti campi, non mancando di specificare un tuo recapito per poterti contattare in caso di chiarimenti (i dati personali sono trattati ai sensi del D.Lgs. n.196/2003 sulla tutela della privacy).

È possibile compilare la scheda inserendo le risposte negli appositi spazi (quadratini grigi).

Ti invitiamo, inoltre, a rinviarci questo file compilato in tutte le sue parti al nostro indirizzo e-mail [**osservscuola.pedag@aipd.it**](mailto:osservscuola.pedag@aipd.it).

Grazie!

DATI DI CHI SEGNA LA L'ESPERIENZA

Nome:

Cognome:

Ruolo:

 Insegnante curricolare Insegnante di sostegno Genitore Altro (*specificare*)

E-mail:

Tel.:

HO IN CLASSE UN ALUNNO/A CON BISOGNI SPECIALI...

1. Quali sono le sue risorse?

2. Quali sono le sue difficoltà?

3. Che difficoltà trovo nel mio lavoro con lui?

4. Quali risorse mie personali e quali risorse del contesto scolastico ritengo utili per migliorare la sua integrazione?

5. Mi è venuta un'idea per superare le difficoltà e utilizzare al meglio le risorse: racconto la mia esperienza

e le sue finalità

6. Quale metodologia ho utilizzato per realizzare l'esperienza:
quali strumenti sono stati utilizzati:

in quali spazi è stata svolta:

in quali tempi

come si è lavorato (*es. piccoli gruppi, compresenza, laboratori, altro*):

sono state utilizzate risorse del territorio?

 Sì

No
se sì, quali?

7. Indicare a quali aree è inerente l'esperienza svolta:
(*è possibile segnare più di una risposta*)

- Area linguistica o della comunicazione (*specificare materie coinvolte*)
- Area logico-matematica (*specificare materie coinvolte*)
- Area tecnico-scientifica (*specificare materie coinvolte*)
- Area artistico-espressiva (*specificare materie coinvolte*)

8. Chi ha partecipato?
(*è possibile segnare più di una risposta*)

- Insegnante per le attività di sostegno
- Insegnanti curricolari
- Gruppo-classe
- Assistente per l'Autonomia e la Comunicazione
- Personale ATA
- Bidelli
- Altro (*specificare*)

9. In che modo sono stati coinvolti?

10. L'esperienza ha potenziato le interazioni all'interno del gruppo-classe?

- Sì
- No

Se sì, come?

.....

11. L'esperienza era prevista nel Piano Educativo Individualizzato?

- Sì
- No

12. È stata coinvolta la famiglia?

- Sì
- No

Se sì, come?

.....

13. Sono state utilizzate specifiche metodologie per favorire l'apprendimento? (*Apprendimento cooperativo, Educazione socio-affettiva, Metodo Feuerstein, altro*)

- Sì
- No

Se sì, quali?

.....

14. Racconto i risultati dell'esperienza:

.....

sottolineando i punti di forza:

.....

e i punti debolezza:

.....

DATI DELL'ALUNNO/A

Età alunno/a:

Sesso:

M

F

Città : Prov.:

Classe frequentata:

Ordine di scuola:

Asilo Nido

Scuola dell'Infanzia

Scuola Elementare

Scuola Media

Scuole Superiori (*specificare*)

Liceo

Istituto Tecnico

Istituto Professionale

Centro di Formazione Professionale

Numero alunni presenti nella classe:

Meno di 21

Tra 21 e 25

Oltre 25

Nella classe sono presenti alunni:

(è possibile segnare più di una risposta)

Con altre disabilità

Extracomunitari

Con problemi comportamentali

Con svantaggio socio-culturale

Altro (*specificare*)

.....

Appendice 3

Modelli per un percorso misto Scuola-Lavoro

A. Modello di richiesta al nido comunale per lo svolgimento di un percorso misto di alternanza Scuola/Lavoro in una scuola superiore.

Carta Intestata della Scuola

n. prot.

Al Dirigente dell'U.O.SECS
Alla coordinatrice dell'Asilo Nido
Comunale
Al Consiglio di Gestione del Nido
.....

**Oggetto: richiesta percorso misto formativo - didattico per l'alunna
presso l'asilo nido.**

Si chiede di poter far svolgere all'alunna, che frequenta nel corrente anno scolastico la classe dell'Istituto Superiore....., un percorso misto formativo-didattico presso l'asilo nido

Il percorso misto fa parte del PEI, è stato programmato in sede di GLHO e comporta il coinvolgimento della classe di provenienza dell'alunna.

La ragazza, accompagnata dall'insegnante di Sostegno, dovrebbe svolgere il lavoro all'esterno il dalle ore.....alle ore....., con la supervisione della Coordinatrice dell'Asilo.

Si ringrazia e si porgono distinti saluti.

Il Dirigente Scolastico

.....

B. Modello di risposta dal Comune**Carta intestata del Comune**

n. prot.

Al Dirigente Scolastico dell'Istituto
Superiore**Oggetto: Approvazione Percorso Misto**

Il Funzionario Educativo della scuola dell'infanzia comunale..... informa
la S.V. che è stata accettata la richiesta di percorso misto dell'alunna

Come da voi richiesto il percorso misto inizierà il con una frequenza
bisettimanale.

Distinti saluti,

Il Funzionario dei
Sistemi Educativi e Scolastici
.....

NB: I presenti modelli sono riferiti all'esperienza raccontata nel quaderno ma possono
essere adattati a qualunque altra esigenza.

C. Modello di relazione degli insegnanti dell'asilo nido

Carta intestata del Comune

n. prot.

Al Dirigente Scolastico dell'Istituto
Superiore

Oggetto: relazione stage alunna B.

Alla fine di un iter burocratico indispensabile ma che ha rimandato l'inizio dell'esperienza, e accompagnata dalla sua insegnante di sostegno, l'alunna B. ha iniziato a frequentare il nostro asilo nel mese di Nel primo periodo, come concordato è rimasta in "osservazione" per darsi il tempo di conoscere il contesto e farsi conoscere da adulti e bambini.

In seguito, sotto la supervisione dell'insegnante di sostegno e delle educatrici della sezione "medi", ha affiancato le stesse nello svolgimento di alcune attività di routine; quindi si è trasferita nella sezione "grandi" – a lei più congeniale per le età dei bambini maggiormente autonomi e responsivi sino a giungere a svolgere, nel mese di maggio, le unità didattiche progettate e realizzate autonomamente e verificate con le educatrici come complessivamente positive: chiare nell'indicazione degli obiettivi da perseguire e degli strumenti da utilizzare e abbastanza congruenti nella pratica didattica con i bambini. Relativamente alle relazioni interpersonali, dopo un iniziale e comprensibile periodo iniziale di riservatezza, ne ha intrecciate di significative, con adulti e bambini; questi soprattutto si rivolgevano a lei spontaneamente chiedendole e/o offrendole aiuto, scambi affettuosi, occasioni di gioco.

Particolarmente interessata al momento della cura personale si è mostrata solerte nell'individuare quei bambini da accompagnare al bagno per il cambio del pannolino, ed ha seguito con interesse "operazioni" svolte dalle educatrici in quelle occasioni, non sperimentandosi, però mai in prima persona.

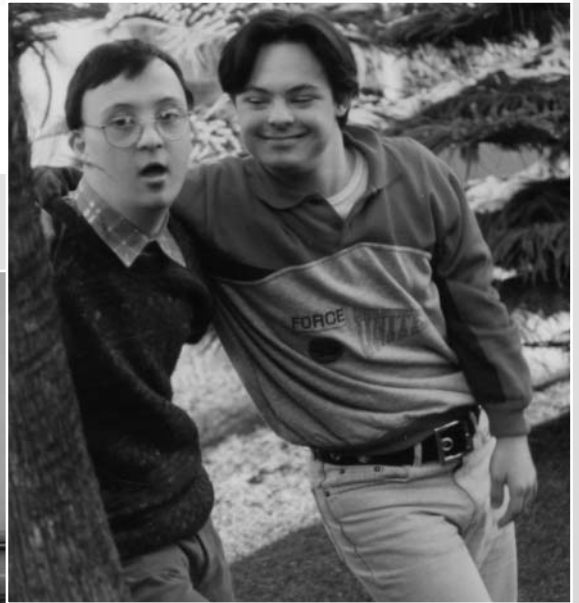
Il giudizio complessivo sull'esperienza svolta è senz'altro positivo ed il Gruppo Educativo si rende disponibile sin da ora a ripetere l'esperienza il prossimo anno scolastico.

Il Gruppo Educativo

.....

Il Coordinatore Educativo

.....



- 1. ALTA GALLURA:** Via Sandro Pertini, 11
07029 Tempio Pausania (SS) – Tel. e fax 079/671178
- 2. AREZZO:** Via Cavour, 97 – 52100 Arezzo
Tel. 0575/351597 – Fax 0575/352204
info@aipdarezzo.it – www.aipdarezzo.it
- 3. AVELLINO:** Rione Mazzini, snc – 83100 Avellino
Tel. e fax 0825/73315 – gerardo pepe2@virgilio.it
- 4. BARI:** Strada Caldarola, 24 – 70126 Bari
Tel. e fax 080/5559522 – aipdbari@libero.it
grazialiddi@e-mail.it
- 5. BELLUNO:** Via Peschiera, 21 – 32032 Feltre (BL)
Tel. e fax 0439/305026 – aipdbelluno@libero.it
www.aipdbelluno.it
- 6. BERGAMO:** Via Borgo S. Caterina, 1/D – 24124 Bergamo
Tel. e fax 035/843572 – Cell. 320/822509
info@aipdbergamo.it – presidente@aipdbergamo.it
www.aipdbergamo.it
- 7. BRINDISI:** c/o ex Ospedale Di Summa – Piazzale di Summa
72100 Brindisi – Tel. e fax 0831/523073
aipdbr@tiscali.it – giamario@libero.it – www.downiamoci.it
- 8. CALTANISSETTA:** Sig. Daniele D'Aquila – Via Don Minzoni,
191 – 93100 Caltanissetta – Tel. e fax 0934/595476
daquila.d@tiscali.it – aipd.caltanissetta@tiscali.it
- 9. CAMPOBASSO:** Via IV Novembre, 28 – 86100 Campobasso
Tel. e fax 0874/698277 – aipdcb@tiscalinet.it
- 10. CASERTA:** Via Ferrarecche, 159 – 81100 Caserta – Tel. e
fax 0823/442132 – aipd@ivylogic.it – www.aipd.ivylogic.it
- 11. CASTELLI ROMANI:** c/o Domenico Ritorto
Via Portogallo, 16 – 00040 Cecchina (Roma)
Tel. 06/9278301-319 – aipd.castellirromani@tiscali.it
www.castellirromani.it
- 12. CATANIA:** Piazzale Eroi d'Ungheria, 32 – 95123 Catania
aidarusso@libero.it – aipdct@tiscali.it
- 13. COSENZA:** c/o Centro di Neuroriabilitazione ASL 4
Contrada Serraspiga – 87100 Cosenza
Tel. e fax 0984/012507 – luciaruggiero62@libero.it
aipdcosenza@libero.it
- 14. FOGGIA:** Viale Candelaro, 98f – C.P. 349 – 71100 Foggia
Tel. e fax 0881/713480 – aipdfoggiaonlus@libero.it
digilander.libero.it/aipdfoggiaonlus
- 15. GROSSETO:** Via Papa Giovanni XXIII, Circostrizione n. 3
"Gorarella" – 58100 Grosseto – Tel e fax 0564/494797
aipdgrosseto@katamail.com – boanda@libero.it
- 16. L'AQUILA:** Via Gaglioffi, 7 – 67100 L'Aquila
Tel. e fax 0862/24031 – marigit@yahoo.it
aipd.laquila@virgilio.it
- 17. MACERATA:** Via Salimbeni, 44 – 62027 San Severino
Marche (MC) – Tel. 0733/638922 – aipd.macerata@libero.it
stefania.simoncini@bancamarche.it
- 18. MANTOVA:** c/o Famiglia Molani – Via Bellonci, 14
46100 Mantova – Cell. 334/1491715
info@aipdmantova.it – www.aipdmantova.it
- 19. MARCA TREVIGIANA:** Via Madonna della salute, 5
31010 Mareno di Piave (TV) – Tel. 0438/30025
M.M1959@libero.it
- 20. MATERA:** Via Dante, 84/A – 75100 Matera
Tel. 339/3446802 – marcomelfi@tiscali.it – aipdmt@tiscali.it
- 21. MILAZZO:** Via Risorgimento, 69 – 98057 Milazzo (ME)
Tel. 090/9224448 – aipdmilazzo@virgilio.it
www.infinito.it/utenti/aipdmilazzo
lunedì, mercoledì, venerdì ore 15.00-17.00
- 22. NARDÒ:** Piazza Caduti di Via Fani, 2 – 73048 Nardò (LE)
Tel. e Fax 0833/567830 – mteresa.calignano@libero.it
www.comenoi.it
- 23. NUORO:** Via Cavalier Zuddas, 13 – 08100 Nuoro
Tel. 0784/202626 – aipd.nuoro@tiscali.it
- 24. ORISTANO:** Via Martiri di Belfiore, 33 – 09170 Oristano
Tel. 0783/216018 – Fax 0783/217016
aipd.oristano@tiscali.it
- 25. PAVIA:** Via Gramsci, 14 – 27051 Cava Manara (PV)
Tel. 0382/454275 – enry.ventura@libero.it
- 26. PERUGIA:** Via G. Santini, 8 – 06123 Perugia
Tel. 075/5847162 – aipdpg@inwind.it – www.aipdpg.it
- 27. PISA/LIVORNO:** Via Cesare Battisti, 55 – 56100 Pisa
Tel. e fax 050/48689 – aipdpili@interfree.it – www.aipdpili.org
- 28. POTENZA:** c/o Provincia – Piazza Emanuele Gianturco, 1
85100 Potenza – Tel. 0971/56536 – segreteria@aipdpz.it
presidenza@aipdpz.it – www.aipdpz.it
- 29. REGGIO CALABRIA:** c/o Santuario S. Antonio
Via Collina degli Angeli – 89124 Reggio Calabria
Tel. 0965/329410 – aipdrc@libero.it
- 30. ROMA:** Viale delle Milizie, 106 – 00192 Roma
Tel. 06/3700235 – 37351717 – Fax 06/37351749
info@aipd-roma.it – www.aipd-roma.it
- 31. SALUZZO, SAVIGLIANO E FOSSANO:** Via Aldo Moro, 17
12040 Genola (CN) – Tel. e fax 0172/646530
aipd_ssf@libero.it
- 32. SUDPONTINO:** c/o Carmine D'Angelo – Via Bruno Zauli, 18
04023 Formia (LT) – Tel. 0771/770880
carmine.dangelo@tele2.it – www.aipdsudpontino.it
- 33. TARANTO:** Corso Umberto, 197 Pal. D – 74100 Taranto
Tel. e fax 099/4593301 – info@aipdtaranto.it
www.aipdtaranto.it – presidenza@aipdtaranto.it
- 34. TERAMO:** Via Diaz, 2 – 64100 Teramo
Tel. 0861/242544 – aipdownteramo@virgilio.it
- 35. TERMINI IMERESE:** c/o Maria Grazia Petta
Via Giuseppe Suneseri, 5 – 90018 Termini Imerese (PA)
Tel 349/6351491 – info@aipdimera.it – www.aipdimera.it
- 36. TRAPANI-ALCAMO:** c/o Franco Crimi – Via G. Vesco 2/B
91016 Alcamo (TP) – Tel. e fax 0924/24791
Cell. 320/0214806 – aipd.alcamo@alice.it
- 37. TRENTO:** Via Matteotti, 22 – 38100 Trento
Tel. 0461/930356 – aipd.trentino@virgilio.it
- 38. VENEZIA:** Giudecca, 95 – 30133 Venezia
Tel. 041/2770217 – Fax 041/2776408
aipdvenezia@virgilio.it
- 39. VIBO VALENTIA:** Via Omero, 4 – 89900 Vibo Valentia
Tel. 338/2505240 – domenico@tiscali.it – aipdvv@libero.it
- 40. VITERBO:** Via C. Cattaneo, 54/C – 01100 Viterbo
Tel. e fax 0761/345030 – aipdvt@dada.net

Osservatorio Scolastico sull'Integrazione

A.I.P.D. Nazionale
Viale delle Milizie, 106
00192 Roma
Telefono 06/3723909
Fax 06/3722510

osservscuola.pedag@aipd.it (Area Psico-Pedagogica)
osservscuola.legale@aipd.it (Area Normativo-Giuridica)
www.aipd.it

Associazione Italiana Persone Down - Onlus

Viale delle Milizie, 106
00192 Roma
Telefono 06/3723909
Telefono e fax: 06/3722510
Indirizzo Internet: www.aipd.it
e-mail: aipd@aipd.it

Si ringraziano

i *Referenti Scolastici* delle Sezioni AIPD per la collaborazione,
l'*Avv. Salvatore Nocera* (Responsabile dell'area Normativo-Giuridica dell'Osservatorio Scolastico AIPD) per la consulenza sulla normativa scolastica,
gli *insegnanti* e i *genitori* per la disponibilità a raccontare le loro esperienze.

Errata Corrige
 del quaderno Verso una scuola più
 competente e qualificata
 alle pagine 47-48

Sezioni in cui è presente il Referente Scolastico

Sezioni AIPD	Recapiti
Sez. AIPD di Alcamo-Trapani	Tel. 0924/509082 aipd.alcamo@alice.it
Sez. AIPD di Arezzo	Tel. 0575/351597 info@aipdarezzo.it - www.aipdarezzo.it
Sez. AIPD di Avellino	Tel. 0825/73315 gerardopepe2@virgilio.it
Sez. AIPD di Bari	Tel. 080/5546245 aipdbari@libero.it
Sez. AIPD di Belluno	Tel. 0439/305026 info@aipdbelluno.org - www.aipdbelluno.it
Sez. AIPD di Bergamo	Tel. e Fax 035/222238 Cell. 320/8220409 info@aipdbergamo.it - www.aipdbergamo.it
Sez. AIPD di Brindisi	Tel. 0831/523073 aipdbr@tiscali.it - www.downiamoci.it
Sez. AIPD di Caserta	Tel. 0823/442132 aipd@ivylogic.it - www.aipd.ivylogic.it
Sez. AIPD di Castelli Romani	Tel. 06/9278301-319 aipdcastelliromani@tiscali.it
Sez. AIPD di Cosenza	Tel. 0984/012507 aipdcosenza@libero.it

Sez. AIPD di Grosseto	Tel. 0564/494797 aipdgrosseto@katamail.com
Sez. AIPD di L'Aquila	Tel. 0862/24031 aipd.aq@virgilio.it
Sez. AIPD di Macerata	Tel. 0733/638922 aipd.macerata@libero.it
Sez. AIPD di Mantova	Cell. 334/1491715 info@aipdmantova.it - www.aipdmantova.it
Sez. AIPD di Marca Trevigiana	Tel. 0438/30025 M.M1959@libero.it
Sez. AIPD di Milazzo/Messina	Tel. 090/9224448 aipdmilazzo@virgilio.it
Sez. AIPD di Nuoro	Tel. 0784/202626 aipd.nuoro@tiscali.it
Sez. AIPD di Oristano	Tel. 0783/216018 aipd.oristano@tiscali.it
Sez. AIPD di Pavia	Tel. 0382/454275 enry.ventura@libero.it
Sez. AIPD di Pisa-Livorno	Tel. 050/48689 aipdpili@interfree.it - www.aipdpili.org
Sez. AIPD di Potenza	Tel. 0971/56536 aipdpz@interfree.it - www.aipdpz.it
Sez. AIPD di Roma	Tel. 06/3700235 info@aipd-roma.it - www.aipd-roma.it
Sez. AIPD di Saluzzo, Savigliano e Fossano	Tel. 0172/646530 aipd_ssf@libero.it
Sez. AIPD di Sudpontino	Tel. 0771/770880 carminedangelo@tele2.it - www.aipdsudpontino.it
Sez. AIPD di Trento	Tel. 0461/930356 aipd.trentino@virgilio.it
Sez. AIPD di Venezia	Tel. 041/2770217 aipdveneziam@virgilio.it
Sez. AIPD di Viterbo	Tel. 0761/345030 aipdvt@dada.net