SINDROME DOWN NOTIZIE

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

Supplemento a "Sindrome Down Notizie" Periodico quadrimestrale anno X - n. 1/2011

Nella nostra classe c'è un alunno con la sindrome di Down!

Modalità inclusive nella vita di classe

a cura di Paola Gherardini, Anna Lastella e Nicola Tagliani

onlus
ASSOCIAZIONE ITALIANA PERSONE DOWN

Quaderno AIPD 20

L’Associazione Italiana Persone Down

Nata a Roma nel 1979 con la denominazione di Associazione Bambini Down, l’AIPD si pone quale punto di riferimento per le famiglie e gli operatori sociali, sanitari e scolastici su tutte le problematiche 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 e sociale a tutti i livelli, sensibilizzare sulle loro reali capacità divulgare le conoscenze sulla sindrome.
L’Associazione Italiana Persone Down ha 43 Sezioni su tutto il territorio nazionale ed è composta prevalentemente da genitori e da persone con questa sindrome.

Quaderno realizzato nell’ambito del progetto “Osservatorio Scolastico AIPD: per un’integrazione scolastica di qualità” finanziato da Metroweb S.p.A.

METROWEB
The Fiber Network Provider

Periodico dell’Associazione Italiana Persone Down - anno X, n. 1/2011 - Registrato presso il Tribunale di Roma il 18-09-2002 al n. 533/2002 - 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 - Un numero € 5,00 - Direttore responsabile: Anna Contardi - Comitato di redazione: Anna Contardi (direttore), Federica Girard, Patrizia Danesi - Redazione: Viale delle Milizie 106, 00192 Roma, telefono 06/3722510 - 06/3723909, Indirizzo internet: http://www.aipd.it, Posta elettronica: aipd@aipd.it - Stampa: Spaggiari® S.p.A., Parma - Editore: AIPD - Associazione Italiana Persone Down – ONLUS, Viale delle Milizie 106, Roma - Abbonamenti: CCP 74685009 intestato a: Associazione Italiana Persone Down, Viale delle Milizie 106, 00192 Roma - Abbonamento annuo (2011) - € 18,00, estero € 57,00 - Questo numero è stato chiuso in tipografia nel mese di marzo 2011.

Indice

Presentazione 3

Premessa 5

I Parte – Per gli insegnanti

1. Riflessioni su alcune domande poste frequentemente 7
1.1 L'integrazione scolastica: un diritto acquisito 7
1.2 Individualizzazione e Personalizzazione 9
1.3 Le ore di sostegno e la presa in carico 13
1.4 Collaborazione tra docenti, con la famiglia, con i servizi 16

2. Tutto passa attraverso la rappresentazione sociale e la relazione 20
2.1 Non pensarlo come eterno bambino 20
2.2 Un alunno come gli altri 22
2.3 Consapevolezza della sindrome 23
2.4 Quale autonomia? 25
2.5 Innamoramento e crescita 26

II Parte – Per i compagni

1. Indicazioni su come rispondere alle domande dei ragazzi 29
2. Con gli alunni della scuola dell'Infanzia e della scuola Primaria .. 30
3. Con gli alunni della scuola Secondaria di I Grado (ex scuola media) 33
4. Con gli alunni della scuola Secondaria di II Grado (ex scuola superiore) 38

Concludendo ... *Mi presento* 45

Appendici (rivolte ai docenti)

Appendice 1
A. Unità didattiche per la scuola dell'Infanzia e la scuola Primaria 47
B. Unità didattiche per la scuola Secondaria di I e II Grado 61

Appendice 2
Narrazioni dei genitori 65

Appendice 3
Le informazioni essenziali sulla sindrome di Down 70

Appendice 4
Alcuni suggerimenti per utilizzare un linguaggio corretto quando si parla delle persone con sindrome di Down 72

Spunti Bibliografici..... 73

Paola Gherardini
Psicologa responsabile dell'Osservatorio Scolastico AIPD per l'area Psico-Pedagogica

Anna Lastella, Nicola Tagliani
Psicologi dell'Osservatorio Scolastico AIPD

Questo quaderno è stato scritto con la collaborazione dei ***Referenti Scolastici*** **delle sezioni AIPD** di: Arezzo, Bari, Belluno, Bergamo, Brindisi, Castelli Romani, Cosenza, Lecce, Macerata, Mantova, Marca Trevigiana, Milazzo-Messina, Pavia, Pisa, Potenza, Roma, Saluzzo-Savigliano-Fossano, Sud Pontino, Trentino, Venezia-Mestre.

Presentazione

Tutto quello che avreste voluto sapere su "i Down"?

Non inganni il titolo (è …solo un richiamo), non stiamo affatto qui per dirvi tutto quello che avreste voluto sapere su "i Down" (o peggio ancora "l'alunno Down") categoria dall'identità unica e uniforme.
Esistono invece ***tante persone con la sindrome di Down, ciascuna diversa dall'altra****, con la sua storia, i suoi interessi, le sue risorse e le sue difficoltà. Quindi esistono tanti alunni con la sindrome di Down (è la disabilità intellettiva più diffusa) che passano o passeranno tra i banchi delle vostre classi nei vari ordini di scuola, con gli stessi diritti e doveri degli altri alunni.*

Chi siamo: il Gruppo di Lavoro

Questo quaderno è frutto dell`esperienza maturata dall'Osservatorio Scolastico dell`Associazione Italiana Persone Down, con la collaborazione del Gruppo di lavoro dei Referenti Scolastici delle sezioni AIPD.
Dal 1998 l'Osservatorio Scolastico si occupa di raccogliere la documentazione normativa e psicopedagogica sulle tematiche dell'integrazione scolastica, di fornire consulenza e sostegno alle famiglie delle persone con sindrome di Down, alle scuole e agli operatori socio-sanitari, di svolgere attività di formazione/informazione e consulenza agli insegnanti e alle scuole (quale Ente accreditato presso il MIUR per la formazione e l'aggiornamento per il personale scolastico).
Inoltre effettua da oltre dieci anni una formazione costante al gruppo di lavoro dei Referenti Scolastici di 20 Sezioni AIPD, che sono divenuti punto di riferimento per le famiglie in grado di orientarsi e di orientare per migliorare la collaborazione tra famiglie, istituzioni scolastiche e territoriali.

Le risorse di questo gruppo sono eterogeneità, pluralità, flessibilità e permeabilità.
Eterogeneità, perché è formato da persone che venendo da sezioni territoriali diverse, hanno dietro di sé differenti realtà locali di contesto scolastico e sociale.

Pluralità, perché è formato da genitori e tecnici, che si collocano da punti di vista diversi ma convergenti verso il medesimo obiettivo, il benessere scolastico delle persone con sindrome di Down.
Pluralità, anche perché i genitori sono tutti diversi (neanche loro sono una categoria tipo "il genitore dell'alunno disabile") e i tecnici a loro volta provengono da formazioni diverse (psicologi, educatori, assistenti sociali, insegnanti).
Flessibilità e permeabilità, perché nei due o tre appuntamenti annuali non ruotano sempre tutte le stesse Sezioni o le stesse persone della medesima Sezione, eppure non mancano mai amalgama, crescita e produttività del gruppo, coordinato dall'équipe dell'Osservatorio Scolastico AIPD.
*Nell'ambito di questo gruppo, dopo aver approfondito i problemi dell'integrazione scolastica, e dopo la ricerca di Buone Prassi (cfr. Quaderno AIPD n. 18 "Verso una scuola più competente e partecipata", 2008) è maturata la riflessione su come dare un aiuto agli insegnanti per il miglioramento dell'**approccio concreto** all'alunno con la sindrome di Down presente nella propria classe. E quindi l'idea di mettere a fuoco delle Linee Guida che raccolgano in un unico lavoro indicazioni e suggerimenti rivolti **ai docenti** ed **ai compagni**. Il nostro obiettivo NON È fornire modelli, ma riflettere criticamente sulle modalità di approccio agli alunni con sindrome di Down sia da parte dei docenti che da parte dei compagni di classe.*

Buona lettura!

Paola Gherardini

Destinatari** del quaderno sono gli **insegnanti curriculari**, perché è **prioritario** che passi tra le loro mani e susciti le loro riflessioni. Ma ci auguriamo che venga letto e metabolizzato **anche dagli insegnanti di sostegno.

Premessa

Questi ultimi trent'anni in Italia sono stati molto importanti per l'estendersi delle conoscenze e dei risultati in merito alle potenzialità cognitive e sociali delle persone con disabilità, grazie al loro inserimento nella scuola di tutti, come enunciato nella Legge quadro n. 104/1992. In particolare per quanto riguarda le persone con sindrome di Down vediamo che esse accedono in numero sempre crescente a competenze sempre più alte.
L'inserimento di un alunno con disabilità può talvolta essere fonte di dubbi e preoccupazioni per il personale docente e non docente e per i compagni di classe**,** poiché poco formati e in-formati sulle reali competenze e difficoltà dell'alunno/compagno, ma anche sulle strategie didattiche e relazionali più idonee. Avere un alunno con sindrome di Down in classe può indurre dubbi e preoccupazioni negli insegnanti sia dal punto di vista degli apprendimenti che degli aspetti educativi e relazionali.
Attraverso la nostra esperienza spesso emerge che i docenti, soprattutto nella prima classe dei diversi cicli scolastici, hanno un periodo di incertezza iniziale e poi individuano in questo alunno potenzialità e competenze per loro "imprevedibili".
Abbiamo voluto riflettere sulle domande e le affermazioni più ricorrenti che abbiamo incontrato parlando con docenti e compagni di classe. Alcuni di questi pensieri sono passati nelle loro menti, un po' per paura e un po' per poca informazione. Fatto sta che timori, pregiudizi e stereotipi antichi accumulati dentro tutti noi orientano il modo di rapportarsi all'alunno e influenzano le aspettative. E tutto questo determina una difficoltà di approccio all'alunno/compagno sia dal punto di vista didattico che educativo-relazionale.
Ma quando l'inserimento di un alunno con disabilità è vissuto con passione e gestito con professionalità scattano negli insegnanti curiosità, interesse e voglia di mettersi in gioco.
Si parte da dubbi e domande, ma poi prendono forma esperienze di buone prassi.
Premesso che non esistono "ricette precostituite" valide per tutti e che ogni

situazione è un'esperienza a sé, proviamo dunque a darvi alcuni spunti di riflessione che partono da ciascuna di quelle domande, nella convinzione che interrogarsi è il primo importante passo verso una buona integrazione dell'alunno con disabilità nella scuola di tutti. Questa poi è un'opportunità di crescita per tutti: alunno con sindrome di Down, docenti e compagni di classe.

I Parte – Per gli insegnanti

1. RIFLESSIONI SU ALCUNE DOMANDE POSTE FREQUENTEMENTE

La presenza in classe di un alunno con disabilità genera spesso, soprattutto all'inizio dei cicli scolastici, preoccupazione e un senso di impotenza e inadeguatezza ad affrontare la situazione. E così qualche insegnante penserà che…

1.1 L'integrazione scolastica: un diritto acquisito

Di fronte a situazioni nuove e non conosciute si possono assumere atteggiamenti pietistici o iperprotettivi ("Poverino perché fargli fare tanta fatica!", "Tanto non ce la fa!"). E ogni tanto spunta qualcuno che afferma di non condividere l'utilità della presenza dell'alunno con disabilità nella scuola di tutti ("È tempo sprecato!", "Devo già pensare a tante cose!"), o lamenta l'inadeguatezza della struttura scolastica rispetto alle "esigenze specifiche" del ragazzo ("Non sarebbe meglio una scuola speciale?").
Partiamo da un dato di fatto: l'integrazione degli alunni con disabilità nella scuola di tutti è un **diritto** duramente conquistato circa trent'anni fa.[1] Ciò ha

[1] Legge n. 517/77 e sgg.

avviato il superamento dell'isolamento e dell'emarginazione delle persone con disabilità, cosa normale fino ad allora dato che le scuole speciali creavano un mondo parallelo, non propriamente consono alla dignità della persona.

Non bisogna dimenticare che la normativa italiana è all'avanguardia rispetto agli altri paesi che stanno cercando di andare nella nostra stessa direzione. Ma cominciano a soffiare nelle scuole italiane venti emarginanti in direzioni diverse, per esempio in direzione degli extracomunitari. È breve il passo verso una deriva e una focalizzazione sulle persone con disabilità, anche se sappiamo che le loro famiglie sono ormai ben agguerrite per difendere i loro diritti.

Assodato che l'integrazione è un diritto, la scuola DEVE organizzarsi affinché venga assicurato tale diritto, che è acquisito sul piano della normativa al punto di avere diffusamente modificato la rappresentazione sociale delle persone con disabilità, anche intellettiva. Ma, a quanto pare, ancora non abbastanza acquisito all'interno del corpo docente, se vi attecchiscono i pensieri di cui sopra, pensieri di pietismo o di evitamento o talvolta di disimpegno.

È utile ribadire che l'alunno con disabilità **è un alunno della classe come tutti gli altri** e che quindi è necessaria la presa in carico da parte di tutti i docenti e non solo dell'insegnante per il sostegno[2]. È anche utile riflettere che se nella scuola si parla di meritocrazia è auspicabile che questa non veicoli per vie sotterranee un pregiudizio negativo nei confronti di chi si presenta con minori "meriti" iniziali. Attuare il diritto allo studio e rispettare la diversità dei differenti livelli di partenza significa, come indica la normativa, prevedere la possibilità di individualizzare il percorso di apprendimento secondo le potenzialità e le competenze del singolo alunno.[3]

Ma se è vero che tutti devono avere la possibilità di migliorare il proprio apprendimento rispetto ai livelli di partenza, perché degli insegnanti di fronte ad un alunno con disabilità continuano a farsi queste domande?

---

[2] Nota Ministeriale n. 4798/2005 e Linee-guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 4/8/2009.

[3] Legge n. 104/92.

1.2 Individualizzazione e Personalizzazione

La prima cosa da fare è cercare di conoscere veramente quello "sconosciuto" che è quell'alunno lì con la sindrome di Down, quello lì nel suo banco e nella sua unicità, non dentro un'etichetta generica e riduttiva, conoscerlo nelle sue competenze e nei suoi interessi e non soltanto nelle sue mancanze. Non esistono "Down" gravi, lievi o gravissimi, ma c'è un'estrema variabilità nelle competenze di ogni singolo ragazzo e ognuno di loro PUO' e DEVE partecipare alle attività scolastiche curriculari ed extracurriculari che la scuola offre. Occorre dunque avere una conoscenza più completa possibile del ragazzo in tutti gli ambiti di vita, e capire quali sono le sue strategie e quali strumenti utilizza per vivere e crescere sia nella vita scolastica che nella vita quotidiana.
Puntare a conoscere il suo punteggio nei test cognitivi ("che età mentale ha") è fuorviante, non tiene conto della globalità della persona e, soprattutto, non serve affatto a capire come lavorare nel concreto con lui e come sostenere il suo percorso di apprendimento.
Quello che conta è scoprire via via "come impara" un bambino o un ragazzo con sindrome di Down: attraverso quali canali e linguaggi è agevolata la ricezione dei contenuti (e quindi usarli nei diversi ambiti di apprendimento), quali modalità comunicative predilige (e quindi in parte assecondarle, in parte arricchirle ed inserirne altre), quali sono i suoi tempi di attenzione e di concentrazione, su quali attività si illumina e rimane accesa la sua MOTIVAZIONE. Ma non è così per tutti? Insomma impara come gli altri, ma con ritmi diversi e più lunghi.
Sarà tuttavia necessario, con l'avanzare dei cicli scolastici, individualizzare e personalizzare[4] sempre di più tale percorso. Vediamo come.
A partire dalla Diagnosi Funzionale, alla fine dell'anno scolastico precedente[5],

[4] "L'"**individualizzazione**" in senso stretto si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. La "**personalizzazione**" indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive. In altre parole, l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la personalizzazione è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi i propri personali talenti; nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno." (Massimo Baldacci, cfr. Spunti bibliografici)

[5] DPCM n. 185/2006, art. 3 comma 1.

si stila un Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e poi un Piano Educativo Individualizzato (PEI)[6] che descrive in maniera dettagliata ed operativa come si intende lavorare per far raggiungere all'alunno con disabilità la padronanza delle competenze di base e l'acquisizione di competenze sempre più complesse. Il progetto permette di verificare in itinere il percorso di apprendimento e di crescita, ed è bene confrontarsi con gli specialisti che conoscono l'alunno per definire insieme il tipo di richieste e le strategie più idonee.
Individualizzare e personalizzare significherà passare attraverso una proposta didattica semplificata (e a volte nelle scuole superiori anche differenziata)[7], i cui obiettivi, verificati in corso d'opera, siano raggiungibili attraverso modalità flessibili. Infatti, in relazione a quello che si fa in classe si definirà come avvicinarvi anche l'alunno con sindrome di Down senza definire in anticipo fin dove si arriverà, ma lasciando aperta la possibilità di innalzare gli obiettivi, che, se graduali e dinamici, terranno al riparo tanto da un eccessivo abbassamento che da un innalzamento poco realistico delle richieste. Nel processo di insegnamento-apprendimento abbassare troppo la richiesta cristallizza e immobilizza l'uno e chiude nuove opportunità all'altro, mentre innalzarla troppo produce specularmente senso di impotenza nel docente e senso di inadeguatezza nel discente. Ci può aiutare il concetto di "dissonanza cognitiva" che offre una quota di sicurezza in quanto poggia la proposta di apprendimento sul noto e contemporaneamente la presenta con qualche elemento atto a sfidare la curiosità e il desiderio di provare[8]. Anche il concetto di "zona di sviluppo prossimale" ci indica che il bambino apprende con l'aiuto degli altri, quando gli vengono proposti contenuti un po' superiori alle sue attuali competenze, ma comunque abbastanza semplici da risultargli comprensibili[9].
Il "cuore" del processo educativo parte dalla situazione individuale e dagli obiettivi specifici della disciplina, definiti a livello nazionale[10], e consiste nel progettare unità di apprendimento caratterizzate da obiettivi formativi adatti e significativi per quel singolo allievo. Per identificarli si può partire dall'esperienza dell'alunno per arricchirla, o dagli obiettivi specifici della

6 Legge n. 104/92, DPR del 24/02/1994 e DPCM n. 185/06.

7 Vedi scheda normativa n. 274. "Chiarimenti sui diversi tipi di programmazione didattica (PSP) da inserire nel PEI" sul sito www.aipd.it.

8 Concetto introdotto da Léon Festinger. Si tratta di una teoria basata sull'assunto che un individuo mira normalmente alla coerenza con se stesso. Quando i pensieri, le emozioni o il comportamento sono in conflitto tra loro, l'individuo prova disagio e tende a eliminare quelli in contraddizione. In altri termini ogni persona può tollerare soltanto un minimo numero di discrepanze nella sua identità, cercando di ridurre le cognizioni dissonanti e rafforzare quelle consonanti.

9 Nella teoria di Lev Vygotskij la *zona di sviluppo prossimale* (ZSP) è definita come la distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale, che può essere raggiunto con l'aiuto di altre persone, che siano adulti o dei pari con un livello di competenza maggiore.

10 D.Lvo n.59/2004, Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati.

singola disciplina verificandone la collocazione nella sua storia narrativa personale.
Operativamente risulterà fondamentale adattare il programma del ragazzo a quello dei suoi compagni e valorizzare le sue competenze mediante proposte didattiche quanto più possibili agganciate alla programmazione della classe, seguendo la stessa sequenza oraria delle materie, e questo vale per tutti gli ordini di scuola. In altre parole, non ha senso che il ragazzo con sindrome di Down continui a fare matematica con l'insegnante di sostegno perché lì è molto lento e ha bisogno di più tempo, mentre la classe ha cambiato insegnante e magari comincia la lezione di italiano. Ha molto senso invece che mentre in classe si fa storia e i compagni affrontano il medioevo, l'alunno con disabilità costruisca un plastico del castello con l'insegnante di sostegno, magari insieme a uno o più compagni di classe. Oppure, nella scuola superiore, si può fare diritto elaborando e applicando un regolamento interno di comportamento in classe, per ragionare insieme su aspetti di rispetto delle regole e sanzioni, così come si può disegnare una cartina individuandone le caratteristiche fisiche principali mentre si fa geografia, ecc.
Proviamo dunque a:

- fare richieste didattiche chiare e precise nelle consegne, ma con una leggera difficoltà progressiva;
- prestare attenzione ai tempi di concentrazione dell'alunno, rispettandoli ma mantenendo l'obiettivo di allungarli mediante strumenti di facilitazione e semplificazione dei materiali;
- lavorare in gruppi di *cooperative learning* per valorizzare le competenze di ciascuno e facilitare l'apprendimento attivo e l'acquisizione di competenze sociali, e per arrivare a consapevolezze metacognitive ("come sei arrivato a farlo?")[11];
- utilizzare tecnologie e strumenti accattivanti come audiovisivi e computer;
- sfruttare la preziosa risorsa/compagni, potenziali tutor di un alunno con maggiori difficoltà[12].

---

[11] Le tecniche di *Cooperative learning* integrano e valorizzano le differenze individuali, nel senso che ciascuno dà il proprio contributo personale e insostituibile per raggiungere l'obiettivo del gruppo. In questa ottica è possibile integrare il contributo dell'alunno con disabilità all'interno di un lavoro della classe (Comoglio M., Cardoso M. A., 1996; Comoglio M., 1998).

[12] Questa è un'opportunità educativa e di apprendimento sia per chi viene aiutato che per chi aiuta. Infatti non significa delega al compagno di incombenze che lo sottraggono al suo apprendere, ma rappresenta per lui l'occasione di verificare, semplificandolo e spiegandolo, ciò che ha effettivamente appreso. Certamente l'adulto deve monitorare…. a distanza, dalla cattedra o periodicamente.

Proviamo anche ad aggirare le difficoltà, sempre più evidenti fin dal ciclo delle scuole secondarie di I grado, spiegando quanto più possibile i concetti teorici attraverso esperienze concrete, che favoriscono la comprensione e tengono viva la curiosità. In quest'ottica più operativa si collocano anche le iniziative didattiche sul territorio (gite, viaggi di istruzione, visite ambientali) che devono essere pensate e programmate per la partecipazione di tutti gli alunni[13].
Sarà sempre da sollecitare, ma ovviamente in rapporto all'età, l'impegno a gestire autonomamente le consegne, almeno a livello esecutivo.

Daremo poi particolare attenzione al tipo di linguaggio utilizzato, che dovrà essere comprensibile e congruente con l'età cronologica dell'alunno. Infatti c'è il rischio, da parte degli adulti, di utilizzare sempre un linguaggio troppo infantile e infantilizzante, ad esempio chiedere "dove ti sei fatto la bua?" ad un ragazzo di 11 anni anziché domandargli "dove ti sei fatto male?" come si direbbe ad un altro.
Il linguaggio che utilizzeremo con lui dovrebbe essere sempre ad alta comprensibilità[14]. Frasi semplici e lessico del parlato quotidiano facilitano la comprensione della comunicazione e quindi anche l'apprendimento di contenuti più astratti o sconosciuti. Comunque la mediazione linguistica deve essere sempre in linea con la sua età, che si tratti di scienze in quarta elementare o del primo approccio alla letto-scrittura più tardi. Così, se verso gli 11-14 anni si approccia la letto-scrittura, non è appropriato utilizzare materiali della scuola primaria con disegni e contenuti infantili, occorre invece individuare o creare materiali adeguati agli interessi propri di quell'età.
Daremo inoltre attenzione e riconoscimento, in ogni età e in ogni ordine di scuola, a tutte le modalità comunicative non verbali usate dai ragazzi. Si tratterà di integrarle e arricchirle con quelle verbali, ma potranno anche essere via di accesso privilegiata per approcciare i loro interessi o per trasmettere messaggi e informazioni anche scolastiche.
Infine non ci stancheremo mai di rammentare che il raccordo con il programma e il percorso dei compagni può essere tessuto veramente in mille modi. Lo diciamo a ragion veduta, a seguito della nostra esperienza di consulenza a scuole di ogni ordine e grado e a famiglie di tutta Italia. Ci vogliono solo **una dose di creatività (quanto basta) e una dose di iniziativa (quanto basta)**. Ma quando diciamo questo a volte gli insegnanti curricolari cambiano il discorso osservando che…

---

13 C.M. n. 291/1992, C.M. n. 623/1996, Nota Ministeriale n. 645/2002 e schede normative n. 13 e n. 119 sul sito *www.aipd.it.*

14 De Mauro T., 2003; Fortis D., 2003 e *www.dueparole.it* (mensile di facile lettura a cura del Dip. Studi Filologici, Linguistici e Letterari dell'Università di Roma "La Sapienza").

1.3 Le ore di sostegno e la presa in carico

Ecco pronta la tentazione a delegare! Eh, no! Lui è alunno di tutti!
Dalle nostre consulenze abbiamo anche dedotto che ci vuole **una doppia dose di collaborazione tra insegnanti.** Vediamo che questo è stato l'ingrediente fondamentale se andiamo a sfogliare il quaderno AIPD n. 18 sulle Buone Prassi o se andiamo alla pagina "scuola" dello "sportello informativo" del sito www.aipd.it! Anche nell'Appendice di questo quaderno possiamo trovare degli esempi, ma è importante che non vengano presi come ricette e modelli da copiare pedissequamente, bensì come sollecitazione a lasciarsi interrogare verso una ricerca personale e a lasciarsi coinvolgere verso una corresponsabilizzazione e una condivisione reale delle scelte educative e didattiche. Tutti, sia gli insegnanti curricolari che di sostegno, senza distinzioni gerarchiche, ma solo con differenti funzioni.
Quanto alle ore di sostegno, all'inizio di un nuovo anno scolastico constatiamo puntualmente che molte famiglie lamentano lo scarso numero di ore assegnate e ci chiedono cosa fare per averne di più. A questo punto, e cioè all'inizio dell'anno, si può fare ben poco, perché bisogna muoversi prima dell'estate (orientativamente tra fine maggio e prima metà di giugno) secondo le scadenze che ogni Ufficio Scolastico Provinciale (ex provveditorato) definisce autonomamente[15].
Ma s'è già detto: il punto è un altro! Se pure è importante che il numero di ore di sostegno non sia troppo esiguo, è pure vero che i risultati scolastici dell'alunno con disabilità arrivano solo se si passa attraverso il coinvolgimento di **tutti i docenti** della classe. Quindi avere un numero elevato di ore per il sostegno non è di per sé origine o indicatore di qualità dell'integrazione.
A volte all'inizio dell'anno scolastico il fatto di avere poche ore di sostegno genera negli insegnanti curricolari un senso di impotenza sicché pensano di "non poter fare un adeguato lavoro didattico". Il rischio è l'immobilità non considerando la risorsa sostegno comunque esistente, con la quale cominciare a fare concretamente quanto già si può fare rimboccandosi le mani, interrogandosi insieme e collaborando.
Rischio complementare, e comunque assai più frequente quante che siano le

[15] Schede normative n. 293, n. 297, n. 298 e n. 310 sul sito www.aipd.it.

ore assegnate, è quello di delegare al sostegno l'alunno con disabilità[16]. No, l'alunno con disabilità è alunno di tutti gli insegnanti e compito dell'insegnante di sostegno è quello di ragionare con i colleghi su come coinvolgerlo in quella materia o su quell'argomento specifico, e quindi magari preparare materiali o sostenere il collega curricolare nel prepararli, collaborare operativamente nella co-presenza anche con un'interscambiabilità dei ruoli ove utile e possibile, collegare il lavoro di tutti per realizzare collegialmente gli obiettivi programmati insieme. E infatti tale corresponsabilità si sarà già espressa (lo auspichiamo fortemente) anche nella stesura del PEI, in quanto ogni singolo docente curricolare avrà individuato i contenuti della propria disciplina e le modalità proprie per coinvolgerlo in sintonia con l'insegnante di sostegno. Non si dovrà intendere la "programmazione individualizzata" come sinonimo di lavoro individuale svolto con l'insegnante di sostegno e scollegato della classe. Si tratterà piuttosto di:

– individuare aspetti motivanti a partire dai suoi interessi e collegarli trasversalmente agli obiettivi didattici;
– pensare a modalità tarate sulle sue competenze, stimolando la sua autonomia e consentendogli di essere parte del lavoro collettivo;
– guardarlo negli occhi, nella pratica quotidiana, mentre si spiega;
– richiamare di tanto in tanto la sua attenzione per sostenerne la continuità;
– dargli qualche mansione operativa;
– dargli compiti chiari, ecc.

Tutto ciò non esclude la necessità/possibilità di momenti individuali di apprendimento, purché pensati ed utilizzati in linea con gli obiettivi e il percorso della classe anche se la forbice, come avviene alla scuola superiore, va ad allargarsi. Ad esempio l'assegnazione dei compiti a casa è fondamentale, ma va calibrata su di lui, fatta dai docenti curricolari e scritta sul diario. L'indomani i compiti vanno visionati dal docente che li ha assegnati e vanno fatte le interrogazioni anch'esse in linea con quelle dei compagni. Che cosa intendiamo quando diciamo in linea? Intendiamo un raccordo costante con la programmazione della classe, cosa fattibile in quasi tutte le materia (beh, la matematica al superiore forse no…): sia per gli obiettivi di fondo, sia nel susseguirsi temporale dei contenuti, anche se semplificati, sia con le verifiche che utilizzeranno strumenti e modalità facilitanti.

Insomma avere in classe un alunno con disabilità comporta momenti specifici di riflessione e di confronto, di messa in discussione e di ricerca. Tutto questo necessita di uno spazio mirato di aggiornamento sulle tematiche dell'integrazione.

Altra nota dolente. Da quanti anni le associazioni sollecitano le scuole a fare un momento di aggiornamento mirato, cioè proprio su quell'alunno lì che sta per entrare in quella scuola?

---

16 Legge n. 104/92 e "Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" del 2009.

Lo si proponeva anni fa anche nell'ambito della Consulta delle Associazioni presso l'Osservatorio del MIUR. Durante la prima quindicina di settembre, prima dell'inizio dell'anno scolastico più o meno quando si fanno le riunioni tra insegnanti per singole materie, è previsto che si faccia un incontro con gli insegnanti della scuola di provenienza e che si organizzi un mini-corso di aggiornamento mirato per il Consiglio di Classe coinvolto nel nuovo inserimento[17].

UN MODELLO DI MINI-CORSO ESSENZIALE DI AGGIORNAMENTO

1. Un breve tempo di informazione sul senso dell'integrazione scolastica.
2. Un breve tempo sulla specifica disabilità.
3. Poi due tempi distinti inerenti al singolo alunno:
   a) sulle potenzialità di apprendimento dell'alunno e sulle modalità per conoscerne le competenze
   b) sugli aspetti relazionali e di comportamento.
4. *Volendo …* si può aggiungere un tempo breve sui timori e le aspettative positive o negative degli insegnanti.
5. *Volendo …* più in là si può progettare un incontro con i compagni per far conoscere loro la specifica disabilità ed in particolare il proprio compagno di classe.
6. *Volendo …* ad anno scolastico avviato o anche già avanzato, si possono prevedere degli incontri di monitoraggio sia con gli insegnanti che con i compagni.

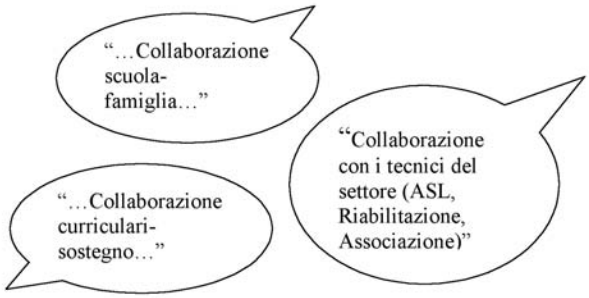
Con tale preambolo l'inizio dell'anno scolastico si muove in un alveo già un po' preparato e sarà meno traumatico o, quantomeno sgombro di preconcetti generati unicamente dal fatto di "non saperne niente".
Su questa pre-conoscenza si appoggeranno le prime settimane di conoscenza diretta reciproca, sicché si arriverà con conoscenza di causa più concreta al momento della stesura definitiva del Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e del Piano Educativo Individualizzato (PEI) già redatti prima dell'estate[18]. Forse sarà più facile cercare e trovare le strade da percorrere insieme a questo alunno in un processo di insegnamento/apprendimento inedito e stimolante.

Si arriva così ad un problema di fondo: ci sono le risorse, gli insegnanti si formano e si informano, si "ottempera" a tutti gli obblighi formali… Ma come mai le cose ancora non funzionano?
E viene fuori che il problema è la…

[17] Nota Ministeriale prot. n° 4798 del 2005 richiamata dalle "Linee Guida sull'integrazione scolastica" del 2009.

[18] DPCM n. 185/06.

1.4 Collaborazione tra docenti, con la famiglia, con i servizi



Collaborazione! Collaborazione! Collaborazione, dunque! Da dove cominciamo?
Già s'è detto come quella tra insegnanti curricolari e insegnante di sostegno sia minacciata da tentazioni di delega che spesso viene accolta, o addirittura sollecitata dall'insegnante di sostegno. Cosicché l'insegnante di sostegno si coltiva il suo *orticello-disabile* cercando di non disturbare il *grande orto del curricolare* (e magari compare anche "il programma di sostegno"!). Ma se anche l'insegnante curricolare intende lavorare con il suo alunno con disabilità, possono scattare meccanismi di non collaborazione, di competitività, di svalutazione reciproca. E magari la relazione tra docenti, non propriamente collaborativa, fa da occulto modello agli studenti: competizione tra insegnante curricolare e insegnante per il sostegno *uguale* schieramento per l'uno o per l'altro; svalutazione palese dell'insegnante di sostegno *uguale* non considerazione del compagno con disabilità; lavoro su strade parallele *uguale* il compagno disabile è trasparente!
È evidente dunque come sia essenziale invece una collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno, per dare continuità e coerenza al percorso proposto e per poter parlare di reale integrazione scolastica.

Per quello che riguarda la relazione scuola-famiglia, essa accompagna i nostri alunni per tutto il periodo della scuola, e l'obiettivo sarà duplice: attivare comunicazioni costanti, precise e non generiche, e delineare confini inequivocabili tra sistema-scuola e sistema-famiglia, per avere chiaro il ruolo di ciascuna parte.
Tuttavia, salendo nell'ordine di fascia scolastica il contatto diretto e quasi familiare della scuola dell'infanzia e primaria tra genitore e docenti si allenta. La struttura stessa della scuola secondaria di I e II grado, con l'alternarsi di più docenti nell'arco della giornata scolastica, non facilita la relazione.

Sarà significativo che dalla scuola parta l'invito ai genitori a rapportarsi non solo con l'insegnante di sostegno ma con tutti i docenti quali interlocutori attivi. Si comincerà con il fornire comunicazioni di ogni tipo secondo le stesse modalità utilizzate per il resto della classe, scritte dunque sul diario (e non date a voce tramite l'insegnante di sostegno) magari semplificando o aiutando il ragazzo nella trascrizione. Si può suggerire ai genitori di partecipare ai colloqui con tutti i docenti, con le stesse modalità degli altri genitori (orari di ricevimento, consiglio di classe, ecc.). Solo così potranno percepire di avere gli stessi diritti e doveri di partecipazione, superare disagi o disinteresse e venire a conoscere che certi problemi (ad esempio la relazione con alcuni insegnanti, con alcuni compagni o con l'organizzazione scolastica) sono problemi di tutti e che si possono affrontare insieme trovando un'intesa con gli altri. Talvolta accade che a causa di esperienze precedenti negative il genitore sia convinto che gli insegnanti non facciano abbastanza per suo figlio. Oppure attribuiscono alla responsabilità del corpo docente la socializzazione del figlio anche al di fuori della scuola (per esempio non viene invitato alle feste). In realtà alcuni "stili" sociali non propriamente aperti a tutti sono a volte un problema dell'intero gruppo classe e non riguardano solo l'alunno con disabilità.

Inoltre sappiamo che gli alunni con sindrome di Down sono spesso seguiti da più figure professionali, ognuno con la propria specificità (insegnanti, terapisti, neuropsichiatri, psicologi, assistenti, ecc.) e che tra questi operatori ci possono essere valutazioni diverse determinate dal proprio punto di osservazione o orientate al proprio ambito di azione.

Il momento istituzionalizzato di conoscenza reciproca e di condivisione si attua

nel Gruppo di Lavoro Handicap Operativo (GLHO)[19]: è l'occasione specifica di confronto Scuola-Famiglia-Servizi e va sfruttata al meglio e non, come pure succede, soddisfatta sul piano formale ai minimi essenziali (di tempo, di presenze, di impegno) e totalmente disattesa nella sostanza.
Nella nostra partecipazione ai GLHO[20] ci siamo interrogati: la famiglia è un utente della scuola (che comunque riceve un servizio e non un "favore") o un cliente (che è colui che "ha sempre ragione")? Né l'uno, né l'altro. Scuola e famiglia sono *partners*, attori ambedue e autori del processo educativo del ragazzo, secondo un paradigma di scambio e non semplicemente di aiuto. Ciascuno fa quello che gli compete, riconoscendo la linea di confine tra i ruoli educativi specifici, come a dire che il genitore deve fare il genitore e non l'insegnante, e che l'insegnante deve avere una strategia educativa e didattica e non porsi come sostituto materno. Quello che conta è il livello di fiducia reciproca, la capacità di integrare e modificare punti di vista diversi, la reciproca flessibilità per un fine comune che è il benessere e la crescita dell'alunno.
A seguito di queste frequentazioni ai GLHO ci siamo fatti un "prontuario" di condizioni, fattori o elementi funzionali e disfunzionali riscontrati in giro per le scuole. Sono alcuni spunti di riflessione su cui interrogarsi. Ce ne saranno molti altri e ci piacerebbe conoscerli.

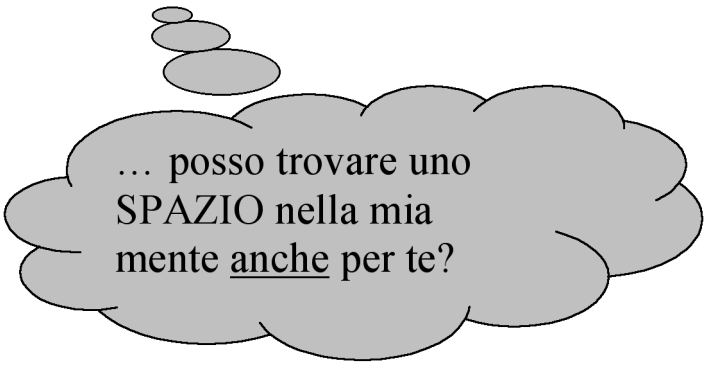
DA PARTE DELLA SCUOLA	
CHE COSA È DISFUNZIONALE	CHE COSA È FUNZIONALE
• *Farsi rappresentare dall'insegnante di sostegno.*	• *Intervenire tutti.*
• *Formulare osservazioni e/o giudizi basati su stereotipi.*	• *Descrivere piccole osservazioni concrete.*
• *Formulare in modo generico ciò che si intende fare.*	• *Descrivere dettagliatamente (modi, materiali, tempi) l'attività effettuata o programmata.*
• *Leggere ogni richiesta e/o rimostranza del genitore come accusa dalla quale difendersi.*	• *Lasciarsi interrogare dalle richieste per cercare soluzioni insieme.*
• *Trincerarsi dietro la rigidità dei programmi e delle regole dell'istituzione.*	• *Esprimere perplessità per aprire spazi di flessibilità.*
• *Trincerarsi dietro i pur reali problemi della classe.*	• *Interrogarsi sulla risorsa-compagni e inventare strategie di tutoraggio reciproco.*
• *"Giudicare" le preoccupazioni dei genitori.*	• *Accogliere l'emozione, rassicurare nella verità e non genericamente, mettersi in discussione.*

[19] Legge n. 104/92, art. 12, comma 5 e DPR del 24/02/1994, artt. 4 e 5.

[20] La famiglia la richiede al Dirigente Scolastico che convocherà per iscritto il Referente Scolastico AIPD.

DA PARTE DELLA FAMIGLIA	
CHE COSA È DISFUNZIONALE	CHE COSA È FUNZIONALE
• *Porre delle richieste contrapponendosi all'istituzione o al singolo docente che però non è neanche nominato o magari non è presente.*	• *Fare le proprie richieste con tranquillità e disponibilità, ma chiedendo con determinazione risposte precise e assunzione di responsabilità.*
• *Accogliere con troppa gratitudine (come fosse un favore ricevuto) ciò che è un diritto ricevere.*	• *Dare riconoscimento all'impegno concretamente dimostrato dalla scuola.*
• *Non esprimere timori o preoccupazioni.*	• *Esprimere timori e preoccupazioni per chiedere/cercare insieme non rassicurazioni, ma soluzioni o chiarificazioni.*
• *Rivolgersi esclusivamente all'insegnante di sostegno e al suo lavoro, dimenticando gli insegnanti curricolari.*	• *Chiedere e dare attenzione al contributo di ciascun insegnante.*
• *Non chiedere spiegazioni quando ciò che viene comunicato dagli insegnanti non è chiaro o è semplicemente troppo generico: in altre parole quando non si capisce come si traduca nel concreto.*	• *Non stancarsi di richiedere spiegazioni ulteriori su quanto detto, per andarsene dal GLHO con delle chiarezze operative da parte della scuola.*

Concludendo, la qualità delle relazioni che intercorrono tra gli adulti che ruotano attorno a quell'alunno con disabilità gioca un ruolo fondamentale per la buona riuscita del suo percorso scolastico.
Però, poi, quando lui si trova in classe la possibilità di apprendere passa solo attraverso una **relazione autentica** con l'insegnante. Ma per creare questa relazione, gli insegnanti si chiedono….



2. TUTTO PASSA ATTRAVERSO LA RAPPRESENTAZIONE SOCIALE E LA RELAZIONE

Tutti abbiamo sperimentato che l'apprendimento passa attraverso le relazioni, che la relazione con quell'insegnante lì ti farà amare di meno o di più quella materia: non c'è scampo, nella memoria di tutti noi c'è traccia di questo. E tanto più questo avrà un peso nell'esperienza di chi a scuola incontra una proposta cognitiva che in generale è sempre un po' più su delle proprie potenzialità.
La possibilità di apprendere meglio, più rapidamente, con maggiore gusto e ritenzione di cognizioni, passa anche attraverso le relazioni con i compagni se vissuti e sperimentati come compagni di lavoro scolastico. Ma questa è un'altra storia e ci torniamo dopo.
Quanto alla relazione con l'insegnante, che tipo di relazione si può instaurare se l'insegnante ha nella testa pensieri come questi?

2.1 Non pensarlo come eterno bambino

Come mi rappresento questo alunno "diverso" dallo standard dell'alunno mediamente corrispondente alle mie aspettative? Per caso me lo rappresento secondo idee diffuse e stereotipi semplicistici, ma da dove vengono e cosa sottintendono questi pregiudizi a livello di rispetto e considerazione della persona? E poi, che atteggiamento mi portano ad avere verso di lui?
Se me lo rappresento come eterno bambino perché ha difficoltà nelle competenze fino-motorie, perché in ambito linguistico la sua produzione è inferiore alla comprensione, perché sul piano cognitivo emergono difficoltà correlate al grado di ritardo mentale, corro il rischio di considerare il suo sviluppo globale alla stregua del livello di sviluppo dell'area più bassa, quella cognitiva. E allora abbasso le aspettative di crescita in ogni ambito, compreso quello socio-relazionale che invece non presenta ritardi rispetto ai coetanei. Cominciamo dunque a non pensarlo come eterno bambino. Nella sindrome di Down, come pure in altre condizioni di disabilità intellettiva, si evidenzia un'eterocronia nelle tappe di sviluppo che bisogna tenere presente, anche per evitare quel generalizzato atteggiamento di iper-protezione che, seppure agito a fin di bene, non favorisce la crescita verso l'autonomia.

Se egli è percepito come "più piccolo" e sempre bisognoso d'aiuto si creeranno situazioni in cui verrà aiutato in maniera eccessiva, magari sostituendosi a lui in azioni che è o sarebbe in grado di fare da solo (mettersi/togliersi il giubbetto, preparare lo zaino, ecc.). Tale modalità rischia di inibire ogni elemento motivazionale e di creare una comoda e tenace dipendenza dall'adulto ("qualcun altro fa per me"). Questo è un messaggio fuorviante fin dalla scuola dell'infanzia, in quanto vanno sempre promosse delle competenze sociali e di autonomia personale, possibili e necessarie adeguate all'età, anche in vista di una vita adulta. Fin da subito anche questo alunno va pensato all'interno di un percorso di crescita orientato verso l'adultità. Solo pensandolo così potremo facilitare il suo sviluppo socio-relazionale progressivamente congruente con la sua età cronologica.

Se invece me lo rappresento con "tanto è down" (pure minuscolo magari!) metto un'etichetta, che sembra voler bloccare ogni possibilità evolutiva, e poi forse me ne disinteresso quanto all'apprendimento e forse lascio correre quanto al comportamento.

E se invece cercassi di informarmi un po' di più su che cosa significa avere la sindrome di Down?[21]

Questo darebbe pure qualche strumento a chi dice "non so come reagisce". È appunto dall'ignorare (nel senso di non sapere) che spesso vengono queste domande degli insegnanti.

Ma se rimango nell'ignorare (e non mi aggiorno) facilmente ne consegue che vivrò la sua presenza in classe come un disturbo o qualcosa che mi mette disagio. E allora, di nuovo, che atteggiamento avrò e come mi comporterò nei suoi confronti? Forse sopravvaluto con indulgenza la disabilità e allora mi muovo con iper-protettività, o la sopravvaluto enfatizzandola e allora lo estromette dal mio orizzonte di docente delegandone ad altri la gestione, oppure la sottovaluto e la ignoro facendogli richieste di apprendimento uguali agli altri (succede anche questo). Troppo spesso si dimentica che questo alunno, oltre ad alcune disabilità (che sono evidenti), ha anche delle competenze (che sono meno evidenti o semplicemente non hanno l'occasione o lo spazio per emergere). Così facendo non lo si considera nella sua globalità di persona. E spesso si fa tutt'uno tra apprendimento e comportamento.

---

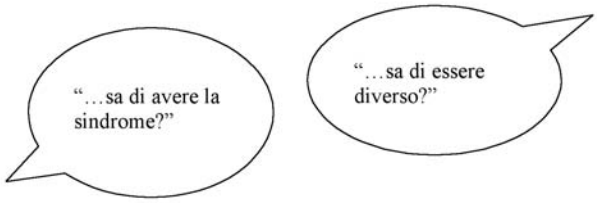
[21] Cfr. Quaderno AIPD n. 19 A e B, "Parliamone…chi è una persona con la sindrome di Down?".

2.2 Un alunno come gli altri

Se per l'apprendimento lui è "diverso" e gli vanno fatte proposte mirate e diversificate (ma sempre in collegamento col programma degli altri e lasciando aperta la possibilità di innalzare gli obiettivi), per il comportamento no, è come gli altri.
E invece, mentre gli altri la chiamano "professoressa", lui le dà del tu e la chiama per nome, e magari (se è un lui e la professoressa è giovane e carina) l'abbraccia e bacia quando entra in classe?
Ovviamente le situazioni vanno considerate caso per caso, ma non si possono permettere a priori comportamenti diversi da quelli richiesti agli altri solo perché si ha la sindrome di Down. Non vi sono differenze nella capacità di acquisizione delle regole sociali le quali, questo sì, vanno maggiormente esplicitate e vanno verbalizzate con chiarezza ed essenzialità.
Anche per il processo di costruzione del Sé, risulta fondamentale mantenere una modalità relazionale consona all'età cronologica dell'alunno e non contraddire con il non verbale quanto esplicitato verbalmente. È contraddittorio e confusivo cercare di motivare un adolescente ad una maggiore autonomia ripetendogli che ormai è grande, se poi continuiamo a tenerlo per mano nel corridoio o a chiamarlo "il bambino" quando parliamo di lui!
È fondamentale mantenere lo stesso tipo di interazione e di richieste rivolte agli altri, sostenere il senso di appartenenza ad un gruppo sociale fondato su comportamenti condivisi, attribuirgli ruoli sociali utili e riconosciuti e che può gestire in autonomia. Tutto questo sostiene la soddisfazione di sé e l'autostima. Così, il rispetto degli orari di entrata e di uscita, dei ritmi di lavoro e di pausa, l'utilizzo degli spazi-laboratorio e dei servizi, la condivisione degli incarichi nel gruppo classe, la richiesta di rispetto delle regole di comportamento, ma anche l'assegnazione e il controllo dei compiti e persino l'acquisto di alcuni libri di testo, divengono elementi di rispecchiamento nei comportamenti dei coetanei e di condivisione possibile e saranno punti di forza su cui far leva per la conquista dell'autonomia e la costruzione della propria identità di alunno.

Domande di tutt'altro tipo sono quelle sull'autoconsapevolezza:

2.3 Consapevolezza della sindrome



A tutte le età (e alcuni di loro anche molto presto) i bambini con sindrome di Down hanno piena coscienza delle proprie difficoltà e vivono sulla propria pelle che tutti gli sforzi per fare come gli altri non producono sempre gli stessi risultati. La scuola, con le sue richieste di lettura, scrittura e calcolo, glielo fa capire subito, inequivocabilmente e per di più gli mette vicino un adulto per aiutarlo ad affrontare quelle cose che sembrano così difficili.
Nella scuola secondaria di I grado questa consapevolezza diviene sempre più chiara. Sul piano didattico si avvia il processo di astrazione e ai coetanei vengono fatte proposte che stimolano il pensiero formale astratto e, in concomitanza, si allarga la forbice cognitiva. E poi sono gli anni della trasformazione psico-fisica, della messa in discussione e poi della costruzione della propria identità. Tale fase, l'entrata nella pre-adolescenza e poi nell'adolescenza, richiede ai nostri ragazzi dei tempi un po' più lunghi di maturazione, ma incontra le medesime tappe e le medesime fatiche dei coetanei. Loro in più devono fare i conti con la consapevolezza di qualche difficoltà aggiuntiva e tutto questo può generare un'inquietudine cui loro per primi non sanno dare il nome. Quello che è importante è che gli insegnanti non leggano tale irrequietezza in "chiave-Down" ma in chiave evolutiva, come propria del passaggio normale dall'infanzia all'adolescenza.
Occorrerà piuttosto aiutarlo a rimanere su un piano di realtà nel processo di costruzione del Sé, facendogli prendere atto che fa da solo alcune cose, che altre ne potrà imparare col tempo, che altre ancora le potrà fare con l'aiuto di qualcuno, mentre per certe cose che non riuscirà a fare (e lo capirà da solo) si possono trovare alternative. Per esempio alcuni adolescenti manifestano lo stesso desiderio dei coetanei di andarsene in giro da soli con il motorino o con la macchina. Come parlarne senza prolungare un'illusione e posticipare un parere personale ("quando avrai 18 anni ne riparleremo")? Oppure senza sminuire la sua aspettativa ("ma a che ti serve la macchina")? Cerchiamo di aiutarlo a stare su un piano di realtà, ma non con una motivazione aprioristica ("perché hai la sindrome Down"), ma ragionando sul fatto che per prendere la patente occorre studiare e superare degli esami e non è mica una cosa così leggera, non tutti ci riescono. Però per andare in giro da soli si può imparare ad usare autobus e metropolitana, senza bisogno di fare esami. Concentriamo i nostri sforzi per imparare questo?[22]

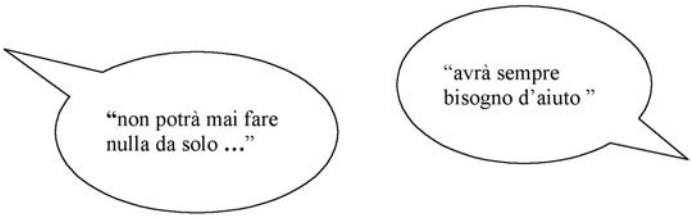
[22] "Da soli in città senza mamma e papà", 2009.

A questa età può diventare più pesante il confronto tra coetanei, sia per i compagni che per il ragazzo con la sindrome. È il tema della diversità che può toccare paure e timori tipici dell'età, generando nei compagni comportamenti di banalizzazione, di allontanamento e di esclusione.
È allora importante che gli insegnanti creino occasioni di piccolo gruppo nel quale si realizza per tutti una maggiore e più reale conoscenza reciproca. Tuttavia succede frequentemente che i compagni ormai cresciuti comincino ad avere il proprio gruppetto di amici, e succede che questi gruppi raramente siano aperti ai compagni con disabilità. Ma anch'essi necessitano di un gruppo di riferimento con cui identificarsi e relazionarsi e i compagni di classe rappresentano anche per loro il gruppo cui appartengono per lo meno in quanto studenti[23].
Il tema della diversità comincia ad assumere un nuovo aspetto: non è più qualcosa che si può tenere lì e non disturba, ma non è nemmeno solo qualcosa che spaventa e inibisce. È qualcosa con cui bisogna imparare a convivere e rapportarsi ogni giorno in modo più o meno consapevole, più o meno maturo. Tutti.

Ma c'è sempre qualcuno (insegnanti, compagni?) che penserà…

[23] Anche per questo l'AIPD da più di 20 anni propone attività a gruppi di giovani e adulti con sindrome di Down che ha come obiettivi quello di far acquisire competenze di autonomia e di soddisfare il bisogno di un gruppo di coetanei con il quale identificarsi e stringere rapporti personali di amicizia. (Contardi, 2004). Questo naturalmente non esclude la possibilità che si possano creare rapporti di amicizia anche con i compagni di classe.

2.4 Quale autonomia?



Riprendiamo temi già toccati. Una considerazione del tipo "avrà sempre bisogno di aiuto" equivale più o meno a dire "sarà un eterno bambino", ma c'è un risvolto preciso sul tema dell'autonomia. La scuola è il contesto in cui si apprendono modalità relazionali congrue e funzionali alla vita con i pari e con gli adulti significativi, contesto in cui tutti possono e debbono apprendere le regole di comportamento, anche l'alunno con disabilità. E se questo significa impedirgli di fare sempre ciò che vuole, significherà anche dargli attestazione di appartenenza al gruppo, mediante l'attribuzione di piccoli ruoli e compiti precisi gestibili autonomamente. Questo produrrà un senso di autoefficacia e di responsabilità. La consapevolezza di saper fare autonomamente azioni della quotidianità si può gradualmente estendere ad altre azioni scolastiche, spingendolo verso l'autonomia anche nel lavoro scolastico. Sarà particolarmente importante da parte dei docenti cogliere i momenti in cui si presenta tale opportunità. E così la scoperta di saper fare cose nuove e avere piacere ad impararne altre diventerà fattore motivazionale fondamentale per nuovi apprendimenti di ogni tipo. Per tutti gli alunni e ancora di più per gli alunni con sindrome di Down!

Giustamente i familiari si sentono sollevati quando il bambino è "ben accolto dalla classe e dai compagni", ma bisogna vedere cosa questo significa concretamente, perché a volte i compagni (specialmente le compagne) assumono quell'atteggiamento iperprotettivo di cui abbiamo già parlato a proposito dei docenti. Attenzione dunque, poiché ricevere un aiuto continuo può significare ricevere un messaggio del tipo "tu non sei capace" che riduce l'autostima e determina o rinforza l'immagine, in sé e negli altri, di un'identità "handicappata". Il comportamento totalmente opposto (permettergli di fare tutto ciò che vuole) invia però un falso messaggio di onnipotenza fuori dalla realtà. Né onnipotente dunque, né incapace, ma autonomo sia sul piano personale che sociale.
Per quanto riguarda gli aspetti di autonomia personale si può lavorare affinché l'alunno impari a spostarsi autonomamente all'interno della scuola, ma anche (se le condizioni lo permettono e in accordo con la famiglia) al di fuori della scuola: nel quartiere o nel percorso tra casa e scuola.
Così su una base di autonomia personale e sociale si possono vivere momenti di socializzazione scolastica ed extrascolastica e situazioni variegate in cui sperimentarsi competenti. Ottime occasioni possono essere gli stages e i tiro-

cini previsti negli istituti tecnici e professionali, ma anche attività laboratoriali organizzate dalla scuola (teatro, danza, musica), purché non diventino pretesto per raccogliere fuori dalle loro classi tutti gli alunni con disabilità e formare "classi speciali" nelle quali solo loro svolgono tali attività. Queste situazioni sono assolutamente contrarie ad un'ottica di integrazione scolastica, mentre sono molto efficaci i laboratori integrati cui partecipano tutti gli alunni interessati, con e senza disabilità.
È importante ricordare che la scuola superiore chiude il percorso scolastico e che può completare questa crescita verso l'età adulta anche prevedendo percorsi misti scuola-lavoro che aprono la strada al post-scuola[24].

2.5 Innamoramento e crescita

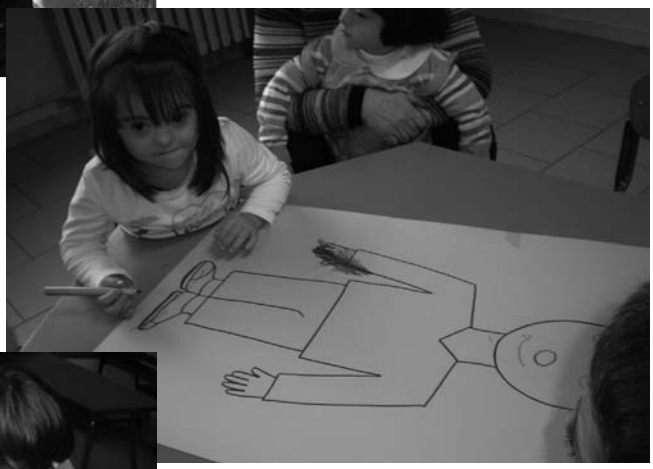
La maturazione e lo sviluppo sessuale si modulano nella sindrome di Down secondo tempi e modalità analoghe a quelle dei compagni. Ci saranno gli stessi turbamenti, curiosità, desideri e sogni.
Bisogna aiutare i ragazzi a riconoscere e a vivere anche tali emozioni in una modalità socialmente adeguata, adulta e reale. Consentire manifestazioni affettive infantili, quali abbracci e baci continui, condurre per mano e altri atteggiamenti simili, oltre a perpetuare una falsa immagine di eterno bambino, affettuoso e felice, può produrre nel ragazzo confusione proprio in ambito affettivo. Infatti, delle affettuosità definite dagli altri come ancora infantili, a 12-13 anni hanno già in sé inconsapevoli connotazioni sessuali e, se l'altro le sostiene, non aiuta la persona a comprenderlo e a imparare a gestire affettività, sessualità e pulsioni in modo differenziato e rispettoso dell'altro.
Due aspetti a volte si presentano nella scuola e vanno tenuti in considerazione ed affrontati. Il primo riguarda la masturbazione. Si tratta di supportare il ragazzo nell'apprendimento della regolazione delle pulsioni interne e sarà bene sottolineare, senza ansia ma con determinazione, che alcune cose non vanno fatte davanti agli altri, ma a casa propria quando si è da soli.

[24] Scheda normativa n. 202 sul sito e Quaderno AIPD n. 18.

Il secondo e più frequente aspetto è quello di avviarli al confronto col principio di realtà nella gestione dell'affettività e dell'attrazione verso l'altro. Anche nel loro caso innamorarsi di qualche compagno/a è tipico dell'età, però loro vanno aiutati a comprendere il fatto che essere innamorati non equivale ad essere fidanzati e che è necessaria una reciprocità dei sentimenti. Per cui sarà bene non sostenere false illusioni che non aiutano a crescere. Comincia l'esperienza inevitabile e universale della frustrazione affettiva che, anche se dolorosa, aiuta a dare una corretta percezione del proprio essere.

Anche in questo campo occorrerà stabilire e condividere regole sociali che aiutino il ragazzo a percepirsi e ad essere considerato adulto (ci si abbraccia e ci si bacia solo quando ci si saluta, si cammina senza dare la mano, non si può pretendere che il nostro sentimento sia corrisposto automaticamente, ci sono cose che fanno i fidanzati e cose che fanno gli amici, ecc.). Lo si aiuterà così piano piano ad imparare a gestire la propria affettività e a divenire emotivamente adulto.

Potrà cominciare a pensarsi adulto in un futuro non lontano, nella misura in cui gli adulti di riferimento e i suoi coetanei avranno imparato per primi a **pensarlo adulto**, in un rispecchiamento di rappresentazione sociale che lo stimola e lo sostiene in quella direzione. Chissà, potrà avere una vita propria in una casa-famiglia, e se trova la persona giusta avere una relazione stabile. Più complessa è la possibilità di avere dei figli in quanto nei maschi si evidenzia sterilità nella maggioranza dei casi e nelle donne una fertilità ridotta.



II Parte – Per i compagni

Abbiamo ripetutamente accennato a come sia importante per i nostri ragazzi essere parte di un gruppo di coetanei nei quali rispecchiarsi e dai quali ricevere modelli di regole sociali e messaggi di inclusione. Sappiamo che le sollecitazioni che arrivano dai pari sono occasioni fondamentali di crescita e di rinforzo per tutti: è così anche per i ragazzi con sindrome di Down e lo è anche in relazione agli apprendimenti scolastici.

Ci rivolgiamo ora a questi compagni e dedichiamo il prossimo capitolo del quaderno ai coetanei della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di I e II grado seguendo le loro domande sul proprio compagno con la sindrome di Down, per supportarli nel loro processo di conoscenza e di inclusione.

1. Indicazioni su come rispondere alle domande dei ragazzi

Quando a settembre ricomincia la scuola, se siamo all'inizio di un ciclo scolastico, gli studenti sono curiosi di sapere cosa succederà in questa nuova realtà quotidiana, di capire come funzionerà, ma soprattutto di conoscere i nuovi compagni di viaggio.
Con il passare dei giorni il luogo diviene familiare, si fanno nuove amicizie, si conoscono persone nuove e, tra queste, c'è anche un compagno con la sindrome di Down. In relazione agli altri compagni le prime domande che vengono in mente (di che squadra sarà, qual è il suo cantante preferito…) vengono presto direttamente soddisfatte. Ma per quel compagno lì, ancor prima di queste, vengono fuori o galleggiano nel sottofondo altre domande incerte e più grandi.
Insegnanti ed alunni possono provare a scoprirle insieme e a cercare insieme delle risposte!

Abbiamo qui raccolto, in paragrafi separati, alcune domande di bambini fino a 10 anni, poi di ragazzi dagli 11 ai 14 anni e infine di adolescenti dai 15 anni in su, perché in genere certe domande o certi aspetti sono più legati alla fascia d'età. Abbiamo cercato di dare brevi spunti per cercare insieme le risposte, facendo attenzione alla diversità dei linguaggi e alla diversa complessità di pensiero nei successivi momenti evolutivi. Ma questo non è poi sempre matematicamente vero, perciò consigliamo di dare un'occhiata anche ai paragrafi relativi agli altri ordini di scuola, indipendentemente da quello in cui si lavora.

Quello che conta, sempre, è dare risposte **reali** e **comprensibili** per colui che fa la domanda. Insomma:

non aggirare la domanda
né
rifugiarsi in un trattato scientifico.

2. CON GLI ALUNNI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DELLA SCUOLA PRIMARIA

Nella scuola dell'infanzia il bambino è occupato a giocare, da solo o con qualsiasi compagno, in tranquilla e felice convivenza anche con il compagno che ha la sindrome di Down. Qualche bambino si incanta a guardarlo incuriosito un po' più a lungo o qualche volta compaiono piccoli gesti di fastidio per un coetaneo eventualmente più impacciato (cosa che del resto viene diretta a qualsiasi altro bambino), ma niente di più.

Solitamente i primi stereotipi cominciano ad evidenziarsi nei primi anni della scuola primaria e alcune curiosità o sentimenti contrastanti emergono **dal comportamento non verbale** dei compagni, a sostituzione o completamento di quanto verbalmente esplicitato.
I bambini, anche piccoli, sono incuriositi da alcune caratteristiche di questo loro compagno e possono esserci semplici domande sulle caratteristiche fisi-

che, ma sono domande che imbarazzano più l'adulto che loro. È bene rispondere sempre con una spiegazione semplice ma **vera**. E la risposta deve essere costantemente congruente e coerente rispetto alla domanda, senza tentennamenti, ripensamenti e aggiustature. Per esempio alla domanda "perché ha gli occhi così?", la risposta può essere "perché ha un cromosoma in più che gli fa avere gli occhi così". Anche se il bambino non sa cosa sia un cromosoma, probabilmente la risposta gli basta perché "è una risposta" e non un depistaggio della domanda.

Probabilmente i più grandicelli sono incuriositi dal cromosoma e, se vogliono saperne di più, chiederanno che cos'è e così via si può andare avanti di domanda in domanda.

Saranno utili ulteriori informazioni e spiegazioni su come è fatto il nostro corpo, su come funziona e in tale contesto parlare anche di sindrome di Down[1]. E questo può essere uno spunto per avviare un discorso più ampio sulla diversità, da affrontare anche attraverso momenti di attivazione della classe. Si spiegherà che la sindrome di Down non è una malattia ma una caratteristica con cui il bambino nasce, di cui ancora non sappiamo bene la causa e che gli procura qualche difficoltà in più. Inoltre si può esplicitare che, non essendo una malattia, non può essere curata con le medicine e non è contagiosa.

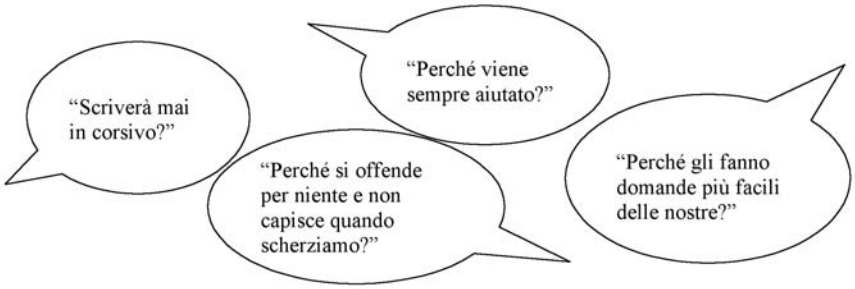
Vedendo un compagno con difficoltà, in genere i bambini di questa età accettano come cosa normale che lui abbia aiuti o agevolazioni, anzi si propongono loro stessi come aiutanti, per esempio nell'esecuzione di un compito. Possono talvolta verificarsi atteggiamenti di iper-protezione che, con l'intenzione di "aiutare", tendono a sostituirsi al compagno limitandolo nell'espletamento di funzioni di autonomia quotidiana che sarebbe in grado di fare da solo (mettersi/togliersi il cappotto, lavarsi le mani, riordinare le pro-

[1] Cfr. Appendice 1, 3 e 4. Per maggiori approfondimenti vedi Quaderno AIPD n. 19 A e B "Parliamone…Chi è una persona con Sindrome di Down?".

prie cose, ecc.). Insomma "lo faccio io per te" invece di "ti faccio vedere come si fa!". È importante l'attenzione e la sensibilità dei docenti a cogliere queste invadenze "di generosità" e a porsi a loro volta come modello equilibrato di approccio a quel bambino, affinché anche i compagni imparino a dosarsi.
Può capitare che a qualche bambino non piaccia che al compagno siano dati degli aiuti, che forse vorrebbe avere anche lui. E allora vanno chiaramente spiegati il senso, gli ambiti e i bisogni di quel compagno.
In questa fascia d'età si comincerà a dare spazio e tempo al riconoscimento reciproco delle capacità di ognuno, stimolando relazioni e aiuti reciproci ma, contemporaneamente, ricordando che in certi momenti per aiutare veramente il compagno con sindrome di Down è il caso di lasciarlo fare da solo.

È FONDAMENTALE però che tutti i bambini (compreso il compagno con sindrome di Down!) sappiano che le regole sociali e di comportamento dovranno essere sempre le stesse per tutti, lui incluso. Comincerà così fin da subito ad adattarsi alle regole del gruppo e della piccola società in cui vive e su tale piattaforma si fonda ogni vera inclusione. Se non si comincia adesso, successivamente sarà sempre più faticoso (ma non impossibile) destrutturare una cattiva abitudine per aiutarlo a costruire un comportamento sociale più adeguato.

3. Con gli alunni della scuola Secondaria di I Grado (ex scuola media)



In questa fascia d'età le domande vengono presto e più esplicite. Constatiamo che è prezioso dedicare un tempo educativo più specifico, un'unità didattica magari interdisciplinare, a cercare insieme delle risposte.
Si potrebbe per esempio avviare un discorso del tipo: vi sarà capitato di chiedervi perché le domande che facciamo al vostro compagno sono più semplici di quelle che facciamo a voi; avrete visto che non scrive in corsivo ma utilizza lo stampato; avrete anche notato che il vostro compagno non riesce a leggere un testo o lo legge a fatica, o non riesce a scrivere delle frasi. Non per questo è un compagno di seconda categoria o che vale di meno o che ha minore dignità. Per queste cose è diverso da noi perché ha delle difficoltà legate alla sindrome di Down e vediamo che cosa significa.[2]
Se ci pensiamo un attimo ci accorgiamo che tutti, rispetto ai compagni, siamo più o meno bravi in alcune cose piuttosto che in altre. Ognuno di noi è diverso dall'altro, ciò ci rende unici e speciali. Insomma la diversità non è che una "varietà", ci sono delle differenze, ma evitiamo di farne delle categorie con la connotazione di inferiorità.
Il compagno con la sindrome di Down avrà bisogno di un aiuto in più e di tempi più lunghi per imparare. E il suo programma di studi sarà un programma più semplice, pensato e preparato per lui da tutti i docenti. Per lui sarebbe troppo difficile e complicato studiare, essere interrogato e fare i compiti in classe esattamente come gli altri. Ma anche lui viene a scuola per imparare e dovrà impegnarsi. A nessuno però piace fare una cosa troppo difficile, questo ci farebbe rimanere davvero male perché non capiremmo quello che dobbiamo fare. Lo stesso vale per lui, può imparare delle cose se riesce a percepire il senso e la finalità di quello che gli si chiede.
Nel lavoro scolastico lo potete aiutare ma senza eccedere, perché il modo migliore per farlo crescere non è fare le cose al suo posto ma insegnargli a farle da solo. Per esempio potete verificare che abbia scritto correttamente i

[2] Cfr. nota precedente.

compiti sul diario, piuttosto che scriverli per lui; potete dargli suggerimenti e strumenti per cavarsela da solo e potrete vivere insieme la fatica per riuscire, ma anche la soddisfazione per aver raggiunto un traguardo.
Un pregiudizio molto diffuso è che un ragazzo con sindrome di Down abbia sempre bisogno di aiuto. Ma anche lui è cresciuto e se tutti continuiamo ad aiutarlo facendo al suo posto, gli trasmettiamo un'immagine di sé come di una persona sempre dipendente dagli altri. In questo modo anche lui si vedrà e si comporterà sempre come una persona incapace e bisognosa, mentre noi dobbiamo aiutarlo a rendersi il più autonomo possibile.
Ci potranno essere situazioni in cui vi verrà voglia di aiutarlo, per esempio a fare lo zaino, a mettere in ordine le sue cose, a infilare la giacca, ma sono cose che sa fare o che può imparare rapidamente e se proprio volete aiutarlo non fatele al posto suo, ma insegnategli a farle meglio e da solo.
Una cosa a cui fare attenzione quando stiamo con lui sono proprio gli "stereotipi" e i "pregiudizi". Che cosa sono? Sono luoghi comuni, false credenze, affermazioni sulle persone formulate in modo generico e riduttivo, ma che noi prendiamo per vere semplicemente perché così confezionate le abbiamo ricevute e così abbiamo sempre pensato. Non fanno più vedere le caratteristiche individuali e fanno attribuire ad una persona che non si conosce tutte le caratteristiche che si reputano del gruppo di persone a lei simili. E allora possiamo facilmente pensare che "i down" sono tutti uguali, sono simpatici, affettuosi e sempre felici. In realtà non esistono "i down", ma esistono Anna, Andrea, Maria e Francesco che hanno tutti la sindrome di Down, ma che sono persone con caratteristiche uniche e diverse tra loro, come tutte le persone.
Gli stereotipi e i pregiudizi poi alterano il rapporto tra le persone. Se mentalmente ci rappresentiamo qualcuno secondo uno schema precostituito, succede che poi ci comportiamo con lui in modo stereotipato e forse lo sollecitiamo senza rendercene conto verso i comportamenti che ci aspettiamo.
Se invece ci soffermiamo su altri aspetti scopriamo che il nostro compagno può essere un ottimo partner in qualche gioco, è bravo negli sport, è un buon amico con cui andare in bicicletta o prendere un gelato. E durante la ricreazione si può fare merenda con lui o parlare della squadra del cuore e del telefilm preferito. Ricordiamoci insomma che una "persona" va molto al di là dell'abilità di lettura fluente o di uno scritto in corsivo.

Occorrerà fare anche attenzione a come gli parliamo e ci accorgeremo che a volte non comprende certi discorsi che gli facciamo oppure che improvvisamente si offende per delle battute scherzose. Se ci facciamo caso lui utilizza un linguaggio semplice, con frasi brevi e poco articolate. Questo perché in presenza della sindrome di Down ci possono essere difficoltà di linguaggio, nella comprensione ma soprattutto nella produzione. Perciò dobbiamo sapere che lui capisce più di quanto ci dimostra poi a parole e che fa un po' fatica a comprendere un linguaggio troppo astratto e complesso. A volte non riesce a cogliere l'umorismo di doppi sensi, battute o metafore, oppure di discorsi

troppo articolati, perché si ferma al significato letterale delle parole e si stanca a seguire il senso di una frase troppo lunga. Per farsi capire più facilmente allora è meglio parlargli usando anche noi frasi corte, con parole semplici e con riferimenti a cose concrete o a esperienze che può vivere, piuttosto che a concetti astratti.

Si potrà avviare un discorso con i compagni anche quando loro considerano il comportamento e chiedono:

Quanto al rispetto delle regole il discorso è diverso da quello degli apprendimenti scolastici. Se per lettura, scrittura e calcolo è necessario fare percorsi diversi, per quanto riguarda il comportamento gli facciamo le stesse richieste che facciamo agli altri.

Sappiamo che, quanto a stare insieme, i compagni di questa età hanno imparato le regole implicite, ma che possono essere tentati di sottrarvisi, magari strumentalizzando il compagno con disabilità intellettiva. È dunque utile che le regole sociali (che, ribadiamo, valgono per tutti) vengano esplicitate collettivamente, con linguaggio chiaro, comprensibile e senza metafore, senza aspettare la domanda o l'episodio eclatante. Nelle situazioni concrete vi si potrà poi sempre fare riferimento. Il gruppo dei pari è una risorsa insostituibile per imparare le regole sociali e li si può coinvolgere con un esplicito suggerimento del tipo: per stare bene con gli altri anche il vostro compagno deve imparare regole sociali e voi, più delle parole degli adulti, potrete insegnargliele col vostro comportamento, che prenderà da modello, ma soprattutto con le vostre risposte e le reazioni immediate nelle situazioni che vivete con lui. È sufficiente che vi comportiate con lui come vi comportereste con qualunque altro compagno quando, ad esempio, si creano situazioni conflittuali, dandogli lì per lì indicazioni utili per capire quello che è accettabile e quello che non lo è.
Potete, quindi, scherzare con lui ma non farne un bersaglio degli scherzi, accettare i suoi scherzi ma non spingerlo a fare brutti scherzi. Potrete aiutarlo a comprendere i confini temporali del momento di gioco (quando è tempo di lavoro e quando è tempo di gioco) senza strumentalizzarlo come "buffone di corte" per far perdere tempo al professore e senza indurlo a fare scher-

zi o azioni che non avete il coraggio di fare voi o che sapete che non vanno fatti. Dovrete aiutarlo anche a riconoscere i confini relazionali quando si scherza: con chi si può scherzare e con chi no, e sempre mantenendo il rispetto dell'altro.

Talvolta potrebbe anche avere degli atteggiamenti che vi possono infastidire e risultare spiacevoli, ma voi potete (anzi dovete!) avere un atteggiamento fermo quando fa una cosa che non gradite. Potete dirglielo con fermezza ma non con durezza, facendogli capire che rimanete suoi amici, ma che quella cosa proprio non l'accettate. E non lasciategli tranquillamente fare cose che gli altri non farebbero. Se all'entrata tra voi vi salutate con una stretta di mano o un bacio sulla guancia, questo ovviamente va bene anche con lui, ma se durante la giornata lo fa ogni volta che vi incontra, come un bambino piccolo tanto affettuoso, non permetteteglielo. Fategli notare che nessuno lo fa e chiaritegli nuovamente la regola che tutti seguono, cioè che ci si saluta così quando si arriva e quando si esce. Se vi abbraccia troppo stretti per dimostrare il suo affetto ditegli tranquillamente che vi fa male e che per dimostrare l'amicizia si può anche "dare il cinque" o una pacca sulla spalla. Provate a proporgli un'alternativa al comportamento non adeguato o a chiedergli perché si è comportato in un certo modo o a ragionare un momento con lui su modalità più adeguate per esprimere rabbia, tristezza, delusione o felicità. Questo lo aiuterà a imparare a riconoscere e gestire le proprie emozioni in modo più maturo ed adeguato.

Naturalmente se fa qualcosa di veramente fastidioso, pericoloso o imbarazzante e non riuscite a farlo smettere, potete sempre rivolgervi agli insegnanti, ma per quanto possibile è meglio che ve la vedete tra voi, come fate con gli altri compagni.

Come voi, ci tiene a stare nel gruppo e per questo vi ascolterà se gli dite le cose con chiarezza e nella verità. E questo gli servirà anche in futuro con persone diverse o che non conosce. Insomma se gliele passate tutte può convincersi (o rafforzare la convinzione) di poter fare tutto ciò che vuole, il che non è vero. Anche i professori gli mettono dei paletti anzi, quando se le merita, non vedete che danno le note anche a lui?

Però una risposta ferma non gli va data con tono duro o scostante, perché potrebbe percepirla non solo come rifiuto di un suo comportamento, ma anche come rifiuto di lui come persona, spingendolo a dare ancora più fastidio per attirare l'attenzione.

E poi vediamo che anche lui/lei, come gli altri, comincia ad innamorarsi di una compagna o di un compagno (magari di quello/a più carino/a della scuola!). Sono le prime cocenti ma universali delusioni affettive, lo sapete bene. Anche in questo caso potete aiutarlo ad affrontare la realtà: quando un sentimento non è ricambiato, non si deve illudere l'altro con un comportamento imbarazzato e ambiguo. Questo alimenta false speranze e la convinzione di vivere una storia che invece non è reale, mentre è bene dirgli chiaramente che non si è interessati a lui/lei come fidanzato/a, ma che gli si vuole bene come amico/a.
Non essere ricambiati è qualcosa che succede a tutti noi, ci fa stare male e ci fa sentire tristi, ma poi passerà e ci aiuterà a crescere. A un certo punto incontreremo la persona che ci ricambierà e anche il nostro compagno potrà incontrarla.

Se poi i compagni chiedono esplicitamente:

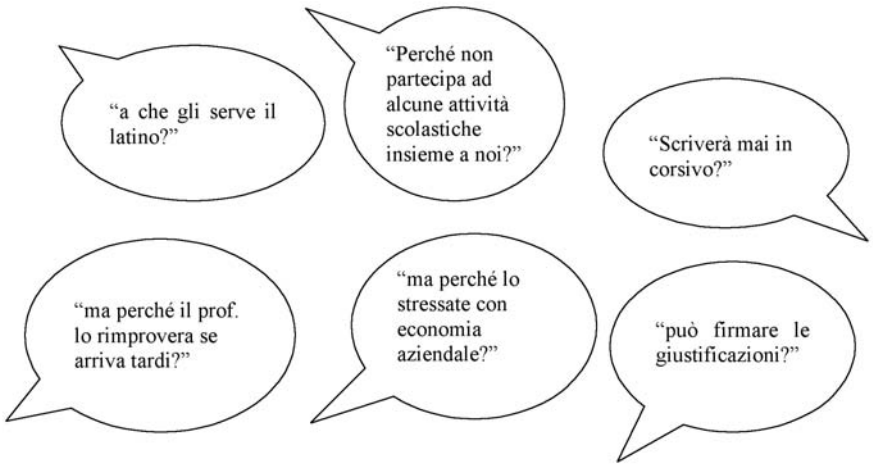
Allora, oltre ai discorsi già fatti sulle caratteristiche e le difficoltà di ciascuno, sull'unicità di ogni persona e sulla diversità come ricchezza e varietà, possiamo dedicare un tempo più specifico a spiegare proprio cos'è la sindrome di Down[3].
Magari qualcuno si domanderà, riferendosi al compagno presente in classe, se è consapevole di tutto questo. Si potrà constatare insieme che lui si è confrontato con le sue difficoltà ogni giorno, specialmente da quando ha iniziato ad andare a scuola e ha convissuto per anni con la fatica di raggiungere degli obiettivi. Forse non saprà bene da dove gli viene e come si chiama tutto questo o forse lo sa, ma non gli cambia niente. Quello che conta è che ha sperimentato anche di saper fare bene altre cose (magari sciare o andare a cavallo!). Tutto ciò può confonderlo e renderlo agitato, e a questa età, per lui c'è sicuramente un problema in più col quale fare i conti.

[3] Vedi Appendice n. 3.

4. CON GLI ALUNNI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO (EX SCUOLA SUPERIORE)

Anche i ragazzi più grandi si pongono delle domande sul loro compagno con la sindrome di Down. Alcune domande sono relative alle sue capacità di apprendimento o alla sua partecipazione nelle attività scolastiche, altre a come si relazionano i professori con lui o a come relazionarsi loro con lui, altre ancora sull'identità, l'affettività o il futuro.
Vale quanto già detto per gli ordini precedenti di scuola, ma risposte brevi e più scientifiche hanno presa sugli studenti di scuola superiore, che forse passeranno ad una conoscenza ed un'attenzione maggiori di quelle dei ragazzi di scuola media.
Proprio perché più grandi, i compagni potranno essere una risorsa fondamentale da coinvolgere quanto più possibile nel percorso d'apprendimento e di crescita del compagno con disabilità. Anche come tutor, perché no? Ci sono tante esperienze interessanti in tal senso.

Loro fanno molte e diverse domande. Le prendiamo una per una e rispondiamo brevemente. Però diamo un occhiata agli stessi argomenti, se li abbiamo trattati anche con i ragazzi della scuola secondaria di I grado.



Scriverà mai in corsivo?
Nell'acquisizione della lettura e della scrittura c'è una grande variabilità individuale. Ad esempio scrivere in corsivo per alcuni ragazzi con sindrome di Down è uno scoglio insormontabile. Ma ce ne sono parecchi che lo fanno già dalla scuola primaria, altri che magari cominciano nella scuola secondaria di II grado. Quello che conta è che il tuo compagno consideri la scrittura come mezzo per comunicare con gli altri, e che la utilizzi per esprimersi, senza an-

sia o senso di inadeguatezza. A volte il fatto di focalizzarsi sull'aspetto motorio del corsivo ostacola la sua concentrazione sui contenuti o sui pensieri che vuole scrivere e allora è meglio tralasciare l'aspetto grafico a vantaggio dell'espressione.
Del resto anche per lui c'è il computer e lì può diventare molto abile ad esempio nel chattare su facebook!

Ma perché lo stressate con economia aziendale? A che gli serve il latino?
Ogni materia, al di là dei contenuti specifici, porta con sé delle più ampie finalità formative, cioè prendersi le proprie responsabilità di studente, impegnarsi in un lavoro e saperlo gestire il più autonomamente possibile. E lo studio dell'economia aziendale sintetizzata all'essenziale o di un po' di latino (quello delle prime declinazioni e della prima coniugazione di verbi) ha comunque la finalità di esercitare funzioni mentali di memorizzazione, di problem solving, ecc. Inoltre studiare quello che studiate voi, anche se a un livello più semplice, crea inclusione e senso di appartenenza ad una comunità che lavora. E questo conta per il vostro compagno. Immaginate un po'di trovarvi per parecchie ore della giornata a sentir parlare come in un'altra lingua o di cose che non vi riguardano: giorno dopo giorno sono forse inevitabili noia e insofferenza. Invece tutti possono partecipare secondo le proprie potenzialità e fare le stesse cose anche se a livelli di complessità diversi o con modalità diverse.

E allora perché non partecipa ad alcune attività scolastiche insieme ai compagni?
Eppure, nonostante quello che abbiamo appena detto, nel suo Piano Educativo Individualizzato (PEI) si può prevedere che certe materie non vengano proprio studiate e che vengano sostituite da altre attività, per adattare il suo percorso scolastico alle sue reali potenzialità. Quella che non deve mai mancare è inve-

ce la sua partecipazione ai momenti delle gite e delle visite culturali: è un suo diritto vivere con voi questa esperienza diversa. D'altronde per tutti queste sono occasioni importanti di conoscenza e di coesione al di fuori dell'aula.

E allora, se lui ha più difficoltà di noi, perché il professore gli fa le stesse domande? Così non lo mette ancora di più in difficoltà?
Evidentemente il professore ha valutato che comunque lui poteva comprendere quegli argomenti o partecipare a certe attività. Vedete bene che le domande sono commisurate al suo livello di preparazione e alle sue competenze. Insomma bisogna chiedergli di fare tutto ciò che è in grado di fare e poi sempre qualcosa di più, per fargli sperimentare sempre più abilità, competenza, padronanza[4]. In fondo è quello che facciamo anche con voi.

Può firmare da solo le sue giustificazioni?
Sì, se è maggiorenne. A meno che non sia sottoposto a forme di protezione giuridica (interdizione, inabilitazione, ecc).

Ma perché il prof. lo rimprovera se arriva tardi a scuola?
Perché anche lui è tenuto ad osservare le regole della scuola esattamente come gli altri.
A volte può capitare che nel suo PEI si sia concordato con i genitori un orario di ingresso o di uscita diverso, ma nulla di più.
La sua disabilità, infatti, prevede percorsi didattici individualizzati, ma per il comportamento e le regole sociali non ha diritto a sconti! In questo modo proprio a scuola potrà imparare a stare in un contesto sociale in maniera adeguata e questo gli sarà molto utile quando finirà il suo percorso di studi.

---

[4] **Abilità**: Corrispondono al saper fare o, in psicologia, a conoscenze di tipo procedurale. Esse vengono usate per designare la capacità di utilizzare le proprie conoscenze in compiti abbastanza semplici. (Berta Martini, cfr. Spunti Bibliografici).
Competenza: viene connessa alla capacità di utilizzare consapevolmente ed efficacemente le conoscenze in relazione a contesti d'uso significativi... è simultaneamente un sapere ed un saper fare (Domenici e Frabboni, 2007).
Il possesso di una competenza implica, da parte del soggetto, non solo la capacità d'uso delle risorse interne disponibili (le conoscenze e le abilità possedute fino a quel momento), ma anche il loro trasferimento in contesti (compiti o situazioni) diversi da quelli in cui quelle conoscenze e quelle abilità sono state originariamente apprese (Berta Martini, cfr. Spunti Bibliografici).
Padronanza: Conoscenze e strategie metacognitive ovvero ciò che la persona sa di sapere (Margiotta, cfr. Spunti Bibliografici).
Con questa conoscenza, l'individuo diventa molto più flessibili nel suo approccio, acquisisce la capacità di trasmettere le proprie competenze e conoscenze.

Che cos'è la sindrome di Down?
Non è una malattia, ma una condizione genetica non ereditaria caratterizzata dalla presenza di un cromosoma n. 21 in più nelle cellule (da qui il termine scientifico Trisomia 21).
Il corredo cromosomico quindi sarà di 47 anziché 46 cromosomi. Questo comporta un ritardo variabile nello sviluppo mentale, fisco e motorio.
Ancora non sono conosciute le cause, ma si tratta di un incidente genetico dovuto alla fisiologia della riproduzione. Per saperne di più guarda l'Appendice n. 1, 3 e 4 e il Quaderno AIPD n. 19 A e B.

Sa di avere la sindrome?
Il tuo compagno sa di certo di avere delle difficoltà che non gli permettono di fare tutte le cose o di farle con le stesse modalità con cui le fai tu. Nel suo lungo percorso di studi l'ha sperimentato ripetutamente e gliel'ha confermato la costante presenza dell'insegnante di sostegno. Ma ha anche scoperto di poter raggiungere traguardi importanti quando si è impegnato e se è stato sostenuto da tutti coloro con cui condivide il suo tempo e le sue attività.

Se lo vedo triste che faccio?
Quello che faresti con gli altri compagni. Se ti va puoi chiedergli se ha bisogno di aiuto o di parlare, ma senza insistere o senza sentirti in colpa se non ha voglia di farlo. Forse desidera semplicemente stare un po' da solo, ma sicuramente apprezzerà il tuo interessamento.

Posso comprargli la merenda al bar della scuola?
È preferibile che lo facciate insieme così puoi insegnargli a farlo poi da solo. Anche piccole cose, come muoversi all'interno della scuola o soddisfare da solo le proprie esigenze, aumentano la sua autonomia e la sua autostima.

Può venire con noi al cinema o in pizzeria?
Certo che può, probabilmente non aspetta altro! Perciò invitatelo e chiedete direttamente a lui se ha piacere ad uscire con voi. Magari, se andate in pizzeria, verificate con i genitori alcune sue esigenze particolari (allergie, intolleranze, ecc.). Concordate poi con lui le modalità e l'orario dell'appuntamento, in maniera chiara.

Posso scrivergli i compiti o gli avvisi sul suo diario?
Se lo fai tu lui non imparerà mai a farlo da solo. E invece è importante che impari a prendersi cura, tenere in ordine e gestire le sue cose, compresi appunti e compiti. Se vuoi aiutarlo puoi prestagli il tuo diario per copiare i compiti o puoi dettarglieli, se nella fretta non è riuscito a trascriverli, e poi verificare se li ha scritti correttamente. Se non è proprio in grado di scrivere puoi trovare con gli insegnanti delle strategie che gli permettano comunque di gestire le proprie cose: potresti per esempio insegnargli ad incollare sul diario la fotocopia della comunicazione che deve portare a casa. Ancora una volta la pratica migliore è quella di non fare per lui, ma di stimolarlo a fare da solo.

E se dovesse innamorarsi di qualcuno di noi?
Intanto è importante non scherzare mai con i sentimenti degli altri, con o senza la sindrome di Down. Se si innamora di qualcuno bisogna che la persona oggetto dei suoi sentimenti o delle sue avances gli dica con chiarezza i propri sentimenti e non alimenti l'aspettativa di un sentimento che non sarà ricambiato. I comportamenti ambigui, anche se involontari, producono illusioni e confusione, mentre fargli sapere che si potrà essere amici può chiudere bene una situazione e forse aprirne un'altra.

Potrà sposarsi? Avere dei figli?
Come tutte le persone, anche quelle con la sindrome di Down hanno sogni e sentimenti. Sposarsi comporta innanzitutto la volontà da parte di entrambi di condividere la quotidianità della vita futura. È un'aspirazione presente anche nelle persone con sindrome di Down e talvolta è oggetto di progetti in alcune coppie stabili. Non si può escludere a priori, ma la realizzazione dipenderà da tante circostanze della vita. Nell'immaginario e nelle aspettative di un adolescente con sindrome di Down questa aspirazione non va depennata a priori ma, come per tutti, dovrà fare i conti con la realtà.
Le persone con sindrome di Down possono avere rapporti sessuali, in quanto il loro sviluppo sessuale è nella norma, ma una coppia di persone con sindrome di Down difficilmente avrà dei figli in quanto nella maggioranza dei casi i maschi risultano sterili e le femmine hanno una fertilità ridotta.

Potrà mai vivere da solo?
Esistono diverse esperienze di vita autonoma di persone adulte con la sindrome di Down. Si tratta di persone che hanno effettuato un percorso graduale verso l'autonomia e l'indipendenza. Nel tempo questo le ha messe in condizione di maturare consapevolmente la scelta di vivere al di fuori della famiglia di origine. Vivono in appartamenti, in coppia o in gruppi di 4/5 persone, molto raramente da soli, e si autogestiscono la vita quotidiana, dal fare la spesa a rassettare la casa con la supervisione di operatori specializzati che possono essere sempre presenti o solo per una parte della giornata.

***

Concludiamo questa carrellata con questa lettera-promemoria ai compagni:

Cari compagni di classe ricordate che …

Non si viene a scuola solo per imparare a studiare.
Si imparano un sacco di altre cose.
Per esempio?

- *Impariamo a rispettare le regole della scuola e della classe*
- *Impariamo a rispettare gli orari*
- *Impariamo ad aver cura delle nostre cose*
- *Impariamo ad orientarci nella scuola*
- *Impariamo a prepararci per tornare a casa*
- *Impariamo a scrivere i compiti sul diario*
- *Impariamo a comportarci quando non ci sono gli insegnanti*
- *Impariamo a stare con gli altri*
- *Impariamo ad essere trattati come "persone responsabili"*

TUTTI gli alunni HANNO IL DIRITTO di imparare queste cose e TUTTI gli alunni POSSONO farlo.

Quindi, EVITIAMO di:

- *Permettere ad un compagno di non rispettare le regole comuni.* ***Può impararle come te.***
- *Aiutare un compagno a tenere in ordine astuccio e/o cartella.* ***Può aver cura delle sue cose come te.***
- *Accompagnare un compagno all'interno della scuola.* ***Può imparare ad orientasi come te.***
- *Aiutare un compagno e mettere il cappotto.* ***Può imparare a vestirsi come te.***
- *Compilare il diario al posto di un compagno.* ***Può imparare a scrivere i compiti come te.***
- *Fare finta di niente quando un compagno si comporta male con te.* ***Può imparare a stare con gli altri come te.***
- *Spingere un compagno fare stupidaggini quando non è presente l'insegnante.* ***Può imparare a scegliere da solo come far divertire gli altri.***
- *Trattare un compagno come se fosse più piccolo della sua età.* ***Se frequenta la tua classe, ha la tua stessa età.***

Contributo della sezione di Bari - Margherita Mona

CONCLUDENDO….

E dopo tutti questi discorsi adesso inizia la storia della nostra classe. Andiamo a conoscere personalmente il nostro alunno/compagno…

Mi presento

(Autopresentarsi con la propria storia e la propria valigetta di esperienze scolastiche precedenti è una carta ben giocata nell'ingresso in una nuova scuola. Serve al ragazzo che si presenta: è consapevolezza di sé, senso di autostima, sostegno ad affrontare l'incognita futura. Serve agli insegnanti e ai compagni: dà spunti di conoscenza e suggerisce cautela a non incasellarlo nello stereotipo di una categoria)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Appendici

Le appendici di seguito proposte sono destinate ai docenti.

APPENDICE 1

Si tratta di spunti di lavoro suddivisi per ordine di scuola per affrontare con gli alunni il tema della diversità e della disabilità. Le attività proposte non sono uno schema rigido ma occasioni per avviare una riflessione critica con la classe.

A. Unità didattiche per la scuola dell'Infanzia e la scuola Primaria

ATTIVITÀ 1: COSE IN COMUNE

Invitare i bambini a dividersi in tre gruppi in base alle seguenti consegne:

1) A chi è nato a …
   B chi è nato in provincia di …
   C chi è nato altrove

2) A chi ama trascorrere le vacanze al mare
   B chi ama trascorrere le vacanze in montagna
   C chi ama trascorrere le vacanze in altri luoghi

3) A chi conosce una lingua straniera
   B chi conosce due lingue straniere
   C chi conosce più lingue straniere

4) A chi nel tempo libero fa sport
   B chi nel tempo libero gioca
   C chi nel tempo libero sta in assoluto riposo

5) A chi preferisce i gatti
   B chi preferisce i cani
   C chi preferisce altri animali

6) A chi preferisce la matematica
   B chi preferisce l'italiano
   C chi è indifferente a tutte e due

7) A chi non si perde il cartone del cuore
   B chi guarda solo i cartoni animati
   C chi non ama i cartoni animati

8) A chi ama la pizza
   B chi ama il gelato
   C chi ama la nutella

9) Ti incuriosisce di più:
   A un negozio di giocattoli
   B un negozio di dolciumi
   C un negozio di materiali vari

10) Preferisci perderti in:
   A un libro di avventure
   B un libro di storie
   C un libro di favole

11) Preferiresti trascorrere:
   A un pomeriggio in piscina
   B un pomeriggio al cinema
   C un pomeriggio a sciare

12) Ti sentiresti più a tuo agio:
   A in una classe di soli italiani
   B in una classe solo maschile/femminile
   C in una classe multiforme

Obiettivi:
- Sperimentare appartenenze diverse
- Scoprire che l'identità non è fissa e immutabile, ma in continua definizione, si compone di tanti elementi diversi, si costruisce e si modifica progressivamente nella relazione con gli altri
- Individuare gusti comuni, spesso non previsti
- Evidenziare le difficoltà di scelta

POSSIBILE PERCORSO

- Tracciare sul pavimento tre cerchi, o utilizzare tre angoli dell'aula o della palestra, contrassegnati con **A – B – C** dove gli alunni potranno distribuirsi
- Dividere un cartellone o la lavagna in tante righe quante sono le domande.
- Ogni riga suddividerla ulteriormente in tre in modo che si abbia uno spazio relativo all'opzione A, uno all'opzione B, uno all'opzione C (vedi tabella)
- Scrivere il nome dei vari bambini nello spazio relativo ad una delle tre opzioni a seconda della scelta personale effettuata
- Quando tutte le scelte sono state fatte, discutere con i bambini tenendo conto degli obiettivi dell'attività attraverso domande stimolo es. come mai Mario ha il suo nome in tanti spazi diversi?….
- Raccogliere le riflessioni della classe

Domanda	A	B	C
1	Es. Mario		
2			
3			
4			Es. Mario
5			
6		Es. Mario	
7			
8			
9			
10			
11			
12			

Contributo della sezione di Belluno - Rosy Simoncini

ATTIVITÀ 2: IL PONTE DEI BAMBINI

PIANO DELLE ATTIVITÀ

Lettura della seguente storia (senza leggere il titolo) *fino al punto "Fu allora che svelarono il loro segreto ai genitori"*

Sulle sponde di un fiume, vivevano due contadini: uno viveva sulla riva destra e l'altro sulla riva sinistra.
I due contadini erano invidiosi l'uno dell'altro.
Quello che abitava sulla sponda destra avrebbe preferito abitare su quella sinistra, mentre l'altro, che abitava sulla sponda sinistra, avrebbe dato chissà che cosa per abitare su quella destra.
Quando la mattina i due contadini aravano i campi, uno malediceva perché il sole splendeva sulla terra del vicino, lasciando completamente all'ombra la sua.
E quando al tramonto spaccavano la legna, malediceva l'altro, perché sulla casa del vicino arrivava ancora il sole, mentre la sua era già all'ombra.
Anche le mogli dei contadini non si potevano vedere.
Quando la mattina stendevano il bucato, una trovava sempre qualche motivo per offendere l'altra.
E quando al tramonto ritiravano il bucato, l'altra trovava sempre qualche scusa per restituirle l'offesa.
I bambini osservavano le madri, dispiaciuti.
Le giornate passavano così tra insulti e grida.
Un giorno, il contadino che abitava sulla riva sinistra prese un sasso e lo scagliò verso la riva destra.
Quello della riva destra non stette a guardare. Prese anche lui un sasso e lo scagliò verso la riva sinistra.
Dato però che il fiume era molto largo, tutti i sassi finirono in acqua.
Solo a mezzogiorno, quando il sole splendeva tanto sulla riva destra del fiume quanto su quella sinistra e faceva troppo caldo persino per litigare, il silenzio e la pace regnavano su entrambe le rive.
I contadini allora si mettevano all'ombra degli alberi e schiacciavano un pisolino.
I figli dei contadini invece stavano seduti vicino all'acqua e si annoiavano.
Il bambino che abitava sulla riva sinistra guardava la bambina che si annoiava sulla riva destra.
La bambina che abitava sulla riva destra guardava il bambino che si annoiava sulla riva sinistra.
Un giorno, però, l'acqua del fiume cominciò ad abbassarsi per la siccità.
Grossi massi affiorarono tra la riva sinistra e quella destra.
Subito i bambini si misero a giocare saltando da un masso all'altro.
Così si incontrarono nel mezzo del fiume, felici di essere insieme e di potersi finalmente parlare.
Si sedettero sul masso più grande e cominciarono a raccontarsi quello che succedeva sulla riva sinistra e quello che succedeva sulla riva destra.
E così fecero anche nei giorni seguenti: ogni mezzogiorno, mentre i genitori schiacciavano un pisolino, i due bambini si incontravano nel mezzo del fiume.
Poi quando tornavano a casa, avevano sempre molto da raccontare sulla famiglia che abitava sull'altra sponda.

"Come fa a sapere tutte queste cose?" si chiedevano i genitori dell'uno e dell'altro bambino.
E rimanevano a lungo a pensare.
Ma un giorno i bambini non ebbero più niente da raccontare. Infatti l'acqua del fiume si era di nuovo alzata e non potevano più incontrarsi.
Fu allora che svelarono il loro segreto ai genitori.
E fu allora che i genitori pur di vedere felici i loro bambini...
...decisero di costruire un ponte, usando i massi del fiume.
Un ponte bellissimo, fatto ad arco, come l'arcobaleno che il sole disegna nel cielo dopo i temporali.

di Max Bolliger "AL PUNT DEI NINS"
Illustratore Stepan Zavrel, Ed. Friulana
A cura di: Circolo culturale Menocchi.

- Ricostruzione verbale collettiva
- Sottolineatura musicale delle parti salienti
- Rilettura per un'analisi dei passaggi e per verificare la comprensione dei bambini
- Ricerca di vocabolario su alcuni termini più difficili (imprecare, insulti, siccità,..)
- Ricerca di parafrasi e modi di dire (non si potevano vedere, schiacciavano un pisolino...)
- Ricerca di personaggi e protagonisti (due famiglie formate da papà, mamma, un figlio)
- Ricerca delle emozioni e dei sentimenti (invidia, dispiacere, aggressività, noia, felicità...)
- Emozioni, colori e suoni: secondo voi di che colore è l'invidia e con quale strumento si può esprimere?
- Problematizzare con i bambini per trovare tutte le soluzioni immaginate e un finale
- Leggere il finale e confrontarlo con il finale dei bambini
- Trovare un titolo alla storia
- Leggere il titolo e confrontarlo con quello dei bambini
- Illustrare la storia dividendola in sequenze, e/o illustrare a gruppi sul cartellone una parte, illustrare i diversi finali proposti ...
- Rilettura con inserimenti musicali (invidia, gioia...): suonano i bambini
- Invenzione di una canzoncina con una parte in dialetto locale tradotta in classe dai bambini

Domande guida per l'analisi

1) Significato dell'invidia: cosa è l'invidia? cosa significa essere invidiosi? Quando si è invidiosi? Perché si è invidiosi? Sollecitare le esperienze dei bambini.
2) Dispiacere: quando una persona è dispiaciuta? Perché? Sollecitare le esperienze dei bambini.
3) Aggressività reciproca che suscita incomprensioni cosa ne pensate? Serve tirare sassi? cosa può succedere?
4) Noia: quando si prova noia? Perché? Sollecitare le esperienze dei bambini.

5) Cosa fa cambiare la situazione? (siccità) Perché i bambini sono felici? (Il gioco accomuna, aggrega, suscita conoscenze nuove e condivise)
6) Quando si è felici? Sollecitare le esperienze dei bambini.
7) Perché i bambini raccontano ai genitori quello che succedeva all'altra famiglia?
8) Cosa fa cambiare la situazione? (fine della siccità)
9) Cosa succederà poi secondo voi? Sollecitare la ricerca di soluzioni possibili.
10) Cercare un possibile titolo che sia in sintonia con le soluzioni.

Contributo della sezione di Belluno - Rosy Simoncini

ATTIVITÀ 3: SCARPE VERDI DI INVIDIA di Alberto Pellai, Ed. Erickson, Trento 2007

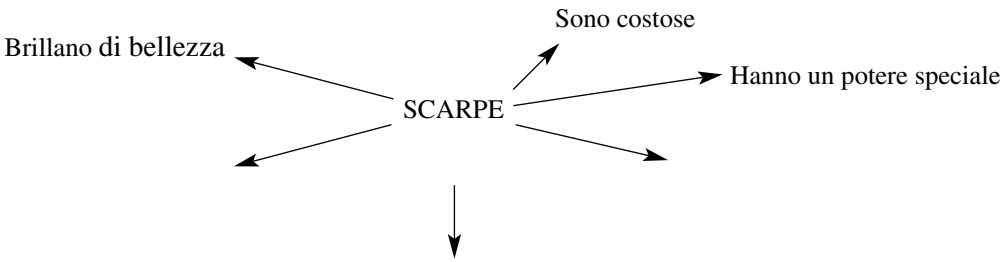
PIANO DELLE ATTIVITÀ

L'attività prevede un laboratorio di lettura animata con interventi di educazione musicale, grafico-pittorica, di riflessione e rielaborazione delle emozioni

- Prima lettura della storia a puntate.
- Ricerca di vocabolario su alcuni termini più difficili.
- Rilettura dei diversi capitoli per un'analisi dei passaggi e per verificare la comprensione dei bambini. Ricostruzione orale della storia.
- Schema di sintesi delle diverse sequenze narrative su cartelloni per temporalizzare e memorizzare gli avvenimenti es.:

chi	
dove	
come	
quando	
cosa fa	
perché	

- Analisi della storia: il tempo, l'ambiente, i personaggi.
- Struttura della storia secondo alcune funzioni di Propp:
  - situazione iniziale (luogo, tempo, protagonista-descrizione e connotazione fisico-emozionale)
  - il protagonista entra in azione (descrizione e connotazione fisico-emozionale, ricerca di una canzoncina famosa della sua terra di origine es: Fiera di Mastro Andrè)
  - antagonista (descrizione e connotazione fisico-emozionale)
  - elemento magico: le scarpe (descrizione)



  - azione dell'antagonista
  - danneggiamento del protagonista

  - situazione problematica e ricerca di soluzione (intervento degli adulti significativi/descrizione e connotazione fisico-emozionale)
  - azione dell'eroe, salvataggio del protagonista (eroe descrizione e connotazione fisico-emozionale)
  - sconfitta dell'antagonista e vittoria finale (lieto fine)
- Personaggi che aiutano il protagonista, personaggi che cercano di danneggiare il protagonista.
- Ricostruzione grafica dell'avventura del protagonista. Illustrare la storia dividendola in sequenze e/o illustrare a gruppi sul cartellone una parte.
- Preparare un cartellone con una frase stimolo che richiami l'attenzione verso comportamenti positivi es.: Vinciamo se siamo uniti, Se vuoi vincere nella vita impara a rispettare gli altri, Se hai un problema chiedi aiuto,...
  - Gli alunni terminano individualmente una frase stimolo es: Per un futuro pieno di obiettivi...
  - La classe discute e sceglie quella più rispondente che può diventare una specie di logo, di collante.
- Ricostruzione orale della storia. Marco: chi è, cosa fa, dove è, cosa gli succede... viene preso in giro.
  - Tempo del cerchio: Quando mi prendono in giro cosa sento? (Ogni bimbo scrive ciò che prova, giro di tavolo per socializzare le emozioni personali. Riflessione collettiva)
  - Inventiamo una canzone con le riflessioni dei bambini: Quando mi prendono in giro …
- Ampliamento del titolo dei vari capitoli inventando rime e semplici filastrocche da trasformare in canzoncine per facilitare la reiterazione del contenuto e focalizzare emozioni e sentimenti.
- Trasposizione fantastica della storia: gli strumenti musicali prendono il posto dei personaggi. Connotazione dei timbri: tamburo timido, triangolo prevaricatore...
- Rotazione degli strumenti per permettere ai bimbi di sperimentare i diversi ruoli. Isolamento di uno strumento aggregazione di altri.
- Distribuire i ruoli per far rappresentare liberamente la situazione.
- Invenzione di coreografie motorie per rappresentare la storia.
- Cosa sono le emozioni: "Se il cuore è una pentola a pressione". Usando il titolo costruire un ostinato ritmico. Leggere la prima pagina del capitolo, sottolineare tutte le emozioni attraverso la verbalizzazione da parte dei bimbi dell'ostinato. Quando le parole fanno saltare la "valvola" evidenziare il momento con la ripetizione continua dell'ostinato.
- Mettere in scena le emozioni: l'insegnante rilegge la prima pagina del capitolo, gli alunni incatenati in un cerchio stretto si muovono al ritmo dell'ostinato "pulsando" come un cuore che si scioglie e scoppia allo scoppiare della valvola.
- Tempo del cerchio: Domande stimolo con funzione catarchica
  - Che cosa hai provato durante la lettura delle disavventure di Marco?
  - Come ti sentiresti in una situazione simile?
  - Che cosa hai provato durante il gioco del cuore?
  - Come ti senti quando un problema si risolve?
- Mettere in scena le emozioni: Lettura del x capitolo, invenzione della canzone della lumaca e della canzone della Ferrari (Se le scarpe verdi avrai come una lumaca... una Ferrari corre-

rai). Gara canora tra le canzoni per due gruppi di alunni che si alternano. La canzone della Ferrari vince sull'altra.

- Tempo del cerchio: Domande stimolo
  - Come si risolve il problema?
  - Nella vostra classe se si presenta un momento difficile della vita scolastica come risolvete il problema?

Metodologia

A. Domande stimolo per l'analisi dei passaggi salienti es:

1. Cosa faresti se ti trovassi nella stessa situazione?
2. Cosa si può fare perché gli altri giochino con te? Perché ti chiamino?
3. Ti sei mai trovato in una situazione simile?
4. Tu sei Marco cosa faresti?
5. Come si può accogliere un bimbo nuovo? Quali strategie? Quali mediatori? (giocattolo, lavori e giochi in gruppo....)

B. Come si fa a conoscere gli altri e a farsi conoscere? Es:

– autopresentazione
– cose che mi piacciono /non mi piacciono
– giochi, cartoni,... preferiti
– alimenti particolari
– sono felice quando, triste quando...
– sono felice perché, triste perché...
– cose in comune (vedi gioco allegato)
– ...

C. Tempo del cerchio

D. Discussione orientata

E. Drammatizzazione (Role-play)

Contributo della sezione di Belluno - Rosy Simoncini

ATTIVITÀ 4: IL BRUTTO ANATROCCOLO di Hans Christian Andersen

PIANO DELLE ATTIVITÀ

Lettura della storia

Mamma Anatra era felice! Le uova si rompevano una dopo l'altra, e i piccoli sporgevano dal guscio il capino e si guardavano attorno con occhietti curiosi, scoprendo quant'era grande il mondo.
Ma c'era un uovo, uno solo, che stentava a schiudersi e mamma Anatra cominciava a fremere d'impazienza.
Erano tanti giorni ormai che stava sola nel nido a covare e non sapeva spiegarsi perché, mentre gli altri anatrini già pigolavano e muovevano i primi passi, quell'uovo, il più grosso di tutti, non si decideva ad aprirsi.
Finalmente, ecco, si sentì un breve picchiettio: l'uovo si schiudeva.
Ne uscì un anatroccolo proprio brutto! Grigio, grosso, sgraziato, senza penne! I suoi fratellini, che erano coperti di una bella lanugine dorata, lo guardavano pieni di curiosità. Mamma Anatra era avvilita: pensava di aver covato per errore un uovo di tacchina e se ne vergognava, temeva le critiche ed i pettegolezzi di tutto il pollaio.
La nidiata fu presto impaziente di andare allo stagno. Cip, cip, cip, era un coro festoso che consolava il cuore di mamma Anatra che, in fondo, sentì di voler bene anche a quel figliolino brutto, che stentava a reggersi sulle gambette deformi. Arrivarono allo stagno. I nuovi nati subito si tuffarono nell'acqua azzurra, beatamente, e anche il brutto anatroccolo s'immerse senza esitare un momento, e nuotò più sicuro dei fratellini.
Non è un tacchino - sentenziò allora mamma Anatra – È un brutto piccino, ecco tutto, e io lo difenderò contro i cattivi che gli vorranno male e lo canzoneranno!
Come mamma Anatra aveva previsto, il brutto anatroccolo diventò presto oggetto di scherzi crudeli da parte degli animali del cortile. Tutti le facevano complimenti per la bella nidiata, ma ignoravano quel povero anatroccolo goffo, che se ne stava sempre solo e triste. Mamma Anatra lo consolava, ma vedeva bene che il suo affetto e le sue parole tenere non bastavano a rallegrare la povera creatura, che tutti schernivano e beccavano senza pietà.
Passò il tempo e l'anatroccolo crebbe, robusto e sgraziato, cosciente d'essere ripudiato da tutti. Anche i fratellini lo cacciavano, quando cercava di unirsi ai loro giochi. E mamma Anatra lo proteggeva sempre, sì, e lo consolava, ma solo quando nessuno la vedeva.
Così il brutto anatroccolo capì che anche la sua mamma si vergognava di lui e decise di andare a nascondersi nella palude, fra le anatre selvatiche. Quando vi giunse, gli uccelli fuggirono via spaventati dai cespugli. Le anatre selvatiche si mostrarono abbastanza ospitali col nuovo compagno, ma lo giudicarono brutto e lo pregarono di non cercare di metter su famiglia tra loro. E il povero anatroccolo, sempre più sconfortato, faceva passare i giorni nascosto fra le canne della palude.
Un giorno tutta la valle risuonò di spari e corni da caccia, e il brutto anatroccolo, che aveva visto morire tante anatre selvatiche, sperò di ricevere una fucilata che mettesse fine alla sua vita infelice.
S'acquattò lungo il viottolo percorso dai cacciatori, e aspettò che i cani lo scovassero, per alzarsi in volo e farsi colpire. Ma nemmeno i cani lo degnarono di uno sguardo.

Allora fuggì disperato, corse per campi e prati senza mai fermarsi, finché fu sorpreso da un temporale e si rifugiò in una capanna.
Nella capanna abitava una vecchia, con un gatto e una gallina.
Gli chiesero:
– Sai fare le uova?
Lui rispose di no, e allora lo trattarono male, disprezzandolo perché non serviva a niente. Il gatto era maligno, la gallina presuntuosa e la povera vecchia era troppo vecchia per avere pietà di lui.
L'anatroccolo se ne stava tutto il giorno in un cantuccio, zitto e malinconico, finché gli venne da pensare all'aria fresca e al sole, e a com'era bello far lunghe nuotate nell'acqua azzurra. Meditò la fuga. Era stanco di sentirsi rinfacciare che non sapeva fare né le uova né le fusa, che era inutile e ozioso; era stanco, soprattutto, di non trovare mai una creatura disposta a fargli una carezza. E se ne andò, a galleggiare sull'acqua, tuffarsi giù fino in fondo. Sempre solo, ignorato da tutti gli animali perché era così brutto.
Venne l'autunno e le foglie ingiallivano. Il vento freddo le agitava in vorticose giravolte. Tutta la valle si era fatta brulla e la nebbia s'addensava opaca e gelida, sugli sterpi e le canne tremolanti e nude.
Una sera, mentre un pallido sole tramontava fra veli di nebbia, l'anatroccolo, acquattato sotto le foglie morte in riva allo stagno, vide improvvisamente sbucare dalla macchia uno stormo di grandissimi uccelli, candidi e maestosi.
Erano cigni.
Mai in vita sua, l'anatroccolo aveva visto uccelli così. Ammirò il loro volo aggraziato e sicuro, e fu preso da uno strano e forte turbamento, una specie di nostalgia. Sentì d'amare quegli uccelli senza sapere perché, come non aveva mai amato nessuno; e non provò nessuna invidia per la loro bellezza perfetta, solo stupore e adorazione.
L'inverno inesorabile, avanzava. L'acqua dello stagno cominciava a gelare e l'anatroccolo, per non restare prigioniero di quella crosta che si faceva ogni giorno più spessa, doveva continuamente nuotare. Era stanco, solo, avvilito. Anche il ricordo degli splendidi uccelli bianchi, che non aveva più dimenticato, non bastava a riscaldargli il cuore.
E una notte si arrese, non agitò più le zampette, si fermò sfinito e immensamente triste. Restò imprigionato nel ghiaccio.
Lo salvò un contadino che passava per caso. Ruppe con lo zoccolo la crosta gelata, raccolse l'anatroccolo più morto che vivo, se lo cacciò sotto il mantello e lo portò a casa ai suoi bambini. Ma neanche lì il brutto anatroccolo trovò un po'di gioia.
Fu colpa sua. Spaurito com'era, quando cercarono d'accarezzarlo pensò che volessero fargli del male e svolazzò qua e là per la cucina, combinando un sacco di guai. Sprofondò nel secchio del latte, mandando schizzi dappertutto, poi andò a cascare nel mastello del burro e finì nel barile della farina. Così la moglie del contadino s'infuriò, e per fortuna la porta era aperta e il malcapitato poté scappar via.
Si nascose fra i cespugli, imbiancati di neve, e riuscì a sopravvivere fino a primavera. Col primo sole, sentì in sé una forza nuova; spiegò le ali e avvertì un frullo più forte, più sicuro. Spiccò il volo e in un momento tutto l'azzurro del cielo fu suo.
Vide, laggiù, un grande giardino in fiore: fra il verde brillava un limpido specchio d'acqua, sul quale nuotavano lentamente e dolcemente, tre di quei candidi uccelli che lui amava tanto. Fu

tentato di nascondersi, si vergognava, lui così brutto e goffo; desiderava tanto avvicinarsi a loro, e non importava se lo avrebbero cacciato via, o forse ucciso a beccate.
L'acqua l'accolse facendolo rabbrividire: e improvvisamente, l'anatroccolo vide la sua immagine riflessa nello specchio azzurro e restò stupito, estasiato. Era anche lui un cigno, un bianco bellissimo grande cigno dal portamento maestoso. Fu così felice, immensamente felice; ma non montò in superbia per la sua bellezza. Pensò con nostalgia a mamma Anatra, che non sapeva di aver covato un uovo di cigno e aveva sofferto per quel suo figlioletto brutto; e sperò di poter farsi vedere da lei, un giorno, e dirle come era bello non essere più deriso e cacciato via da tutti

Domande guida

1. Quali sono i sentimenti della mamma verso l'anatroccolo nei vari momenti?
   (Felicità, impazienza, avvilimento, senso di colpa, – *cova per errore* – preoccupazione per le critiche, amore incondizionato – *le gambette deformi* –, desiderio di protezione – *lo difenderò* – vergogna sociale, sensazione di impotenza – *il suo affetto non bastava* –...)
2. Cosa li fa cambiare? (il gruppo del cortile che stigmatizza le differenze, che ignora e attacca senza pietà)
3. Perché l'anatroccolo non viene accettato nel cortile? (diversità)
4. e dalle anatre? (pregiudizio razziale, – *purché non si sposi con i nostri)*
5. e dalla vecchia? (improduttività, – *non fa le uova o le fusa* – mancanza di affetto – *nessuna carezza*–)
6. e dal contadino? (paura del comportamento strano ed agitato)
7. Cosa succede all'anatroccolo quando il rifiuto viene ripetuto?
   (prova dolore, senso di inesistenza – *cosciente di essere ripudiato* –, non può sviluppare le capacità che pure sono presenti e evidenti – *nuota bene* – isolamento – *nascondersi nella palude* –, sconforto, idea di farsi uccidere – *dai cacciatori* – o senso di inutilità personale – *era inutile ed ozioso* – lasciarsi morire congelato per disperazione, senso di resa, blocco e congelamento da disperazione – *nel ghiaccio –,* paure immotivate, incapacità di accettare l'aiuto, paura e mancanza di controllo del comportamento con comportamenti folli per gli altri – *dal contadino –)*
8. Cosa permette il cambiamento?
   (la sensazione di sintonia con un gruppo con cui si riconosce, – *i cigni* – la speranza di essere accettato, il riconoscimento delle propria crescita e trasformazione anche se dolorosa, è finito ed ora ha una identità e unicità)

Contributo della sezione di Belluno - Rosy Simoncini

ATTIVITÀ 5: CREA LO SPOT *(proposto per la scuola elementare, ma utilizzabile come traccia per maggiori elaborazioni anche per scuole secondarie di I e II grado)*

Creare una pubblicità a favore dell'inclusione, scoprendo quali sono le idee precostituite, mettendole a confronto con l'esperienza diretta. Lavorare con i modelli culturali.

OBIETTIVI EDUCATIVI
- Riconoscere e superare il rifiuto della diversità (tema handicap).
- Imparare a distinguere i fatti dalle opinioni.
- Imparare il rapporto tra pensieri ed emozioni.
- Imparare che la difficoltà può presentarsi in tanti modi a chiunque.
- Riconoscere il proprio potenziale positivo (io agisco nel mondo, io miglioro il mondo).

MEZZI E STRUMENTI
- Bigliettini o foglietti (metà A4) da compilare e ripiegare.
- Scatola per raccolta bigliettini.
- Fogli tipo 100 x 70 per cartelli.
- Materiale di cartoleria o video a seconda della scelta per la campagna (manifesto o video).

TEMPI
A titolo indicativo si ipotizzano 5 sedute di 2 ore cadauna (fasi da 1 a 5 delle attività).

ATTIVITÀ
1. La maestra chiede ai bambini di scrivere su un bigliettino una o più frasi su quel che sanno o pensano in tema handicap. Dalla lettura di tutte le frasi, si fa elenco delle idee comuni su un cartellone.
2. Incontro preferibilmente con la mamma dell'alunno con handicap (miglior soggetto per i bambini), o con persona direttamente coinvolta dal tema, che racconti le emozioni, le paure e i problemi della vita di tutti i giorni come mamma, sorella ecc. Lo scopo è facilitare l'identificazione per mezzo di sentimenti riconoscibili dai compagni. L'ambiente deve essere informale e raccolto.
3. Elaborazione dell'incontro. La maestra apre dibattito con i compagni chiedendo cosa è rimasto impresso dell'incontro. Insieme bambini e maestra elencano sul cartellone emozioni e concetti emersi dal confronto, in due diversi insiemi. La maestra dovrà pilotare il dibattito stimolando i bambini a ragionare sull'handicap in senso generale e sull'infinità di emozioni ed esperienze in gioco (definizione, handicap fisico, sensoriale, psichico, handicap dalla nascita, per incidente o malattia, ecc.).
4. Attività strategica. La maestra coinvolge i bambini attraverso il dibattito e il confronto, per la definizione di una mini strategia di comunicazione (i punti tra parentesi *sono solo esempi*) che viene scritta su cartellone man mano che si definiscono i punti (si veda oltre "strategia").
5. Elaborazione della campagna. I bambini guidati dalla maestra che ricorda loro i punti definiti in strategia, sviluppano creativamente la campagna secondo il mezzo scelto (audio, video, manifesto, stampa, evento, ecc.).

6. Diffusione. Si suggerisce di concretizzare anche la diffusione del messaggio. Ad esempio se si tratta di video si potrà chiedere alle tv locali o pubblicare su internet e siti web grazie alla collaborazione di adulti (insegnanti, genitori, ecc). In caso di file audio si chiede collaborazione delle radio locali. In caso di immagine stampa lo stesso si fa con la stampa locale, ecc. O si faranno tanti cartelli da affiggere nei negozi o negli uffici, ecc.

Strategia

Tema della campagna (persone con disabilità).

Obiettivo
Scrivere qui qual è il fine della campagna (ad esempio inclusione scolastica).

A chi ci rivolgiamo
Scrivere qui quali sono le persone a cui vogliamo dare il messaggio (ad esempio le famiglie con figli a scuola, i bambini con compagni con handicap), cercando di individuare elementi che ci aiutino a comunicare con loro e a coinvolgerli (ad esempio linguaggio semplice e simpatico per bambini).

Cosa vogliamo
Scrivere qui elenco di cosa vogliamo da questa campagna (ad esempio: essere simpatici, oppure originali, ecc.).

Cosa non vogliamo
Scrivere qui elenco di cosa non vogliamo (ad esempio essere offensivi, creare rifiuto, ecc.).

Concetti da comunicare
Scrivere qui cosa si vuole comunicare (ad esempio siamo tutti diversi, abbiamo tutti sentimenti, ecc.).

Mezzi
Definire che tipo di campagna fare e come diffonderla. Ad esempio audio, video, manifesti, creazione evento, ecc.

B. Unità didattiche per la scuola Secondaria di I e II Grado

ATTIVITÀ N. 1: Laboratorio sul pregiudizio (tema handicap)

I ragazzi vengono stimolati ad approfondire le informazioni stampa sia sotto il profilo dei pregiudizi dell'attendibilità e della tendenziosità dell'informazione. Questa vuole essere una traccia di lavoro, ogni sviluppo e variazione sono auspicabili.

OBIETTIVI EDUCATIVI
- Identificare i modelli impliciti nel modo di dare notizie.
- Sperimentare come questi modelli impliciti influenzano i comportamenti.
- Sviluppare il pensiero critico.

MEZZI E STRUMENTI
- Giornali (quotidiani, settimanali, mensili, stampa di settore, materiale web).
- Computer per ricerche web.
- Fogli almeno 50 x 70.

TEMPI
A titolo puramente indicativo si ipotizza:
– 2 settimane per la raccolta di materiale e relativa sottolineatura (compito a casa per gruppo)
– 3 ore per confronto dati e per la stesura dei cartelloni (schemi)
– 3 ore per lavoro di gruppo si schemi e confronto tra gruppi

ATTIVITÀ
- I ragazzi vengono divisi in gruppi.
- Ogni gruppo attiva una ricerca di materiale, una raccolta di articoli che riguardino l'handicap (da quotidiani,settimanali, mensili, siti web di cronaca) e una raccolta di articoli sullo stesso tema da parte di persone coinvolte (persone con handicap, associazioni di familiari e di settore).
- A ogni gruppo viene richiesto di sottolineare aggettivi, soggetti e verbi utilizzati in riferimento alle persone con handicap, facendo attenzione alla fonte (ovvero se di settore o meno).
- I gruppi confrontano i loro dati, suddivisi per fonte (di settore e non di settore), arrivando a elaborare due schemi (su cartelloni) del tipo:
  Handicap
  Tipo handicap (segnalare se viene specificato il tipo e la ricorrenza: handicap fisico e barriere, handicap intellettivo, ecc.)
  Aggettivi (Indicare aggettivi ricorrenti in tema di handicap, relativo soggetto ai quali sono riferiti e ricorrenza)
  Verbi (Indicare i verbi utilizzati, la loro ricorrenza e la loro attinenza, cioè se sono riferiti alla gestione del problema o alla persona con handicap)
  Soggetti (Indicare i soggetti indicati e la loro attinenza con l'handicap e la loro ricorrenza, ad es. la scuola, la finanziaria, le famiglie, ecc..., sempre notando quali sono i soggetti più presi in considerazione)

- Riflessione sugli schemi. Ora i gruppi hanno due schemi. Vanno confrontati i punti in comune e le divergenze tra i due schemi. Ogni gruppo lavora su associazioni di idee date dai due schemi (ad esempio questo verbo mi fa pensare a...). Il lavoro di ogni gruppo viene confrontato in dibattito.
- Il dibattito deve arrivare a identificare i nodi, le idee, le paure per arrivare a verificarne la fondatezza approfondendo l'informazione (ad esempio se emergesse la paura della loro pericolosità, cercare dati sull'incidenza di fatti così).
- Si suggerisce di condividere questa esperienza attraverso un articolo finale da inviare a siti di cronaca locale, o giornali, ecc...

Contributo della sezione Saluzzo, Savigliano e Fossano - Giulia Conte

ATTIVITÀ N. 2: Situazioni - stimolo su cui attivare circle-time di riflessione

Situazione 1:
Ore 08.10. Suona la campanella per entrare in classe. Tutti gli alunni sono ai loro posti, seduti e pronti per iniziare. C'è un posto vuoto…
Vedo arrivare un ragazzino con sindrome di Down, ormai in ritardo, anche se nessuno glielo fa notare, e quando entra in classe alcuni compagni si alzano per andargli incontro, come se fosse un loro compito accoglierlo. Una di loro lo aiuta a togliere la giacca e l'appende all'attaccapanni, un altro gli prepara libri e quaderni sul banco. Lui resta lì, immobile, finché una compagna lo prende per mano e lo accompagna al suo posto.
Chiedo loro il motivo di tale accoglienza, se oggi è un giorno speciale per il compagno, ma tutti mi rispondono "Marco ha bisogno del nostro aiuto, non sa fare da solo."

Situazione 2:
Ore 10.30. Intervallo. Gli studenti si riversano nei corridoi dell'istituto. Vedo un gruppetto che si avvia al distributore automatico delle bevande. Tra loro una ragazza con sindrome di Down. A turno ciascuno prende qualcosa per sé. Una ragazza infila le monete, le sue, prende un bicchiere e lo porge alla compagna con sindrome di Down, l'unica che non ha preso autonomamente quello che desiderava. "Anna ci chiede sempre di offrirle qualcosa e quando qualcuno di noi ha i soldi lo facciamo volentieri" mi dice la compagna vicino a lei. Mi rivolgo ad Anna "Ma come, scrocchi la colazione dai compagni? Ma almeno ogni tanto ricambi?" "Ma noooo!" risponde la compagna, meravigliata per la mia domanda.

Situazione 3:
La classe è in palestra, impegnata in una partita di pallacanestro. Due alunne non giocano, sono sedute con un loro compagno con sindrome di Down. Lui cerca di abbracciare una di loro, le dice continuamente che è bella, prova a baciarla. Lei è chiaramente imbarazzata, infastidita, ma non dice niente al compagno. In disparte, le chiedo perché non ha reagito a queste avances. Mi risponde "Ho paura che lui si dispiaccia. Non so cosa dirgli."

Obiettivo della riflessione:
Queste sono solo alcune delle situazioni che si verificano quotidianamente nelle nostre scuole, ce ne sarebbero tante altre da raccontare e tutte mettono chiaramente in evidenza un fatto: di fronte a chi immaginiamo "diverso" da noi siamo portati a comportarci diversamente dal nostro solito.
Pensateci bene: davvero offrireste ogni giorno qualcosa ad un vostro compagno se questo non ricambiasse mai? E non reagireste in modo deciso a delle avances indesiderate se a farle non fosse un compagno con sindrome di Down?
Forse queste "strane" reazioni sono dovute al modo in cui "vengono viste" le persone con sindrome di Down, persone che hanno bisogno di aiuto, che non possono essere autonome, insomma, persone "handicappate".
Ma siete proprio sicuri che i vostri compagni con sindrome di Down siano poi così "diversi" ed abbiano esigenze e desideri così lontani da quelli di tutti gli altri loro coetanei?
Se provaste a vedere prima di tutto la "persona" e non solo il suo handicap, scoprireste che, co-

me tutti, anche i vostri compagni con sindrome di Down desiderano avere degli amici, vorrebbero imparare a cavarsela nelle varie situazioni ed essere considerati "persone in gamba", insomma, desiderano diventare "grandi".
E la scoperta più bella che potreste fare è che tutti questi desideri SONO POSSIBILI.
E che anche voi potete dare un contributo alla loro realizzazione. Come?
Semplicemente comportandovi con i vostri compagni con sindrome di Down nello stesso modo che con tutti gli altri, permettendo loro di fare le cose da soli, non accettando comportamenti inadeguati, non facendo per loro ciò che possono benissimo fare da soli.

Contributo della sezione di Bari - Margherita Mona

Appendice 2

Narrazioni dei genitori[1]
Aprono per i docenti una finestra sul mondo dei genitori e magari possono essere materiali da leggere in classe.

Racconto a mandorla

Mi chiamo Giacomo. Io ho la sindrome di Down. Down è una parola inglese. Per quel poco di inglese che ho imparato a scuola down significa "sotto" o "giù". Io non capisco bene perché ci abbiano chiamato così. Io non mi sento giù. Io sono contento.
Mi hanno detto che i bambini Down hanno gli occhi a mandorla, all'insù (ma allora è giù o in su?). È questo che li rende diversi.
Un giorno ho fatto un sogno.
Ero nel parco del paese dove abitavo. In quel paese tutto era a mandorla: le foglie degli alberi, i petali dei fiori. Le nuvole ed anche il sole e la luna.
Stavamo giocando con gli amici, tutti rigorosamente con gli occhi a mandorla.
Si presentò un bambino. Tutti rimanemmo stupiti e spalancammo gli occhi per quanto la forma a mandorla lo permettesse.
Quel bambino aveva gli occhi **TONDI**.
Naturalmente ciò destò scalpore nel paese e nessuno se la sentì di giocare con lui.
Ben presto si diffuse ovunque la notizia di quel bambino con gli occhi tondi.
Una domenica mattina, di buon'ora decisi di andare a provare i miei nuovi pattini a rotelle ovali.
Incontrai il bambino dagli occhi tondi, seduto in un angolo, stava piangendo.
Per me si trattò di una scoperta sensazionale: anche dagli occhi tondi uscivano le lacrime!
Lo presi per mano e facemmo una corsa nel prato fino a cadere spossati.
Cadendo mi accorsi che, nel prato, accanto ai trifogli ed ai fiori coi petali ovali c'erano trifogli a foglie tonde e fiori con petali tondi.
Erano sempre stati lì ed io non me ne ero mai accorto.
Scoprii che questa forma diversa era in mezzo a noi e noi non l'avevamo mai vista forse perché non avevamo mai voluto osservare meglio.
Questa scoperta si rivelò ancor più sensazionale. Tondo ed ovale potevano convivere tranquillamente senza confondersi a creare una struttura informe ed astratta, ma completandosi in mille altre forme creative.
Ora che mi sono svegliato voglio continuare a sognare ad occhi aperti (perché anche gli occhi a mandorla sono capaci di sognare…).

di *Caterina Vaglini*

[1] Raccolte nell'ambito del progetto *Pedagogia dei genitori* (www.pedagogiadeigenitori.it) e pubblicate su AIPD Pisa-Livorno (a cura di), *Un mosaico di esperienze. Le narrazioni come testimonianza e formazione*. Pisa, 2004. Finanziamento della Commissione Europea nell'arco del Partenariato di apprendimento 2001-2004 (Programma Socrates, Azione Grundtvig 2).

Annalisa

(…) Mia figlia Annalisa ha 12 anni, è una bambina bionda e simpatica e… è Down. Quest'ultimo aspetto, benché sia quello per cui sono qui a scrivere, non mi piace che si pensi che è il più importante di Annalisa. Anche perché in realtà noi tutti ce ne "dimentichiamo" spesso, convinti che Annalisa sia Annalisa, punto e basta. Abituarsi a non pensare che sia "un problema" aiuta a vivere più serenamente sia noi che lei.
È per questo che ci siamo dati un compito: farle vivere le stesse esperienze degli altri, convinti che questo sia l'atteggiamento più giusto da avere nei suoi confronti. Non per questo abbiamo paura di mostrare i suoi limiti: tutti noi ne abbiamo, ognuno di noi è un po' "anormale", dipende da cosa si intende per "normalità" (non ricordo esattamente dove e da chi ho sentito questa affermazione, ma so per certo che l'ho considerata vera ben prima che Annalisa arrivasse tra noi).
Quando si sentono dire certe cose tipo "non potrà mai…" in realtà un genitore non ci crede, spera, è sicuro che non sia così. Ho sempre pensato che con la buona volontà saremmo stati in grado di seguirla, di aiutarla anche nelle difficoltà.
Mi sono chiesta più volte come mai non sono capace di raccontare i primi momenti della nostra "avventura". Credo di aver capito che tutta la fase che si riferisce al periodo in cui non riuscivo a rendermi conto di come Annalisa sarebbe stata, che cosa avrebbe potuto fare, come l'avremmo aiutata, come si sarebbe vissuta, l'ho forse rimosso o tentato di rimuovere. A quel tempo ogni tanto mi soffermavo a pensare "ma chissà come sarebbe stata se…"; ora non ci riesco più, Annalisa è questa e non potrebbe essere diversa.
Se la prima fase si è conclusa nel momento in cui è venuta a casa con noi dopo un mese di degenza in neonatologia, la seconda, ben più positiva ma ancora molto "tesa" a causa di problemi di ordine pratico (non mangiava), si è conclusa quando, all'età di cinque mesi, ho cominciato a lasciarla al mattino con la nonna perché ho ripreso il lavoro. Quella di tornare al lavoro, tutto sommato così presto, è stata senz'altro una scelta giusta perché in quel momento rischiavo davvero che la "tanta voglia di fare" non fosse poi così positiva né per me né per Annalisa.
I progressi sono stati costanti, anche se in alcuni momenti l'acquisizione di qualche "competenza" si è fatta un po' attendere: a quasi due anni ancora non camminava, all'ingresso nella scuola materna la produzione linguistica era ancora molto limitata. Quest'ultimo aspetto, devo però dire, che in fondo non ci preoccupava poi così tanto, perché Annalisa capiva tutto e noi non avevamo fretta; lei comunque partecipava alla nostra vita in maniera davvero attiva. Già a 17 mesi, quando aspettavamo il fratellino Francesco, sembrava capire cosa stesse succedendo e con sguardi e poche paroline rispondeva alla nostra voglia di comunicare.
A scuola, compresi asilo nido e scuola materna, i rapporti sono stati sempre sereni con i bambini e buoni con gli adulti. Credo che uno dei momenti più emozionanti sia stato l'ingresso in prima elementare. Ricordo che la maestra presto disse "avrà qualche difficoltà in matematica". Come mai? Noi capimmo subito che ciò potesse dipendere dal fatto che non le avevamo "insegnato la cantilena del contare", come molti fanno per autogratificarsi personalmente più che per far acquisire una competenza. In pochissimo tempo Annalisa è riuscita a fare quello che era nelle sue possibilità. Persiste tuttora qualche difficoltà quando si tratta di scostarsi dal concreto, ma questo è ovvio, visto il livello cognitivo.
In quel primo anno della scuola elementare ho creduto che avrebbe imparato a leggere: non mi ero sbagliata, anche lei al termine della prima leggeva. La tecnica è stata più semplice, è vero,

ma già in seconda era presente la comprensione di semplici testi. Adesso ha uno sfrenato interesse per i libri e la lettura, e anche per lo studio delle materie orali, per le quali i contenuti le vengono ovviamente semplificati ma mai sostituiti. Dalla prima elementare durante le lezioni è stata in classe con i compagni. Solo dalla terza sono stati creati per lei momenti individuali per approfondire e consolidare.
La scelta in tal senso delle sue insegnanti non può che avermi fatto piacere; ho sempre pensato infatti che la presenza in classe di un alunno con "problemi" possa essere per l'intera classe una vera e propria risorsa, anche nei casi dei gravi (come posso confermare per esperienza, avendo fatto l'insegnante di sostegno per sei anni). Mi ha sempre fatto innervosire l'opinione di molti genitori che hanno timore che rallentare "il lavoro di classe" possa essere un "perdere il treno". Quello che si "perde" in conoscenza si acquista senza dubbio in rapporti umani.
Adesso comincio a vederla "grande"; è spigliata nei rapporti interpersonali, il suo sorriso "affascina" tutti, tutti la conoscono e la trovano simpatica. Di questo noi di casa, lo dobbiamo ammettere, siamo un po' gelosi perché nessuno di noi riscuote tutto questo successo.
Mi sento di poter dire che le soddisfazioni maggiori si sono ottenute nei rapporti con persone che credono realmente nelle capacità di un bambino o di un ragazzo con problemi e con tutti coloro che, pur non avendo "istruzione e competenze specifiche" in campo di handicap, hanno una buona dose di buon senso e sono sincere.
Credo che Francesco abbia fatto in questi anni la parte migliore: l'ha stimolata dall'inizio ad imparare; benché più piccolo, presto l'ha preceduta e ciò per lei è stato uno stimolo ad andare avanti per imitazione. Non sono mancati ovviamente, come fra tutti i fratelli, momenti di "tensione" ed episodi di intolleranza ma… "è amor che cresce"!!!
A dieci anni, dopo il percorso di preparazione, ha ricevuto con il gruppo dei coetanei la Prima Comunione e direi che questo momento è stato ricco di significati: avevamo molti timori, ci chiedevamo "che cosa capirà?". Poi quando abbiamo avuto contatti con altri bambini abbiamo realizzato che un contenuto così profondo a quell'età si capisce poco comunque. L'importante in questo caso è stato il gruppo che ha aggregato una catechista direi "unica in umanità e disponibilità" e se è vero come siamo convinti che Qualcuno di lassù ci vede, pensiamo che farà Lui la parte che manca.
Attualmente Annalisa frequenta con successo la scuola media, di cui spero di potervi parlare più estesamente la prossima volta. Qualcosa di sicuro è stato diverso, ma continuiamo a ritenere fondamentale la cura dell'autonomia personale e crediamo di doverla e poterla seguire nell'accettazione dei propri limiti, che lei sembra riconoscere ed è già molto positivo.

di *Laura Bellina*

La scuola?
Un punto di domanda

"*A volte nella vita succedono cose che sono come domande. Poi passa un giorno, forse anni e la vita ti risponde."* (Alessandro Baricco)

Accipicchia, va già in quarta? Sono già passati tre anni da quel primo giorno? Cosa farà il mio "gangillo", così piccolo, così indifeso? Capirà cosa gli dicono le maestre in italiano? "Non capisce, forse gli dovremmo parlare in inglese?" "Perché non ci risponde quando parliamo in inglese?" "Ma è sicura che suo figlio conosca i colori?" Cosa avrà fatto oggi? Perché oggi è così stanco? Perché le maestre non mi scrivono nulla sul diario che ho incoraggiato ad usare? Perché Andrea è nel corridoio? Perché è in giardino a prendere aria? Non dovrebbe imparare a stare in classe come gli altri? Vuoi andare al compleanno di Greta? Ma potrò lasciarlo solo alla festa? Se la caverà? E se deve fare la pipì lo aiuteranno? Cosa avranno fatto oggi? Perché da due lunghi giorni non c'è più scritto niente sul quaderno d'italiano? Andrea hai mangiato? Andrea hai giocato con i compagni? Andrea sei stato bene a scuola? Come faccio a comunicare? Quando riuscirò a sapere qualcosa da lui? È più facile provarci con Andrea o con le maestre? Perché continuo a guardare il diario? Come mai Andrea non è più nel corridoio? Forse perché ho fatto la voce grossa? "Perché i genitori di Andrea vogliono lo sdoppiamento della classe?" "Perché non hanno chiesto il parere di noi altri genitori?" Dovremmo parlare di più? "Il prosciutto è troppo poco, troppe minestre di verdura, guarda ti sei macchiato la maglietta, non correte, non sudate"…perché quando vado davanti alla scuola vorrei scappar via? Perché ora che c'è un'insegnante in più nessuno è contento? Perché parlano sempre di consolidare? Non ci si potrebbe fermare un momento a pensare? Perché non usciamo dagli stereotipi? Ma la parola è l'unico mezzo per comunicare? Ma noi "normali" la sappiamo usare davvero? Ma chi è "normale"? Perché non può lavorare con la classe? Un'altra supplente? Mamma, perché Andrea non ha il libro come gli altri? Il libro non è importante? Ma per lui non potrebbe esserlo? Devo proprio andare a quella riunione del GLIC, e farmi venire la colite un'altra volta? Davvero queste riunioni sono fatte per i bambini? Perché mi fanno parlare tanto e poi non mi ascoltano? Un'altra insegnante nuova? Perché nella scheda Andrea non ha i giudizi come gli altri, ma lunghe frasi in cui si dice che sta migliorando? Ma a che serve questo PEI? Ancora la supplente? Davvero ti hanno dato il libro di storia? Sei contento? Andrea, ancora a guardare quel libro di storia? Ti piacciono gli antichi Egizi? Vuoi che lo leggiamo di nuovo? Andrea, perché l'astuccio è vuoto? Potreste aiutarlo un po' nella sua autonomia? Potreste ricordargli di mettere via le sue cose? Perché l'astuccio è ancora vuoto? Potreste incaricare un compagno per aiutare Andrea ad essere più ordinato? Devo davvero guardare di nuovo nello zaino? Enrico perché non ci guardi un po' tu nello zaino? Perché l'astuccio è di nuovo vuoto? Perché quel messaggio perentorio sul quaderno: "si prega di rifornire Andrea di penna, matita, gomma, forbici, altrimenti non si può lavorare"? "Mamma, sei triste… perché sei triste?" Perché l'astuccio è di nuovo vuoto? Perché nell'astuccio ci sono solo pastelli bianchi e mozziconi di matita? Ha già consumato tutti gli altri colori? Perché non riesco a farmi capire? Le parole non vanno bene? Devo usare un tono diverso? Quanto tempo ancora resisterò? Vale la pena cambiare scuola? Girare pagina e ricominciare? Ma Andrea è un pacchetto postale? Un'altra insegnante nuova? Abbiamo ricominciato con il programma della prima? Perché per le vacanze di Natale Andrea non ha la lezione come gli altri? Perché mi sento un nodo allo stoma-

co? Perché deve riempire paginate di lettere e numeri invece che scrivere il diario delle vacanze? Consolidare? Potevamo farglielo fare noi il diario? Ma non è vero che i genitori sono i genitori e le maestre sono le maestre, e che non si devono confondere i ruoli? Perché le maestre sono sempre così tese? Perché non si riesce ad essere tutti un po' più sereni? Non sarebbe meglio vedere il bicchiere mezzo pieno, ed invitare anche altri a bere da quel bicchiere? Davvero ci sono i giudizi nella scheda? Forse siamo riusciti ad ottenere qualcosa? Ma perché ci sono tutti "buono"? "Mamma, non ti sembra che Andrea sia molto più bravo a matematica e disegno che non a italiano?" Perché dicono che migliora e nel secondo quadrimestre ci sono ancora tutti "buono"? Andrea, come hai fatto a farti male? È stato Filippo mentre facevate la lotta? Vuoi che Filippo venga a giocare con te per fare ancora la lotta? Hai trovato una fidanzata? Si chiama Annamaria? Vuoi andare al compleanno di Luca? "Mamma, hai comprato il regalo?" "Mamma, perché non c'era Annamaria al compleanno?" "Perché non c'era neanche Filippo?" Ci sono tagli del personale scolastico? La Dirigente si è data da fare? Un maestro nuovo? Forse un elemento maschile ci vuole davvero? Accipicchia, va già in quarta?

di *Edi Cecchini*

Appendice 3

Le informazioni essenziali sulla sindrome di Down che si trovano sul nostro dépliant

Che cos'è la sindrome di Down?
La sindrome di Down è una condizione genetica caratterizzata dalla presenza di un cromosoma in più nelle cellule: invece di 46 cromosomi nel nucleo di ogni cellula ne sono presenti 47, vi è cioè un cromosoma n. 21 in più; da qui anche il termine Trisomia 21. Genetico non vuol dire ereditario, infatti nel 98% dei casi la sindrome di Down non è ereditaria. La conseguenza di questa alterazione cromosomica è una forma di disabilità caratterizzata da un variabile grado di ritardo nello sviluppo mentale, fisico e motorio del bambino. Si chiama così perché riprende il nome del dott. Langdon Down, che per primo nel 1866 riconobbe questa sindrome (sindrome vuol dire insieme di tratti) e ne identificò le principali caratteristiche.

Quante sono le persone con sindrome di Down?
Attualmente in Italia 1 bambino su 1200 nasce con questa condizione.
Grazie allo sviluppo della medicina e alle maggiori cure dedicate a queste persone la durata della loro vita si è molto allungata così che si può ora parlare di un'aspettativa di vita di 62 anni, destinata a crescere ulteriormente in futuro.
Si stima che oggi vivano in Italia circa 38.000 persone con sindrome di Down, di cui il 61% con più di 25 anni.

Le cause della sindrome di Down
Non conosciamo affatto quali siano le cause che determinano le anomalie cromosomiche in generale. Sappiamo però che:

A. Le anomalie cromosomiche, soprattutto le trisomie, sono un evento abbastanza frequente che interessa circa il 9% di tutti i concepimenti (tuttavia alla nascita solo lo 0,6% dei nati presenta un'anomalia cromosomica, a causa dell'elevatissima quota di embrioni che va incontro ad un aborto spontaneo)
B. L'incidenza delle anomalie cromosomiche in generale, e quelle della Trisomia 21 in particolare, è assolutamente costante nelle diverse popolazioni, nel tempo e nello spazio;
C. Tutte le possibili ipotesi eziologiche fino ad oggi formulabili (agenti chimici, radiazioni ionizzanti, infezioni virali, alterazioni metaboliche o endocrine materne) non sono state mai avvalorate dalle molte ricerche condotte. In definitiva si ritiene che l'insorgenza delle anomalie cromosomiche sia un fenomeno "naturale", in qualche modo legato alla fisiologia della riproduzione umana, e anche molto frequente.

Si può fare qualcosa per prevenirla?
Le cause precise che determinano l'insorgenza della sindrome di Down sono ancora sconosciute. Numerose indagini epidemiologiche hanno comunque messo in evidenza che l'incidenza aumenta con l'aumentare dell'età materna: anche se la possibilità cresce con l'avanzare dell'età materna, questo non esclude che nascano bambini con sindrome di Down anche da donne giovani, ma una donna più anziana ha maggiori probabilità. L'altro fattore di rischio dimostrato è avere avuto un precedente figlio con la sindrome.

Come viene diagnosticata

La presenza della sindrome di Down è diagnosticabile nel neonato, oltre che con un'analisi cromosomica, attraverso una serie di caratteristiche facilmente riscontrabili dal pediatra, di cui la più nota è il taglio a mandorla degli occhi. La sindrome di Down può essere diagnosticata anche prima della nascita con l'amniocentesi o con la villocentesi. Il Tri-test è un esame del sangue materno che non ha valore diagnostico, ma indica la probabilità in quella gravidanza di avere un bambino con sD e può orientare la scelta di procedere o meno all'amniocentesi.

Appendice 4

Alcuni suggerimenti per utilizzare un linguaggio corretto quando si parla delle persone con sindrome di Down che si trovano sul nostro sito

Cose da non dire	Cose da dire...	Perché
Mongoloide	Persona (bambino/ragazzo/adulto) con la sD	Il termine "mongoloide" ha assunto sempre più nel tempo una accezione dispregiativa. All'inizio, e per molto tempo, ha permesso di "riconoscere" le persone con sD attraverso la presunta somiglianza dei tratti somatici con quelli della popolazione mongola con cui non ha nessuna relazione.
Affetto da sD o malato di sD	ha la sD con la sD	La sD non è una malattia ma una condizione genetica. È inesatto parlare dunque di malattia, che è un concetto completamente diverso, che implica in sé tra l'altro, una possibile evoluzione verso la guarigione. La sD è una condizione genetica che caratterizza la persona per tutta la sua vita.
Una persona, bambino figlio Down	Una persona/bambino/figlio con la sD o che ha la sD	Scrivere "persona Down", significa identificare quella persona con la sua condizione. Le persone con sD sono prima di tutto persone, la sD è una condizione che le caratterizza ma non le annulla nella loro specificità.
Ritardato/Handicappato mentale	Persona con disabilità intellettiva	Riguarda ancora l'identificazione della persona con la sua condizione.
Malattia, handicap	Condizione o condizione genetica	La sD non è una malattia. L'handicap è il possibile rischio di esclusione che può derivare dall'avere la sD. Due persone con sD a Roma e a Canicattì hanno entrambe la sD ma non lo stesso handicap.

Spunti Bibliografici

Baldacci M. *L'individualizzazione* reperibile sul sito www.funzioniobiettivo.it/glossadid/individualizzazione.htm

Berarducci M., Cadelano F., AIPD Nazionale *Valigia e biglietto un viaggio perfetto. Consigli e strumenti per organizzare le vacanze.* Erickson, 2011, Trento

Berarducci M., Associazione Italiana Persone Down, Comune di Roma (a cura di) *Scoprire come divertirsi. Una guida per tutti. Una sera a cena fuori - Quali spettacoli ci piacciono - Giocare da grandi - Come organizzare un'uscita.* Carocci Faber, 2008, Roma

Berarducci M., Rondinella O. (a cura di) *Scoprire come divertirsi 2. Una guida per tutti. I monumenti più belli. Fare shopping. In gita fuori Roma.* Carocci Faber, 2007, Roma

Buckley S., Rondal J. *Speech and language intervention in Down Syndrome.* Whurr Publishers Ltd, 2003, London

Buckley S., Emslie M., Lepprevost P. *Lo sviluppo del linguaggio e delle abilità di lettura nei bambini con sindrome di Down*. Gisstimmai, 1991, San Costanzo

Buckley S., Sacks B. *The adolescent with Down's Syndrome. Life for the teenager and for the family.* Portsmouth Down's syndrome trust, 1987, Portsmouth

Canevaro A., Mandato M. *L'integrazione e la prospettiva "inclusiva".* Monolite, 2004, Roma

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

Canevaro A., Angiolini M., Saragoni M., Vecchioni V. *Handicap, ricerca e sperimentazione. La realizzazione di un progetto educativo per l'integrazione.* NIS La Nuova Italia Scientifica, 1988

Comoglio M. *Educare insegnando. Apprendere e applicare il Cooperative Learning*. LAS, 2001 r., Roma

Comoglio M., Cardoso M. A. *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. LAS, 2000 r., Roma

Contardi A., Berarducci M. (a cura di) *Parliamone...chi é una persona con sindrome di Down. Quaderno AIPD n. 19a - 19b*. AIPD Nazionale, 2009, Roma

Contardi A., Castignani D. *Da soli in città senza mamma e papà. In strada tra orientamento, attraversamenti e mezzi pubblici.* Erickson, 2009, Trento

Contardi A., Castignani D., AIPD Nazionale *Coltelli e fornelli. Ricette e consigli dal fare la spesa al cucinare.* Erickson, 2008, Trento

Contardi A., Castignani D. *Coltelli e fornelli. Ricette e consigli dal fare la spesa al cucinare.* Erickson, 2008, Trento

Contardi A. *Verso l'autonomia. Percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva.* Carocci Faber, 2004, Roma

Contardi A., Vicari S. (a cura di) *Le persone Down. Aspetti neuropsicologici, educativi e sociali.* Franco Angeli, 1994, Milano

De Mauro T. *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire.* Ed. Riuniti, 2003, Roma

Domenici G., Frabboni F. (a cura di) *Indicazioni per il curricolo.* Erickson, Trento, 2007

Fortis D. *Il plain language:quando le istituzioni si fanno capire.* In *I quaderni del mestiere di scrivere*, reperibile sul sito *www.mestierediscrivere.com*

Gelati M., Calignano M. *Progetti di vita per le persone con sindrome di Down. L'integrazione scolastica e lavorativa, l'autonomia sociale, la condizione adulta, la sessualità.* Del Cerro, 2003, Tirrenia (PI)

Gherardini P., Lastella A., Scivola G., Tagliani N. (a cura di) *Verso una scuola più competente e partecipata. Alcune Buone Prassi di integrazione scolastica. Quaderno AIPD n.18.* AIPD Nazionale, 2008, Roma

Gherardini P., Lastella A., Scivola G., Tagliani N. *Quando inizia l'anno scolastico.* In *"Sindrome di Down Notizie" N. 2, Anno 2007*

Gherardini P., Nocera S. *L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli indicatori di qualità in Italia.* Erickson, 2000, Trento

Gruppo Scuola Coordown Onlus (a cura di) *Vademecum Scuola. Orientamenti per un'integrazione consapevole.* Coordown, 2010, su *www.coordown.it*

Ianes D. *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse.* Erickson, 2005, Trento

Margiotta U. *Profili formativi e sistemi di padronanza nell'insegnamento*, reperibile sul sito *www.univirtual.it/red/files/file/A3-Margiotta-ProfiloFormativoCostruisce.pdf*

Martini B. *Riflessioni critiche sul concetto di competenza*, reperibile sul sito *www.indicazionimarche.it/download/berta/competenze.pdf*

Montobbio E. *Il viaggio del Signor Down nel mondo dei grandi. Come i diversi possono crescere.* Del Cerro, 1994, Tirrenia (PI)

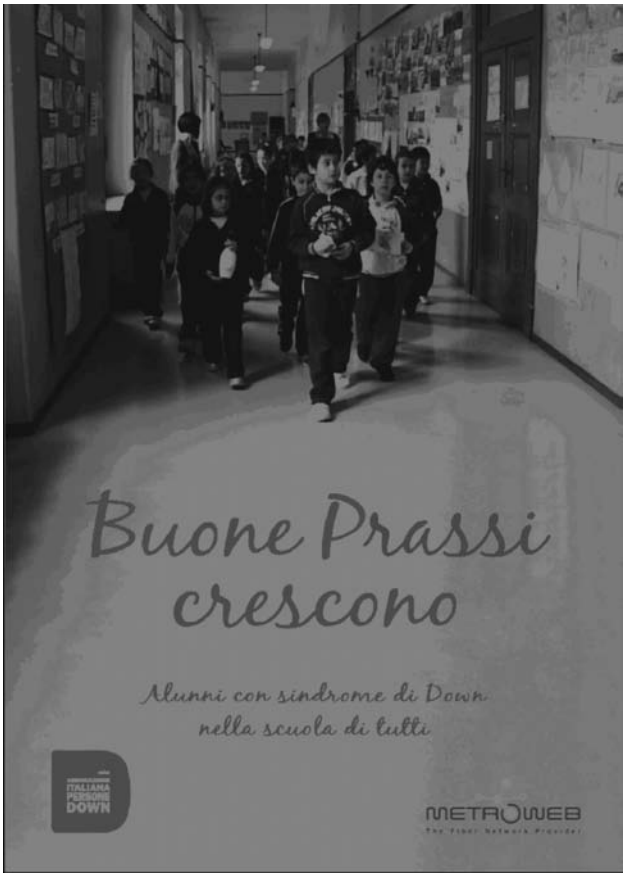
Pavone M. *Personalizzare l'integrazione.* Ed. La Scuola, 2004, Brescia

Vianello R. *La Sindrome di Down. Sviluppo psicologico e integrazione dalla nascita all'età senile.* Junior, 2006, Bergamo

Sul nostro sito *www.aipd.it*, potete trovare ulteriori materiali nella pagina dello **Sportello Informativo** dedicata alla scuola:

- **Schede Normative** (schede di spiegazione e di commento alla normativa dell'integrazione scolastica costantemente redatte dall'Avv. Salvatore Nocera)
- **Buone Prassi** (buone esperienze d'integrazione scolastica realizzate nei vari ordini di scuola segnalate da operatori scolastici o familiari)
- **Piccole idee efficaci** (piccole strategie che facilitano l'autonomia e lo "stare bene" a scuola segnalate da operatori scolastici o familiari)
- **Autonomia** (materiali e riflessioni sul corso di autonomia dell'AIPD)

Nell'ambito del progetto *"Osservatorio Scolastico AIPD: per un'integrazione scolastica di qualità"* è stato realizzato anche un film-documentario che racconta buone esperienze di integrazione scolastica.



Da trent'anni bambini e ragazzi con la sindrome di Down frequentano la scuola di tutti.

Nonostante tutte le difficoltà, le esperienze positive e i progetti che funzionano sono possibili.

Raccontiamo sei esperienze della scuola primaria e secondario di I grado che coniugano individualizzazione e percorso collettivo.

In allegato al DVD anche un Cd-Rom con materiali di approfondimento per gli insegnanti.

Le copie del DVD si possono richiedere alla segreteria dell'AIPD Nazionale:
aipd@aipd.it - 06/3723909

SOSTIENICI!!!

Il singolo cittadino e le aziende possono aiutare l'AIPD ONLUS con una **donazione**, anche piccola.

Ogni donazione a favore di una ONLUS, ai sensi dell'art. 13 del D. L. 460/1997, è **detraibile dall'imposta per le persone fisiche nei limiti del 19%** del contributo versato (calcolato su un massimo di € 2.065,83) mentre **è onere deducibile fino a un massimo del 2% del reddito d'impresa per le aziende**.
L'art. 14 del D. L. 35/2005 (convertito nella legge 80/2005, pubblicata sulla G. U. n. 111/2005) inoltre prevede che, se maggiormente conveniente, la donazione è deducibile, sia per le persone fisiche che per le aziende, nel limite del 10% del reddito complessivo dichiarato e per una misura massima di € 70.000,00 l'anno.

Puoi donare attraverso:
conto corrente postale n. **74685009**;
conto corrente bancario n. **000013382149** (CIN **D** - ABI **03069** - CAB **05049**, Banca Intesa San Paolo, Filiale 2756 Roma).
IBAN: **IT 51 D 03069 05049 000013382149**
Carta di credito Visa, Eurocard, Moneta, Mastercard Maestro, Postepay (contattare la segreteria AIPD allo 06/3723909)

DEVOLVI IL 5x1000 ALL'AIPD

L'AIPD nazionale è tra le Associazioni iscritte nell'elenco predisposto dall'Agenzia delle Entrate.
Per devolvere il 5x1000 dell'Irpef e sostenere così le nostre attività e servizi sarà sufficiente indicare nell'apposito spazio nella prossima dichiarazione dei redditi il nostro numero di codice fiscale:
961 983 805 84

onlus
ASSOCIAZIONE
ITALIANA
PERSONE
DOWN

Per conoscere le altre sedi AIPD
in Italia visita il sito www.aipd.it

Progetto Grafico: Roberta Graziano

Osservatorio scolastico
AIPD Nazionale
e-mail: osservscuola.pedag@aipd.it (area psicopedagogica)
osservscuola.legale@aipd.it (area normativo-legale)

ASSOCIAZIONE ITALIANA PERSONE DOWN
Viale delle Milizie n.106, 00192 Roma
Tel 06/3723909 Tel e fax 06/3722510
Web: www.aipd.it e-mail: aipd@aipd.it