

L'ECO

Organo della FNISM
Federazione Nazionale Insegnanti
fondata nel 1901 da
Gaetano Salvemini e Giuseppe Kimer

della scuola nuova

Periodico trimestrale con supplemento - Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in Abbonamento Postale 70% - DCB - Roma.
Abbonamento e iscrizione alla FNISM su C.C.B. Unicredit - Iban IT 35 Y 02008 05198 000401020572 intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

SOMMARIO

Ripartiamo dall'istruzione

2

Professione docente
Sonia Migliuri

5

Bisogni Educativi Speciali
Domenico Mito

6

Il dilemma della valutazione

12-14

La Resistenza a Roma

15-19

Scuola e nuove tecnologie

20-23

La grafica a scuola
Mauro Zennaro

24

Stati Generali della Conoscenza
Paola Farina

26

Scuole italiane all'estero
Margherita Calò

28

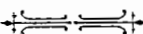
Toponomastica Femminile

30-33

Il piacere di leggere
Elisabetta Bolondi

34

ISSN: 0012-9496



Bisogni Educativi Speciali

Dalla ricerca alla normativa

di Domenico Milito*

Insuccesso apprenditivo, ricerca e strategie istituzionali

Le scuole e le università stanno vivendo un particolare momento di mobilitazione per dare riscontro alle istanze, sempre più pressanti, che provengono dal territorio, dalle famiglie, dagli studenti, dalla comunità scientifica e dall'Amministrazione sul versante del soddisfacimento dei bisogni educativi speciali.

Si tratta di una sfida che proviene da lontano: infatti, essa riflette gli sforzi compiuti anche attraverso le riforme di sistema che si sono succedute nel tempo, tendendo a porre in essere quanto necessario per rendere effettivo il diritto allo studio costituzionalmente sancito. Fenomeni quali il disadattamento, l'insuccesso scolastico, l'esclusione, gli abbandoni hanno rappresentato una vera piaga, stigmatizzata anche a seguito delle rilevazioni promosse dall'OCSE e

dall'UNESCO e svolte attraverso l'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema formativo di istruzione e di formazione) da cui sono emersi i deludenti risultati di apprendimento dei nostri alunni, posti al confronto con quelli degli altri paesi.

A soccorso della ricerca di rimedi adeguati sono intervenute le scienze dell'educazione e, in particolare, la pedagogia e la didattica speciale, nonché una più ferma e convinta determinazione da parte del decisore politico nell'intraprendere misure normative, primarie e secondarie, per aggredire il problema.

Strategicamente ci si è concentrati, quindi, sui fattori di rischio riflettenti i bisogni educativi speciali, intesi come una macrocategoria comprensiva di "tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di

deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative, la dislessia, il disturbo da deficit attentivo ed altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, di contesto socio-culturale, ecc."¹.

Del resto, da tempo, la comunità scientifica andava segnalando l'opportunità di utilizzare sistemi di classificazione che, superando la tradizione, tenessero in debita considerazione oltre che gli aspetti nosografici ed eziologici anche quelli di matrice bio-psico-sociale, come l'ICF (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) riconosciuto dalla OMS.

Proprio tale sistema è stato considerato coerente rispetto alla nostra concezione pedagogica e in grado di soddisfare anche esigenze di natura didattica.

Ciò perché esso, basandosi sul concepire la persona come unica, irripetibile e integrata, richiama il "funzionamento complessivo del

soggetto", della sua salute, globalmente e sistematicamente intesa, e la necessità di conoscerlo a fondo in tutte le sue varie interconnessioni causali, a prescindere dalle varie eziologie che possano danneggiare singoli aspetti del funzionamento stesso².

Le azioni poste in essere a livello politico-istituzionale sono suffragate proprio da tali presupposti e perseguono obiettivi che riguardano tanto l'informazione rivolta ad un sempre più vasto pubblico, quanto la formazione del personale scolastico, soprattutto degli insegnanti, attraverso interventi mirati di riqualificazione in servizio.

Nondimeno, gli interventi prefigurati riguardano il potenziamento delle strutture a livello regionale e di ogni singola scuola e la diffusione di strumenti di programmazione curricolare personalizzata per garantire al meglio il successo formativo agli alunni con bisogni educativi speciali.

Interventi mirati di formazione del personale docente

Sul versante della formazione dei docenti è appena il caso di ricordare le iniziative progettuali per le quali sono state investite consistenti risorse finanziarie.

Si pensi al progetto "I Care", avviato nel 2007 in concomitanza con il quarantesimo anniversario della pubblicazione della famosa "Lettera ad una professoressa" di Don Milani, e al "Progetto ICF - Dal modello dell'OMS alla progettazione per l'inclusione", che ha riguardato l'applicazione sperimentale del modello stesso su un campione di istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado distribuito a livello nazionale³.

Più recenti risultano i percorsi di Alta Formazione sorti in applicazione della Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 sui disturbi specifici di apprendimento (DSA) e avviati a decorrere dall'anno accademico 2011/2012: si è trattato di Master di I livello in Didattica e Psicopedagogia per i disturbi specifici dell'apprendimento rivolti ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado, realizzati in ogni

regione sulla base di uno specifico Accordo Quadro, siglato dalla Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione e dalla Conferenza degli allora Presidi delle Facoltà di Scienze della Formazione (ora trasformate, in linea di massima, in Dipartimenti a seguito della riforma universitaria).

I percorsi di Alta Formazione, finanziati dal Miur con quote di 30.000 (trentamila) euro, sono stati reiterati anche per il corrente anno accademico 2012-2013.

Particolare rilievo assumono anche i Master finalizzati all'Alta Formazione sulle disabilità promossi attraverso una Convenzione stipulata tra la Direzione Generale per lo Studente, la Direzione Generale per il personale scolastico e le Università di Firenze, Padova, Salerno, Bari e Milano Cattolica in data 27.12.2011.

Anche in questo caso, come per il Master sui DSA, sono stati elaborati, con il supporto di un Comitato scientifico costituito da Docenti Universitari Ordinari, i Piani di Studio riferiti ai Master su Didattica e Psicopedagogia per l'ADHD, l'Autismo, le Disabilità intellettive, le Disabilità sensoriali e l'Educazione psicomotoria. Com'è noto, il modello prefigura la possibilità di una formazione *blended* con l'uso di piattaforma telematica e l'impiego complessivo di 1500 ore corrispondenti a 60 CFU (Crediti Formativi Universitari).

L'accesso a 100 corsisti è previsto anche per i docenti diplomati e, in tale caso, il percorso formativo ha valenza di

Corso di Perfezionamento.

Chiaramente non vanno sottovalutate le opportunità che su tale versante riguardano la formazione iniziale su scala nazionale. Si pensi alla procedura concorsuale che, a breve, riguarderà lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno ai sensi degli articoli 5 e 13 del Decreto del Miur n. 249 del 10 settembre 2010, nonché a tutti gli altri percorsi concorsuali per l'accesso all'insegnamento nei diversi ordini di scuola e alle diverse classi di concorso, che per l'area comune comportano la frequenza di discipline quali "Didattica e pedagogia speciale", "Interventi didattici per i bisogni educativi speciali", "Interventi per l'integrazione scolastica dei disabili" e la partecipazione ai Laboratori sulla disabilità.

Nuove strutture e programmazione curricolare personalizzata per gli alunni con BES

Altro settore di intervento, ritenuto vitale, riguarda il potenziamento delle strutture a livello regionale e di singola scuola, con l'aspirazione di dare vita a forme



Convegno nazionale

"Professione docente: work in progress per l'Europa"

Ventennale Fondazione Sezione Fisim di Cosenza

Sabato 9 e Domenica 10 marzo 2013

Sabato 9 marzo 2013 Sessione pomeridiana h. 16.00 Accoglienza e registrazione dei partecipanti Presentazione del Convegno Relazione Prof. ssa Gigliola Conklin: Presidente Fisim nazionale Insegnanti ben formati per una scuola efficace Prof. Claudio De Luca - Università della Basilicata Il profilo giuridico-pedagogico del docente Dr. ssa, Marianna Piccinelli - Miur La formazione dei docenti nella scuola che cambia	Domenica 10 marzo 2013 Sessione antimeridiana h. 10.00 Relazione Prof. Giuseppe Spadafora - Università della Calabria Il docente per una scuola europea Prof. Achille M. Neri - Università di Salerno La formazione del professore in un sistema in continua formazione Prof. Pietro Lisi - Università di Roma "La Sapienza" Affermazione scientifica e formazione nell'insegnante Pausa pranzo Sessione pomeridiana h. 15.00 Relazione Prof. Domenico Milio - Università della Basilicata La formazione docente nella "speciale normalità" Tavola rotonda: La funzione docente di fronte alle criticità in campo educativo con la partecipazione di ANIC, ANI, ANP, UCI, FISAI, UCIM Milieu Dott. Valerio Caparelli - Giurista Sintesi gli interventi di esponenti delle diverse sezioni Fisim presenti sul territorio nazionale Conclusioni
---	--

SPONSORIZZATO DA:

Formazione

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Sei richiesto l'attestato di partecipazione valido a tutti gli effetti previsti dalla normativa vigente in materia

Negli spazi del Convegno è allestita la mostra del Maestro Franco Paletta

organizzative e di introdurre strumenti efficaci per il successo scolastico degli alunni con bisogni educativi speciali.

Il quadro normativo di riferimento è alquanto complesso, giacché muove dalle Linee guida emanate a seguito della ratifica della Convenzione ONU sui diritti delle persone disabili per includere quelle seguite alla Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 sui DSA, fino ad arrivare alla Direttiva del 17 dicembre 2012, riguardante "gli strumenti di intervento per alunni con BES e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", e alla C.M. n. 8 del 6 marzo 2013. In questa sede intendiamo soffermarci su alcune novità introdotte dalla normativa secondaria contenuta proprio nella suddetta Circolare, che ha offerto spunti di discussione anche nel Convegno della SIPES, svolto presso l'Università Roma Tre il 3 maggio 2013. Novità rilevante appare quella della costituzione, all'interno di ogni singola scuola, di una struttura di matrice collegiale che si occupi, specificamente, dei bisogni educativi speciali.

Tale organo è frutto dell'ampiamiento del preesistente GLHI (Gruppo di lavoro e di studio d'Istituto), sorto per effetto dell'art. 15, comma 2, della Legge n. 104/1992, integrato con "tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola (funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti "disciplinari" con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni da coinvolgere in regime di convenzione). Lo scopo è quello di assicurare, così come recita la Circolare, il trasferimento capillare all'interno del corpo docente delle azioni di miglioramento intraprese e condurre un'efficace azione di rilevazione e di intervento sulle criticità all'interno delle classi.

Sorvolando su alcune questioni di tipo ordinamentale, come quella riguardante le perplessità suscita-

te dall'istituzione, eludendo la procedura legislativa, di un nuovo organo scolastico che, tra l'altro, nasce per l'innesto su una precedente struttura modificandola di fatto tanto nella composizione quanto nelle attribuzioni, vale qui considerare in chiave positiva le intenzioni che manifestamente riflettono la volontà di delineare e precisare la strategia inclusiva della scuola italiana al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazioni di difficoltà; il tutto con richiamo a quanto precisato nella Direttiva del 27 dicembre 2012, che "ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione delle disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES)", comprendente "svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento (DSA) e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lettura e della lingua italiana perché appartenente a culture diverse".

In effetti, dopo l'entrata in vigore della Legge n. 170 del 2010, che ha ufficializzato l'esistenza di alunni con disturbi specifici di apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia) rientranti nell'ampia categoria dei BES, prefigurando strategie compensative e misure dispensative a loro favore con il ricorso ad un apposito strumento di programmazione curricolare personalizzato tradotto in un modello operativo definito Piano Didattico Personalizzato (PDP), necessitava allargare il ventaglio degli operatori collegialmente coinvolti nel processo di programmazione degli interventi integrati, che, chiaramente, non poteva espletarsi, se pur collegialmente, nel ristretto alveo del Consiglio di classe per le scuole secondarie di primo e secondo grado, nel Consiglio d'interclasse per la primaria e di intersezione per la scuola dell'infanzia. Da qui il con-

cepire un Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) chiamato a interessarsi di ogni tipologia di BES e il generalizzare l'uso del Piano Didattico Personalizzato, prima introdotto solo per agli alunni con DSA.

Tali novità hanno lasciato trapelare il sospetto che il potere amministrativo con la produzione di una normativa secondaria si sia sovrapposto, limitandola, all'autonomia organizzativa, didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo di cui gode ogni singola scuola: altre preoccupazioni riguardano una sorta di straripamento in un settore esclusivo che è quello della ricerca educativa sulla base di una pretestuosa diffusa presenza di alunni e studenti con BES.

Secondo il nostro punto di vista, invece, determinate perplessità riflettono, in maniera speculare, altrettante positività. La prima riguarda una strategia ispirata al dettato costituzionale e protesa a far sì che su tutto il territorio nazionale ogni scuola, soprattutto se non caratterizzata da un adeguato indice di cultura dell'inclusione, si attrezzi, evitando, così, che si venga a perpetuare una situazione a "macchie di leopardo"; la salvaguardia dell'autonomia è scontata giacché è possibile scegliere modelli e prototipi operativi che hanno solo la funzione di documentare l'ipotesi iniziale dei percorsi curricolari integrati, registrarne la realizzazione, l'evoluzione e gli esiti, considerando che tali strumenti assumono solo il carattere di "piste di lavoro", da rapportare alle peculiarità del soggetto interessato e del contesto in cui si trova a vivere e ad operare. Secondo tale spirito, del resto, nel lontano 1994 il D.P.R., contenente il Regolamento sull'integrazione seguito alla Legge Quadro n. 104 del 1992, ha diffuso in allegato un prototipo di PDF (Profilo Dinamico Funzionale) da utilizzare per gli alunni disabili.

Per quanto concerne il tenore e i contenuti normativi, vi è da considerare che l'Amministrazione scolastica, a livello centrale, ha codi-

ficato principi, strumenti e procedure, così come avviene in campo legislativo: i risultati della ricerca scientifica, validati e ritenuti applicabili, necessitano della più ampia diffusione attraverso i canali normativi affinché possano concretamente sortire gli effetti auspicati.

Alcune considerazioni sulle condizioni di fattibilità nelle scuole

Cerchiamo ora di ipotizzare quanto potrebbe venire a determinarsi nella prima fase di applicazione della suddetta normativa.

Siamo convinti che alcune differenti implicazioni potranno scaturire dalla presenza o meno di alunni disabili e/o con bisogni educativi speciali nelle diverse istituzioni scolastiche: dove frequentano già alunni con difficoltà e disturbi di apprendimento riconosciuti la cultura dell'integrazione e dell'inclusione, con molta probabilità, è più avanzata e diffusa rispetto a quelle realtà in cui non se ne registra la presenza.

In termini meramente operativi laddove già esiste un solo alunno disabile certificato, la costituzione del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione comporta soltanto un ampliamento del

preesistente Gruppo di lavoro e di studio (GLHI). Va considerato, altresì, che nelle scuole dove è sviluppata la tradizione dell'integrazione i processi sono prevalentemente in atto e gli strumenti di programmazione curricolare, ai diversi livelli, risultano abbondantemente esperiti. Si pensi a quelle realtà nelle quali il Piano dell'Offerta Formativa contenga un progetto di respiro annuale, relativo all'area cosiddetta a rischio e che, accettando la sfida dell'inclusione, per la sua attuazione sia stata prefigurata un'apposita funzione strumentale assegnata a un docente in possesso di adeguato curriculum. Le esperienze positive, in tal senso, sono

testimoniate attraverso un'ampia diffusione documentativa ed editoriale.

Nel caso in cui, invece, ci si trovi di fronte all'assenza di tale esperienza bisogna avviare una complessa procedura e la sua riuscita dipende dalle condizioni culturali di base, riflettenti i livelli di sensibilità verso i principi etici e pedagogici dell'inclusione.

In effetti, soprattutto la fase iniziale, riguardante la rilevazione delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica, che il GLI è chiamato ad effettuare al fine di pervenire alla formulazione di "una proposta di Piano annuale per l'inclusività riferito a tutti gli alunni con BES da redigere al termine di ogni

consacrazione dell'idea di una scuola a rischio" ⁴.

I dati della dispersione in Italia rapportati a quelli degli altri paesi OCSE parlano chiaro e lasciano desumere che abbiamo di fronte un'emergenza alla quale bisogna porre assolutamente rimedio.

C'è solo da condividere la constatazione, alquanto semplice ma non semplicistica, che in buona parte il tasso degli insuccessi scolastici comprende i risultati inadeguati di alunni con BES.

Identificare tali bisogni e ricorrere ai ripari, oltre che corrispondere ad un obbligo di matrice socio-culturale e politico-istituzionale, deve implicare un vincolo deontologico e professionale, senza certamente smarrire la consapevo-

lezza che il processo educativo-didattico di personalizzazione degli interventi non può che avvenire nell'ecosistema dell'aula e che certi strumenti, soprattutto quelli di natura progettuale, hanno la caratteristica di rappresentare piste operative vincolanti per gli operatori, incluse nell'ampio ventaglio delle tante ipotesi di intervento esplicitate in un contesto professionale caratterizzato dalla collegialità, dal-

la corresponsabilità e dalla condivisione del gruppo dei docenti.

L'alveo più strettamente operativo è, e resta, quello dei citati Consigli di intersezione, d'interclasse e di classe. Proprio ai Consigli di interclasse della scuola primaria già la famosa Legge n. 517 del 4 agosto 1977 assegnava il compito di riunirsi "almeno ogni bimestre per verificare l'andamento complessivo dell'attività didattica nelle classi di loro competenza e proporre gli opportuni adeguamenti del programma di lavoro didattico". È appena il caso di precisare che il team dei docenti debba intendersi inglobato nel consiglio di interclasse; ciò perché quest'ultimo, riflettente l'organismo collegiale sorto a seguito del-



anno scolastico (entro il mese di giugno)", risulta particolarmente impegnativa.

A prescindere, comunque, dalle difficoltà iniziali che alcune scuole sicuramente incontreranno, bisogna riconoscere alla normativa ministeriale il merito di favorire la diffusione della consapevolezza che, a fronte di alunni con bisogni educativi speciali, è ormai improrogabile attrezzarsi per dare risposte efficaci.

Né vale per il nostro Paese paventare "che l'ampliamento del contingente di allievi riconosciuto potenzialmente a rischio possa tradursi nell'enfaticizzazione della presenza del rischio nelle Scienze dell'educazione e sfociare nella



la riforma dell'ordinamento della scuola primaria avvenuta con la Legge n. 148 del 5 giugno 1990 (che aveva introdotto le famose formule organizzative di matrice modulare del "quattro su tre" o "tre su due", intendendo con tali espressioni il numero dei docenti incardinati su un corrispondente numero di classi) è ora venuto meno per effetto della normativa che ha ripristinato, dopo circa tre lustri, la figura del docente unico prevalente nella scuola primaria. Altra annotazione riguarda la figura del dirigente scolastico: non va perduto di vista che in capo a lui ricade la responsabilità del raggiungimento degli obiettivi e dei risultati, così come stabilisce l'art. 25 del D. Lgv. n. 165/2001.

Bisogna considerare che, in virtù della dignità costituzionale a cui è assunta l'autonomia funzionale attribuita alle scuole, richiamata nel nuovo art. 117 dopo la riforma del Titolo V, molti studiosi concordano nel riconoscere che il dirigente scolastico è "organo della Repubblica" e primo garante del soddisfacimento del diritto allo studio degli alunni e degli studenti. Va da sé che la sottoscrizione di documenti, come il PEI e come il PDP, che assumono anche valenza accertativa, documentativa e certificativa di quanto l'istituzione scolastica è tenuta a fare, non poteva che competere a lui o a un suo delegato.

Ma al di là degli aspetti prettamente giuridici, è bene sottolineare la peculiare sfaccettatura di una funzione poliedrica, quella riferita agli aspetti squisitamente educativo-didattici, di un sogget-

to interpretato sempre più come *leader* educativo, chiamato a impersonificare la *mission* della scuola, e giammai come un semplice burocrate.

Sul versante dell'elaborazione del Piano Didattico Personalizzato (PDP) e del Piano annuale per l'Inclusività (PAI) vanno affrontati alcuni aspetti ritenuti non di secondaria importanza.

Il Piano Didattico Personalizzato, com'è noto, è stato introdotto dalla Legge n. 170/2000 e dalle conseguenti Linee guida del Miur allegate al Decreto Ministeriale del 12 luglio, 2011, nella veste di strumento progettuale da utilizzare per l'individualizzazione e la personalizzazione degli interventi a favore degli alunni con DSA. In prima battuta il compito della sua elaborazione, per effetto della normativa succitata, spettava al consiglio di classe/interclasse, non prefigurando sedi di integrazione fra gli operatori scolastici e tutte le altre eventuali figure a diverso titolo interessate al problema.

Bisogna prendere atto che la C.M. n. 8, istituendo il GLI, copre il vuoto che si era venuto a determinare. Due altri punti appaiono particolarmente interessanti: 1) il superamento della concezione prettamente medica, anticipando gli interventi educativo-didattici specifici prima ancora della formalizzazione della certificazione dei DSA (e qui entra in ballo anche la scuola dell'infanzia con i suoi Consigli di Intersezione che non possono essere ignorati); 2) l'estensione del PDP a tutti gli allievi con BES, introducendo anche per loro gli strumenti compensativi e le misure dispensative.

Non si tratta di fattori inediti, solo se si consideri che tante scuole, nel corso della loro esperienza, avvalendosi dell'autonomia didattica, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, si sono dotate per tempo di uno strumento di programmazione curricolare personalizzata per i casi a rischio (svantaggiati, disadattati, etc.), magari contraddistinto con le definizioni più variegiate, come PiDeR (Piano di Decondizionamento e Recupero)⁵. È da ribadire, piuttosto, che le prassi e gli strumenti ritenuti imprescindibili non possono essere affidati alla discrezionalità di quanti, a livello monocratico e/o collegiale, assumono responsabilità rilevanti per la formazione dei singoli e, in proiezione, per il loro futuro.

Altra considerazione da fare è che quando la C.M. richiama i livelli minimi non si gioca al ribasso, bensì si dà per scontato che il processo di sviluppo dell'allievo/studente debba avvenire nel pieno rispetto del principio dell'integrità, su cui fondare il rispetto del valore della persona, senza per questo sottovalutare l'importanza del raggiungimento di obiettivi di apprendimento ritenuti imprescindibili, pena il determinarsi di un danno al minore, a cui bisogna offrire tutte le possibili condizioni affinché in lui si determini il migliore apprendimento possibile, rapportato alle sue peculiarità e potenzialità.

Ritornando al Piano annuale per l'Inclusione, esso deve essere considerato come quell'ipotesi progettuale basata su analisi attendibili riguardanti le condizioni dell'intera comunità scolastica, i singoli alunni e le dinamiche che coinvolgono i docenti con il loro carico deontologico e professionale, tanto nella dimensione individuale quanto in quella collegiale, per l'appartenenza a organi collegiali decisori e valutatori, quali i diversi consigli, il GLI e il Collegio dei docenti, che estrinsecano una produttività progettuale a livelli diversificati, ma integrati in dimensione sinergica: il POF con il curricolo che ne costituisce il "cuore didattico", la pro-

gettazione curricolare tradotta tanto nei curricoli di indirizzo, di corso e di classe, quanto nei percorsi curricolari personalizzati, esplicitati nel PEI e nel PDF per i disabili e, ora, nel PDP tanto per alunni con DSA quanto per tutti gli altri portatori di BES.

Il GLI è da considerare come un organo istituzionale di natura collegiale flessibile nella composizione e nei tempi di lavoro, dotato di uno spessore rapportato al compito, in virtù dei suoi caratteri di eterogeneità e rappresentatività: la struttura riflette lo scopo, che è quello del mettere insieme le "tante parti in causa" per confrontarsi, ipotizzare, condividere, realizzare e accertare quanto ritenuto necessario per assicurare il

successo formativo a tutti gli alunni, nessuno escluso.

Le aspettative non resteranno deluse se sarà esorcizzata ogni degenerazione burocratica, continuando a trovare spazio per una feconda collaborazione fra il mondo della ricerca scientifica, i diversi livelli di decisione politico-amministrativa e le istituzioni educativo-didattiche.

*** Università della Basilicata
Vicepresidente Fnism**

NOTE:

1 Ianes D., Macchia V., La didattica per i Bisogni Educativi Speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo, Erickson, Trento, 2008, p. 14.

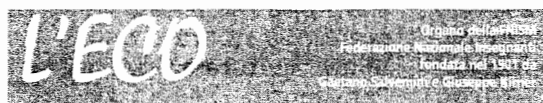
2 Ianes D., Bisogni educativi speciali e inclusione, Erickson, Trento, 2005, p.30.

3 Milito D. (a cura di), I percorsi formativi nella diversità dei luoghi per l'integrazione, Edisud, Salerno, 2011, pp. 40-41.

4 Cfr.: Pavone M., Il Bisogno Educativo Speciale: indicatore per l'erogazione di servizi o mediatore di appartenenza alla comunità classe? in L'integrazione scolastica e sociale, 12/2 maggio 2013, Erickson, Trento.

L'Autrice richiama nell'Editoriale la preoccupazione espressa in J.J. Detraux et al., Papper – Programme d'accordage parents-professionnels auprès d'élèves à risque. Rapport final et répertoire de ressources utiles. Ministère de la Communauté française, Liège, Université de Liège et Mons, Université de Liège et Mons, Université Mons Hainaut, 2009.

5 Milito D., La didattica speciale per il decondizionamento e l'integrazione, Anicia, Roma, 2002, p. 237.



della scuola nuova

DIRETTORE

e

DIRETTORE RESPONSABILE

Gigliola Corduas

COMITATO DIRETTIVO

Marco Chiauzza, Luisa La Malfa, Domenico Milito,
Elio Notarbartolo, Fausto Dominici.

REDAZIONE

Elisabetta Bolondi, Anna Maria Casavola, Liliana
Di Ruscio, Paola Farina.

DIREZIONE E REDAZIONE *

"L'ECO della scuola nuova"

via delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma
Tel. 06.7858568 - 06.5910342 - Fax 06.5910342
www.fnism.it - fnism@libero.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO

Elisabetta Bolondi, Margherita Calò, Paola Farina,
Sonia Migliuri, Domenico Milito, Antonella
Rinaldi, Mauro Zennaro

EDITORE

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
via Rocca di Papa, 113 - 00179 Roma
Registrazione del Tribunale di Roma n. 424/81 del
21/12/81

ABBONAMENTI

Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.
Il costo di un numero singolo è di € 3.10

È possibile sottoscrivere l'abbonamento su
- c.c.b. UNICREDIT IBAN:

IT 35 Y 02008 05198 000401020572

Intestato a Fnism - Federazione Nazionale
Insegnanti

Quote:

Abbonamento ordinario	€ 25,00
Abbonamento sostenitore	€ 50,00

IMPAGINAZIONE

Alessia di Giovanni

STAMPA

Tipografia Pubbliprint Service snc,
via Salemi 7 - Roma 00133
Tel. 06.2031165 - Fax 06.20329392
E-mail: pubbliprint@gmail.com
Finito di stampare 15 Luglio 2013

PUBBLICITÀ

Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
via delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma

La FNISM, Federazione Nazionale Insegnanti, fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, è la prima associazione professionale di insegnanti costituita in Italia.

Ha una struttura federale che si articola in sezioni territoriali e associa insegnanti delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, personale direttivo e ispettivo della P.I., docenti dell'Università. Offre ai propri associati l'opportunità di partecipare a progetti di ricerca e di innovazione scolastica, seminari e corsi di aggiornamento, gruppi di lavoro su argomenti didattici e dibattiti, proposte di politica scolastica e associativa. La FNISM, che si richiama alla laicità come metodo di confronto e di vaglio critico delle conoscenze, vuole il potenziamento della scuola pubblica, scuola di tutti, la valorizzazione della professionalità docente, il riconoscimento di uno status di soggetti del processo formativo alla componente studentesca, l'attribuzione ai capi di istituto di una funzione di coordinamento dell'attività didattica e di gestione delle risorse scolastiche.

È affiliata alla Fédération Européenne de l'Enseignement et de la Culture, attraverso la quale partecipa a programmi finanziati dell'Unione Europea e organizza scambi e partenariati. L'iscrizione si può effettuare versando la quota presso una delle sedi locali o utilizzando il c.c.b. **Unicredit Iban: IT 35 Y 02008 05198 000401020572 Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.** Si dovranno indicare, oltre alla causale del versamento, nome e cognome, indirizzo, materia/e di insegnamento, eventuale sede di servizio.

Articoli, lettere, comunicazioni, messaggi, segnalazioni di mutamento di indirizzo vanno inviati al seguente indirizzo:

FNISM, via delle Montagne Rocciose, 69 - 00144 Roma - Fax 06.5910342 oppure fnism@libero.it.

Gli articoli devono essere inviati su editore Microsoft WinWord o compatibile.

Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.