

Tutto quello che si fa da grandi si costruisce da bambino

Coordinamento Scuole Elementari di Roma

26-09-2013

Al ministro prof.ssa Maria Chiara Carrozza

La Scuola della Repubblica italiana si fonda sui principi della Costituzione che garantisce il diritto all'apprendimento e sancisce l'eguaglianza come diritto e la diversità come valore.

Se è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana (art.3 della Costituzione), la Scuola pubblica rappresenta il cardine principale attraverso il quale realizzare tale fondamentale compito.

In particolare la Scuola Primaria (Elementare) getta le basi educative e culturali per la formazione globale della persona, ponendosi come finalità l'acquisizione e la padronanza di conoscenze e abilità cognitive, sociali ed affettive di cui gli allievi potranno disporre nel loro percorso di crescita per essere, da adulti, cittadini a pieno titolo.

La Scuola Primaria è stata sempre considerata il fiore all'occhiello del sistema di istruzione e formazione del nostro Paese. Questo grazie al forte impegno delle tante importanti figure che rientrano a pieno titolo nella storia della Scuola e della Repubblica. Si tratta di un lungo percorso politico, culturale, pedagogico e filosofico costituito da profonde riflessioni e da accesi dibattiti spesso conflittuali, che hanno permesso alla Scuola Primaria di cogliere a pieno le istanze della pedagogia internazionale più avanzata. Basti pensare alla "scuola serena" di Giuseppe Lombardo-Radice, sul cui pensiero si sono formate generazioni di insegnanti, malgrado il regime fascista ne avesse fermato le istanze più innovative; a Maria Montessori, la cui pedagogia ha assunto un accentuato carattere di internazionalità anche grazie alla sua attività che è andata ben oltre l'elaborazione del metodo; alle sperimentazioni del movimento delle "scuole nuove" che riuscirono ad entrare nelle pratiche educativo-didattiche a partire dalla fine del secondo conflitto mondiale; a tutti coloro che dagli anni '50 hanno aderito alle istanze dell'attivismo pedagogico e sostenuto una pedagogia "popolare" a favore dell'educazione e dell'istruzione per tutti e per ognuno, quali don Milani, Giuseppe Tamagnini, Bruno Ciari, Gianni Rodari, Danilo Dolci, Maria Luisa Bigiaretti, Albino Bernardini, Anna Marcucci Fantini, Loris Malaguzzi, Alberto Manzi; ai rappresentanti della pedagogia accademica, sia laica che cattolica, quali Raffaele Laporta, Mario Mencarelli, Giovanni Maria Bertin, Mauro Laeng, Franco Frabboni.

Da questo enorme bagaglio culturale della storia della nostra Scuola è nato nel 1971, il Tempo Pieno. La coscienza dei genitori, delle maestre e dei maestri aveva recepito che la Scuola avrebbe dovuto aderire alle istanze della democrazia, dell'uguaglianza e delle pari opportunità formative, tanto da rifiutare i doposcuola ponendo in atto una serie di iniziative a favore di un'organizzazione scolastica che accogliesse e integrasse le diversità e che non fosse ghetizzante e discriminante.

Negli anni il Tempo Pieno ha assunto il valore di un modello di Scuola che, anche grazie ai tempi distesi, ha reso possibili una maggiore omogeneità di stimoli e strumenti culturali da fornire agli alunni le cui condizioni socio-familiari sono altresì caratterizzate da netti dislivelli; l'insegnamento individualizzato, affinché ciascuno potesse operare con ritmo personale; il recupero e l'approfondimento; la costruzione di rapporti sociali e affettivi significativi alla base di ogni apprendimento; una reale motivazione all'apprendimento anche attraverso attività ludiche, espressive e creative.

Nell'intervista intitolata *No alla scuola di latta*, pubblicata nella rivista didattica *La Vita Scolastica* del 10 maggio 2010, il pedagogista Franco Frabboni afferma:

Il tempo pieno è stata una grande bandiera della scuola italiana, imitata da altri Paesi, pensi che a Bangkok le maestre thailandesi mi chiedevano di spiegare il 'full time italiano', che era una sorta di mito pedagogico per loro. Non è un caso che nello stesso documento di Lisbona del 2000 sia citato come il miglior full time europeo [...]. Se noi cominciamo a valutare l'efficienza e l'efficacia di una scuola tenendo come barra i costi, beh, allora non ci siamo capiti, la scuola è fuori da questo tipo di ragionamento. Se ci sono spese inutili vanno individuate e abbattute: ma quando il ministro dice che la scuola italiana costa di più, non tiene conto che da noi c'è l'integrazione dei disabili che, per esempio, in molte scuole europee non sono sotto lo stesso tetto dei ragazzi 'normali'. I punti di qualità della scuola costano, è inevitabile: se vogliamo dei ragazzini in grado di sfidare il futuro, di diventare risorse economiche, sociali, culturali e valoriali, io credo che ne valga la pena. Infatti la vera domanda è: quale bambino vogliamo? Un bambino che risponda ai quiz, ai sì e ai no? Un bambino che ha saperi/verità? Per questo certo basta un solo maestro: anzi basta un computer, non è neppure necessario il maestro!

Il diritto allo studio di tutte le bambine e di tutti i bambini ha trovato fondamento giuridico con la legge 517 del 1977 il cui punto di forza è stata l'integrazione degli alunni diversamente abili nella scuola dell'obbligo, oltre ad aver modificato i tratti fondamentali del

rapporto maestro-scolaro attraverso i profili, strettamente correlati tra loro, della valutazione, della programmazione educativa e dell'innovazione scolastica.

Nelle recenti *Indicazioni nazionali per il curricolo (2012)* vi sono dei passaggi sostanziali che aderiscono alle istanze costituzionali e ai principi pedagogici ed educativi democratici.

Se ne citano alcuni:

La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

Lo studente è posto al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.

[...] Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione. La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono, infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso. La formazione di importanti legami di gruppo non contraddice la scelta di porre la persona al centro dell'azione educativa, ma è al contrario condizione indispensabile per lo sviluppo della personalità di ognuno.

[...] Nella consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie.

[...] La finalità del primo ciclo è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona. Per realizzare tale finalità la scuola concorre con altre istituzioni alla rimozione di ogni ostacolo alla frequenza; cura l'accesso facilitato per gli alunni con disabilità; previene l'evasione dell'obbligo scolastico e contrasta la dispersione; valorizza il talento e le inclinazioni di ciascuno; persegue con ogni mezzo il miglioramento della qualità del sistema di istruzione.

In questa prospettiva ogni scuola pone particolare attenzione ai processi di apprendimento di tutti gli alunni e di ciascuno di essi, li accompagna nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuove la pratica consapevole della cittadinanza.

[...] Così la scuola svolge un fondamentale ruolo educativo e di orientamento, fornendo all'alunno le occasioni per acquisire consapevolezza delle sue potenzialità e risorse, per progettare la realizzazione di esperienze significative e verificare gli esiti conseguiti in relazione alle attese.

Con la Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, -i>Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, si conferma che i principi che sono alla base del nostro modello di integrazione scolastica - assunto a punto di riferimento per le politiche di inclusione in Europa e non solo - hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi. In particolare, la Direttiva si sofferma sull'area dello svantaggio scolastico, indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (area della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici e dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale), riconoscendo che ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. A tutti gli studenti in difficoltà viene attribuito il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003.

Inoltre, con la Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, vengono delineati i compiti che l'Istituzione scolastica è chiamata a svolgere per soddisfare i Bisogni Educativi Speciali. Si cita testualmente:

Fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è compito doveroso dei Consigli di classe o dei teams dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni. Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare - secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata - le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli

apprendimenti. In questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico strumentale.

Dopo questo necessario excursus storico-normativo, si può ben vedere come la Scuola pubblica italiana, e in particolare quella Primaria, abbia consolidato nel tempo non solo il suo carattere inclusivo, ma soprattutto espresso la necessità di definire, oltre al "che fare", il "come fare ad apprendere", cioè come porre in atto le condizioni efficaci affinché il processo di insegnamento- apprendimento permetta ad ogni singolo alunno con la sua specificità di sviluppare le competenze necessarie al suo divenire adulto.

L'organizzazione educativo-didattica del Tempo Pieno risponde pienamente all'esigenza di predisporre contenuti e procedure operative, in relazione alle finalità e agli obiettivi formativi della proposta educativa e alle modalità di verifica e valutazione delle performance conseguite.

Con "**organizzazione educativo-didattica del Tempo Pieno**" si intende il modello organizzativo che prevede quaranta ore di frequenza scolastica settimanale e due insegnanti assegnati alla classe, i quali per quattro ore alla settimana operano in compresenza, e non le sole quaranta ore di permanenza a Scuola.

Due insegnanti per classe garantiscono:

- un'equilibrata e coerente **divisione disciplinare per ambiti** che assicura l'unitarietà culturale per mezzo di un insegnamento di tipo interdisciplinare. L'unitarietà culturale, da realizzarsi all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, è in grado di dare senso alla molteplicità delle conoscenze acquisite e delle esperienze svolte attraverso un processo di costruzione personale di significato. L'interdisciplinarietà, nella quale le diverse discipline entrano in un rapporto di interazione continua e le competenze divengono trasversali, se è più che raccomandabile per gli alunni delle scuole secondarie, risulta essenziale per quelli della Scuola Primaria, il cui sviluppo psicologico e cognitivo non può consentire un apprendimento per discipline divise tra loro in compartimenti stagni;
- una **dimensione collegiale** in grado di assumere decisioni adeguate grazie alla costruzione di un quadro comune di finalità, di metodi e di strategie tramite l'organizzazione dei tempi, degli spazi e dell'utilizzo degli strumenti e delle risorse disponibili;
- il **rispetto dei ritmi e dei tempi di apprendimento** di ciascun alunno, grazie ad un'articolazione oraria che permette ad ogni insegnante di procedere senza fretta e di avere il tempo per l'osservazione sistematica, per la valutazione delle potenzialità dell'alunno, per la rilevazione della validità della strategia didattica attuata attraverso la verifica/valutazione costante e sistematica e per la rielaborazione dei percorsi didattici in relazione alle caratteristiche cognitive e affettive degli allievi e non delle discipline;
- un'equilibrata **pluralità degli insegnanti**, che rappresenta l'idoneo riferimento affettivo e relazionale per le bambine e per i bambini e che consente concretamente la collaborazione e il confronto con le famiglie.

La compresenza garantisce:

- il **lavoro di gruppo** in cui i diversi membri condividono uno scopo comune, in un rapporto di interdipendenza che sviluppa l'aiuto reciproco e la capacità di cooperare e favorisce il processo di inclusione delle diversità anche grazie alla consapevolezza che il successo individuale dipende dal successo collettivo;
- le **attività laboratoriali** volte al superamento della didattica frontale, grazie alle quale ogni alunno può sperimentare la comunicazione attraverso i diversi tipi di linguaggi e sviluppare le proprie potenzialità peculiari. La didattica laboratoriale include delle attività difficilmente realizzabili se nella classe è presente un solo insegnante (manipolazione, drammatizzazione, psicomotricità, musica, ecc.). La presenza di due insegnanti consente di scoprire, valorizzare, compensare, stimolare al meglio ogni forma di intelligenza agevolando notevolmente la messa in atto delle condizioni affinché ogni bambino abbia la possibilità di avere successo;
- l'**insegnamento individualizzato** e l'**apprendimento personalizzato**, quest'ultimo non inteso nella visione deterministica della relazione tra le caratteristiche personali e il livello degli apprendimenti, ma, secondo la concezione di V.G. Hoz, come differenziazione dei percorsi di apprendimento in funzione delle scelte proprie e responsabili del singolo. L'individualizzazione dell'insegnamento, cioè l'insieme di strategie didattiche finalizzate al raggiungimento degli stessi obiettivi di apprendimento per tutti gli allievi, ma con tempi e modalità differenti, costituisce la risposta prioritaria ai diversi bisogni formativi degli alunni, in primis proprio a coloro che rientrano nell'area dei Bisogni Educativi Speciali. Risulta evidente che, vista l'odierna complessità crescente del gruppo classe, l'ideazione, la costruzione e la realizzazione di procedure differenziate in rapporto alle caratteristiche individuali vengono favorite dalla compresenza degli insegnanti;
- l'**attenzione verso i soggetti più deboli**, senza un apporto contestuale dei due insegnanti è molto più difficile porre il giusto grado di ascolto e di attenzione a ciascun alunno e dar voce ad ogni singola necessità.

La Legge n.169 del 2008 e il successivo Schema di regolamento denominato Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 hanno purtroppo compromesso la funzionalità e la qualità del modello organizzativo educativo- didattico del Tempo Pieno. Le nuove articolazioni orarie (24, 27,30 ore, secondo il modello del maestro unico, e 40 ore settimanali corrispondenti al Tempo Pieno, ma senza le compresenze) sono entrate a regime per l'intero percorso della Scuola primaria, a partire dalle classi prime dell'anno scolastico 2009-2010.

In questi quattro anni, la stragrande maggioranza delle famiglie, per lo meno da Roma in su, considerato che al Sud e nelle Isole non ci sono le strutture adeguate, ha richiesto il Tempo Pieno grazie al consolidato apprezzamento di tale modello considerato qualitativamente efficace nel rispondere alle esigenze di formazione delle bambine e dei bambini.

Purtroppo, di anno in anno, la situazione delle Scuole Primarie è degenerata in articolazioni a 40 ore, che non possono definirsi "modelli" poiché funzionano diversamente da scuola a scuola e da classe a classe all'interno di una stessa scuola, raggiungendo quest'anno il culmine del "caos".

Questo, per due motivi: il primo è relativo alla forte richiesta di Tempo Pieno delle famiglie che ha portato molte scuole ad elevare a 40 ore le classi a Tempo Normale (27 ore settimanali) attraverso l'utilizzo delle ore di ex compresenza di insegnanti assegnati ad altre classi, il secondo riguarda l'insufficiente dotazione organica assegnata alle scuole, nello specifico, dall'Ufficio X, ambito territoriale per la provincia di Roma.

La circolare ministeriale n.10 del 21 marzo 2013, avente per oggetto Dotazioni organiche del personale docente per l'anno scolastico 2013/2014, recita testualmente:

[...] nulla è innovato per quanto riguarda il tempo pieno. Restano, pertanto, confermati l'orario di 40 ore settimanali per classe, comprensive del tempo dedicato alla mensa, **l'assegnazione di due docenti per classe** e l'obbligo dei rientri pomeridiani. Le quattro ore in più rispetto alle 40 settimanali per classe (44 ore di docenza a fronte delle 40 di lezioni e di attività), **comunque disponibili nell'organico di istituto**, potranno essere utilizzate per l'ampliamento del tempo pieno sulla base delle richieste delle famiglie e per la realizzazione di altre attività volte a potenziare l'offerta formativa, e che tali indicazioni vengono confermate dalla la circolare ministeriale n.18 del 4 luglio 2013 avente per oggetto anno scolastico 2013/2014 - adeguamento degli organici di diritto alle situazioni di fatto.

L'Ufficio X, ambito territoriale per la provincia di Roma, ha elaborato l'organico di diritto conteggiando, anziché il numero dei docenti per classe di Tempo Pieno come previsto dalle suddette circolari, il numero delle ore necessarie per arrivare a quaranta. In pratica, ha detratto 4 ore di ex "compresenza" per ogni classe prima e seconda funzionante a tempo pieno. In organico di fatto, l'Ufficio X di Roma ha restituito 8 ore complessive ad istituto sulle classi prime a circa 155 scuole primarie e 4 ore complessive ad istituto sulle classi prime a circa 160 scuole primarie. In tutto, circa 90 posti di insegnanti curricolari del tutto insufficienti alle scuole.

Tale situazione si è verificata anche in diverse città d'Italia con una pesante ricaduta sul funzionamento della Scuola Primaria. Le diverse articolazioni che si sono costituite non hanno purtroppo alcun fine educativo, né tanto meno pedagogico, sono state elaborate dalle singole scuole con l'unico scopo di riuscire a colmare i vuoti orari attraverso rocamboleschi incastri.

Il risultato è che in ogni classe, nella migliore delle ipotesi, operano almeno quattro docenti curricolari a cui vengono assegnate più classi, il tutto complicato dalla mancanza di personale specialista o specializzato di Lingua Inglese. Non è difficile immaginare quali effetti devastanti questo comporti:

- la **scomparsa della divisione delle discipline per ambiti disciplinari** a causa sia del numero troppo elevato di insegnanti per classe, sia del fatto che a questi sono assegnate più classi. L'aggregazione delle materie viene definita non sulla base del criterio dell'affinità delle discipline curricolari, ma bensì su quella dell'esigenza di definire l'orario settimanale. Capita così che le materie aggregate non abbiano la giusta corrispondenza e che la composizione risulti squilibrata, tanto da determinare una disomogeneità dell'impegno professionale dei docenti;
- l'**impossibilità di realizzare un percorso didattico che rispetti l'unitarietà culturale**. La frammentazione disciplinare ha causato ciò che viene definita come secondarizzazione della Scuola Primaria, che a differenza della Scuola Secondaria risulta però priva di un ordinamento che ne giustifichi l'organizzazione. Viene a mancare l'unitarietà di fondo degli obiettivi educativo-didattici per l'impossibilità di determinare e coordinare linee d'intervento comuni che rispettino il carattere unitario della personalità del fanciullo;
- la graduale **perdita della dimensione collegiale** che paradossalmente non è determinata dall'introduzione del maestro unico, ma proprio dall'eccessivo numero dei docenti per classe. La programmazione delle attività educativo-didattiche, che si svolge settimanalmente tra il team in riunioni predisposte al tal fine, è ostacolata dalla pluralità delle classi assegnate al docente, che evidentemente non può partecipare contemporaneamente ai diversi incontri. Anche la comunicazione tra gli insegnanti, relativa alle

quotidiane problematiche dei piccoli alunni o a qualsiasi altro argomento inerente al loro percorso di crescita che necessiti di un confronto tempestivo, è divenuta quasi impossibile poiché il cambio da una classe all'altra non ne concede il tempo necessario;

- il continuo susseguirsi giornaliero da un insegnante all'altro, da una disciplina all'altra ha **compromesso il rispetto dei ritmi e dei tempi d'apprendimento** degli alunni. Tempi più serrati portano l'insegnante a preoccuparsi dello svolgimento del programma disciplinare senza per altro riuscire a porre in atto le diverse strategie educativo-didattiche per l'effettivo conseguimento da parte di ciascun alunno degli obiettivi programmati. Così la Scuola Primaria smarrisce il suo carattere inclusivo per divenire sempre più selettiva.
- la **difficoltà dei bambini a rapportarsi con troppi insegnanti**, sia dal punto di vista affettivo che da quello delle diverse metodologie di insegnamento, senza che i docenti stessi abbiano la possibilità di accordare efficacemente e sistematicamente linee comuni educativo-didattiche. Molti genitori lamentano le difficoltà dei loro figli che, disorientati, spesso non vogliono andare a scuola e faticano ad apprendere;
- la **difficoltà, se non l'impossibilità, non soltanto di lavorare per gruppi e di organizzare attività laboratoriali, ma anche di garantire l'insegnamento individualizzato e l'apprendimento personalizzato**. Tale difficoltà deriva soprattutto dalla scomparsa delle ore di compresenza. L'insegnamento sta divenendo sempre più eterodiretto, rifacendosi ai canoni della didattica tradizionale con lezioni di tipo frontale in cui la comunicazione è spesso solo verbale senza che le bambine e i bambini possano avere voce. Tutto questo, unito alla reintroduzione della valutazione in decimi, conduce al grave rischio di una nuova diffusione di metodi coercitivi che, anziché essere fondati sul dialogo e sulla collaborazione, si basano sul rapporto gerarchico tra docente e discente. Risulta palese come tutto ciò comporti la mancata risposta ai bisogni formativi di ciascuno e la conseguente lesione del diritto alle pari opportunità;
- un **clima di insoddisfazione generale da parte degli insegnanti e delle famiglie** che invalida la visione della scuola quale comunità educante nella quale ogni componente è chiamata a collaborare per la crescita armonica delle bambine e dei bambini;
- il **tempo sottratto alla programmazione delle attività educativo-didattiche di inizio anno**, e non solo, per l'elaborazione di orari impossibili che non quadrano mai, che impegna i docenti in modo estenuante fino a provocare atteggiamenti di sfiducia nei confronti della Scuola.

Nella scuola primaria vogliamo rimettere in vetrina i gioielli di famiglia del sistema scolastico italiano: tempo pieno e modulo a 30 ore con le compresenze, sono queste le dichiarazioni del Ministro Carrozza, pubblicate il 25 febbraio 2013 sull'Huffington Post, a pochi giorni prima del voto, che avevano fatto ben sperare tutti coloro che hanno a cuore la Scuola pubblica.

È evidente che la Scuola non possa sorreggersi solo sulla dedizione e la buona volontà degli insegnanti.

È necessario porre in atto tutte le condizioni affinché siano rispettati i principi costituzionali e siano realizzate efficacemente le indicazioni fornite dalla normativa vigente in cui rientra a pieno titolo la costruzione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Ne emerge l'urgenza di ripristinare il modello educativo- didattico del Tempo Pieno in cui operino due insegnanti curricolari e di restituire le quattro ore di compresenza settimanali sottratte, non alla Scuola, non agli insegnanti, ma alle bambine e ai bambini.