

# **PROPOSTA SULLA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI**

## **PUNTI COMUNI IRRINUNCIABILI**

### **CUNSF, DDM-GO/AFAM, ANFIS, CIDI, MCE**

**Il presente documento è l'esito di una serie di incontri - tra gennaio e marzo 2020 - tra CUNSF, DDM-GO/AFAM, ANFIS, CIDI, MCE, volti a riflettere sulla formazione degli insegnanti e a individuare i PUNTI IN COMUNE su tale questione fondamentale per il nostro Paese.**

#### **1. LO SFONDO**

Le modifiche introdotte dalla legge 30.12.2018 n 145 (legge di Bilancio 2019), hanno cancellato il percorso FIT e la formazione iniziale degli insegnanti previsti dal d.lgs. 59/2017 – senza dare loro attuazione se non per ciò che concerne i primi tre cicli del Percorso Formativo dei 24 CFU/CFA (PF24), avviati negli anni accademici 2017-2018, 2018-2019 e 2019-2020 – ripristinando la procedura di un concorso pubblico nazionale, indetto su base regionale e interregionale, con carattere abilitante e successivo percorso annuale di formazione iniziale e prova. A questi interventi nel tempo se ne sono aggiunti altri, come la proposta dei percorsi abilitanti speciali (PAS), che, come il PF24, non costituiscono una soluzione organica per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria. Tale decisione rappresenta un passo indietro rispetto al dibattito sviluppatosi ormai da oltre trent'anni sulla formazione dei docenti, soprattutto perché non viene riconosciuta la specificità delle diverse tipologie di attività formative (insegnamenti, laboratori, tirocinio) né viene valorizzata l'interdipendenza tra competenze disciplinari e competenze pedagogiche e didattiche. In particolare, si lamenta la scarsa rilevanza attribuita all'esperienza di tirocinio – che di fatto è stato eliminato.

Il tirocinio è invece un momento formativo fondamentale per consentire lo sviluppo sul campo di competenze professionali attraverso la collaborazione virtuosa tra scuola e università/AFAM. In questa prospettiva si muove anche la necessaria formazione in servizio degli insegnanti.

I soggetti che in questi anni hanno dato il loro contributo alla formazione degli insegnanti ritengono necessario ripensare il percorso di professionalizzazione nella scuola e formulare proposte concrete da sottoporre ai Ministeri e agli organi istituzionali per avviare un dibattito serio e organico in materia.

A questo scopo, a partire dalle proposte presentate in occasione del Convegno "Formazione iniziale degli insegnanti: qualità o scorciatoie?" - che si è svolto a Roma il 4 dicembre 2019 presso la sede del Palazzo dei Gruppi Parlamentari della Camera dei Deputati e finalizzate a istituire un sistema nazionale di formazione universitaria/AFAM iniziale degli insegnanti di scuola secondaria - la CUNSF ha invitato a un incontro soggetti istituzionali e del mondo delle associazioni che da anni danno il loro contributo alla qualità della formazione degli insegnanti e alla qualità della scuola, e che hanno dimostrato esplicito interesse a collaborare a una riflessione comune sulla formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria.

#### **2. PUNTI IRRINUNCIABILI**

Dal dibattito aperto e fruttuoso che si è originato da questo confronto e che è seguito agli incontri di lavoro<sup>1</sup>, sono stati individuati alcuni punti irrinunciabili su cui tutti i soggetti presenti concordano e che vogliono costituire l'ossatura del percorso di formazione iniziale degli insegnanti.

---

<sup>1</sup> La CUNSF ha organizzato finora alcuni incontri: il 9 gennaio 2020, a Roma, presso l'Università di Roma tre; il 3 febbraio 2020, a Milano, presso l'Università Milano Bicocca; il 2 marzo via Skype.

1. **NECESSITÀ INELUDIBILE DI UN PERCORSO DI SPECIALIZZAZIONE DI ALMENO 60 CFU**

Tutti concordano sul fatto che i futuri insegnanti debbano partecipare a un *percorso di specializzazione universitaria* post-laurea magistrale o AFAM (con possibile implementazione, nel percorso Afam, della specializzazione all'interno dei corsi di II livello in Didattica già attivati per alcune discipline artistiche e musicali), che consenta loro di acquisire le competenze necessarie per comprendere e gestire i contesti relazionali e istituzionali scolastici, conoscere e discernere tra loro i diversi modelli di insegnamento/apprendimento, progettazione e valutazione delle attività didattiche, declinandoli nei diversi settori concorsuali in un'ottica di scuola e di processi insegnamento/apprendimento inclusivi.

2. **IL PERCORSO DI 60 CFU DEVE ESSERE ARTICOLATO IN: INSEGNAMENTI, LABORATORI, TIROCINIO**

Questo percorso di specializzazione non potrà prevedere meno di 60 CFU/CFA articolati in tre fondamentali tipologie di attività formative necessarie per l'acquisizione di una piena professionalità: *insegnamenti, laboratori e tirocinio*.

3. **IL PERCORSO DEVE ESSERE BASATO SULL'INTEGRAZIONE TEORIA-PRASSI**

Il percorso sarà delineato sulla base del modello diffuso nella maggior parte dei Paesi europei e fondato sul principio dell'Alternanza-Integrazione fra *teoria e prassi*. Tale modello inserisce gli insegnanti in formazione in un processo circolare in cui, da un lato, l'analisi delle teorie e dei modelli educativi e didattici viene messa alla prova dei fatti mediante l'applicazione e la sperimentazione delle competenze e degli strumenti pedagogico-didattici ai concreti contesti scolastici e, dall'altro lato, le scelte e le azioni messe in atto a scuola possono essere riviste, ripensate e comprese alla luce della riflessione condotta *negli insegnamenti, nei laboratori e nel tirocinio* previsti dal percorso universitario/AFAM.

4. **IL PERCORSO RICHIEDE IL TEMPO GIUSTO PER L'APPRENDIMENTO: ALMENO 60 CFU PER ALMENO 1 ANNO**

Il modello di alternanza-integrazione teoria-prassi istituisce un processo di natura ricorsiva e riflessiva che richiede tempi lunghi di acquisizione e sedimentazione delle pratiche didattiche e delle riflessioni ad esse associate. Pertanto, il percorso di specializzazione deve svilupparsi lungo un periodo non inferiore ad un anno accademico.

5. **STRETTA COLLABORAZIONE SCUOLA-UNIVERSITÀ/AFAM**

L'alternanza-integrazione fra teoria e prassi si costruisce solo a partire da una stretta collaborazione culturale e professionale fra Scuola e Università/AFAM, che concorreranno alla formazione degli insegnanti mettendo a disposizione le rispettive competenze e risorse culturali, scientifiche e professionali. Pertanto, alla riflessione e alla formazione dei futuri insegnanti contribuiranno i docenti universitari/Afam, i conduttori di laboratorio (possibilmente provenienti dal mondo della scuola e della formazione), gli insegnanti che accolgono i tirocinanti in classe e le figure distaccate dalla scuola che coordinano e supervisionano l'attività di tirocinio, ciascuno con ruoli, funzioni e competenze specifiche. La collaborazione Scuola-Università-Afam costituisce un elemento di qualificazione della formazione in servizio in collaborazione con le associazioni professionali.

6. **TIROCINIO ARTICOLATO IN:  
TIROCINIO DIRETTO E TIROCINIO INDIRETTO/RIFLESSIVO**

All'interno del percorso di specializzazione il tirocinio, considerato un momento cruciale nella formazione, deve essere strutturato in modo chiaro, per un congruo numero di ore articolate in preparazione al tirocinio, tirocinio osservativo, fase progettuale e tirocinio attuativo. A questo scopo risultano indispensabili le figure dei tutor coordinatori, docenti di scuola secondaria in posizione di esonero o semiesonero dall'insegnamento, con il compito di coordinare e supervisionare il lavoro dei tirocinanti, in stretta collaborazione con i docenti universitari o AFAM e con i tutor che accolgono i tirocinanti in classe.

### 3. INTEGRAZIONE FRA LE SEGUENTI COMPETENZE

Si ritiene che il profilo dell'insegnante richiesto dalla scuola del nostro tempo debba configurarsi come l'insieme, il più possibile integrato e armonico, delle seguenti **competenze**:

- a. **culturale e disciplinare**, basata sulla conoscenza e sulla padronanza della struttura epistemologica della/e disciplina/e di insegnamento e degli sviluppi della ricerca, con attenzione alle indicazioni nazionali, relative ai curricula (Indicazioni nazionali e Linee Guida) e alle Raccomandazioni europee;
- b. **storico-pedagogica**, fondata sulla conoscenza della storia della scuola e dei suoi processi di cambiamento, nonché dei principali modelli pedagogici e didattici che hanno ispirato la nostra scuola; sulla padronanza dei principi e degli strumenti che indirizzano i curricula per la formazione di cittadini responsabili, capaci di orientarsi con un approccio critico nella complessità sociale, interculturale ed economica del nostro tempo, anche attraverso lo studio comparato dei sistemi d'istruzione e della professione insegnante;
- c. **pedagogica**, volta alla comprensione dell'esperienza educativa, e alla individuazione dei diversi livelli dell'azione educativa: quale idea di educazione (e di educabilità), quali modelli educativi, quale intenzionalità e progettualità educativa; così come all'analisi pedagogica delle trasformazioni dei contesti educativi contemporanei, segnati da interculturalità, povertà educative, marginalità sociale;
- d. **psicologica**, fondata sulla conoscenza e sulla padronanza dei processi di apprendimento con riferimento alle funzioni di base attentive, percettivo-motorie, di memoria e linguaggio, che orientano i curricula verso lo sviluppo e la valorizzazione delle potenzialità cognitive e socio-affettive dei ragazzi e delle ragazze;
- e. **didattica**, centrata sulla padronanza critica di repertori, anche tecnologici, di modelli e strategie per progettare e organizzare il curriculum, trasformare, anche in direzione interdisciplinare, i molteplici saperi che interpretano il mondo, gestire e condurre il gruppo classe e costruire contesti inclusivi volti a favorire il successo formativo degli studenti e delle studentesse;
- f. **valutativa e autovalutativa**, tesa a favorire, alla luce dei diversi documenti e strumenti introdotti nel percorso scolastico, la funzione formativa e di orientamento della valutazione; ad accrescere la capacità di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti in modo da promuovere sia un'adeguata competenza metodologica sia un uso della valutazione funzionale alla crescita e all'emancipazione del soggetto valutato;
- g. **organizzativa**, incentrata sulla capacità di gestire risorse per raggiungere obiettivi, di progettare in team con consapevolezza sistemica nell'evoluzione del quadro delle politiche scolastiche e formative in ambito nazionale ed europeo;
- h. **relazionale**, fondata sulla capacità di porsi in ascolto degli altri (studenti, colleghi, famiglie, ecc.) riconoscendone i bisogni, di dialogare instaurando un clima positivo nella promozione

di apprendimenti, di lavorare in gruppo, di cooperare, di operare collegialmente costruendo reti nel territorio;

- i. **riflessiva**, tesa a favorire la capacità critica, di ricerca e di analisi delle pratiche, nonché la dimensione deontologica del lavoro scolastico e di sviluppo del senso di appartenenza istituzionale. La competenza riflessiva va sviluppata in modo costante e, soprattutto, attraverso l'esperienza del tirocinio, momento formativo fondamentale per lo sviluppo dei gesti professionali e per la costruzione di un sapere teorico-pratico.

Le organizzazioni che hanno elaborato la Proposta:

**CUNSF** (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione)

**DDM-GO** (Docenti Didattica della Musica – Gruppo Operativo)

**ANFIS** (Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor)

**CIDI** (Centro Iniziativa Democratica Insegnanti)

**MCE** (Movimento di Cooperazione Educativa)

-----

Sottoscrivono la Proposta:

-

-

-