

**OSSERVAZIONI SULLA BOZZA DI REGOLAMENTO ELABORATA
DAL “GRUPPO DI LAVORO PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI”
PRESIEDUTO DAL PROF. ISRAEL**

Premessa

L'associazione professionale Legambiente Scuola e Formazione esprime nuovamente apprezzamento per la scelta del MIUR di consultare il FONADDS per recepire osservazioni e suggerimenti circa la bozza di Regolamento elaborata dal “Gruppo di lavoro per la formazione degli insegnanti” presieduto dal prof. Israel. Si evidenzia comunque la scelta di non aver coinvolto nel gruppo, composto da docenti universitari e funzionari del Ministero, nessun insegnante e dirigente scolastico. Sarebbe stato sicuramente utile, infatti, per tutte le Istituzioni e figure educative coinvolte nel progetto di revisione dei percorsi di formazione iniziale del personale docente, avere un luogo di confronto preventivo in cui, nel rispetto dei differenti ruoli, poter condividere una valutazione a più voci dell'esperienza dell'attuale corso di Laurea in Scienze della Formazione primaria e delle SSIS. Coinvolgere sin dall'inizio del percorso di riforma anche gli operatori scolastici, avrebbe inoltre facilitato la condivisione dell'impostazione di fondo di un nuovo progetto formativo che riconosce un ruolo strategico alla scuola, come sede di tirocinio e di professionalità consolidate nel campo della didattica, della ricerca ed innovazione educativa.

Auspiciando ulteriori momenti di confronto su questo ed altri importanti temi di politica scolastica, ci auguriamo che le proposte formulate dalle associazioni professionali dei docenti e dei dirigenti scolastici possano ricevere un'attenta valutazione.

Scheda di proposte relative alla Formazione iniziale dei docenti

A. Laurea magistrale

- 1. I percorsi definiti dal Documento del Gruppo di Lavoro prevedono un accesso a numero programmato. E' possibile e come valutare nelle modalità di accesso e nel percorso l'attitudine all'insegnamento?***

Se è legittimo ipotizzare percorsi formativi a numero programmato, per evitare di incrementare il fenomeno del precariato e cercare di orientare in accesso chi sceglie questa professione, è però difficile valutare, soprattutto nella selezione in accesso, l'attitudine all'insegnamento, che è una dimensione non facile da definire in maniera scientifica e condivisa. Sicuramente non possono essere utili a questo scopo, nell'accesso alla laurea magistrale abilitante per le scuole d'infanzia e primaria, i test cognitivi abitualmente utilizzati dai corsi di laurea a numero chiuso. Sono da preferire studi di caso legati a situazioni scolastiche, test attitudinali validati da utilizzare con l'ausilio di professionisti del settore, colloqui in cui far emergere le motivazioni iniziali della scelta ed osservare eventuali comportamenti in situazione.

Lo stesso problema si ripropone in occasione dei test di accesso alla Laurea magistrale per la scuola secondaria di I grado che, nella bozza di Regolamento, hanno dichiaratamente l'obiettivo di verificare solo le conoscenze disciplinari acquisite nella laurea di primo livello e non certo l'attitudine all'insegnamento.

Le prove di accesso al Tirocinio (TFA), previste dalla bozza di Regolamento alla fine della laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola secondaria di II grado, potrebbero utilizzare come elementi di valutazione in ingresso non solo la verifica delle conoscenze acquisite nell'area delle Scienze dell'educazione e delle didattiche disciplinari ma anche delle competenze e attitudini (metodologiche, relazionali, di lavoro gruppo) sperimentate ed osservate durante i laboratori didattici, soprattutto se attivati anche presso le scuole e non solo nelle università, prevedendo un coinvolgimento attivo dello studente in gruppi di ricerca-azione operativi dentro istituti selezionati.

Nel percorso formativo successivo, è opportuno utilizzare un insieme di strumenti finalizzati a valutare le attitudini all'insegnamento ma soprattutto a favorire un percorso di autovalutazione dello studente circa le sue motivazioni e capacità ad intraprendere la professione di insegnante. Durante le lauree magistrali (in occasione dei laboratori didattici) e soprattutto nel TFA, i docenti e i tutor possono utilizzare, in tempi più distesi di una prova d'ingresso, strumenti di osservazione e verifica dei comportamenti in situazione degli studenti che permettano di raccogliere un numero congruo di informazioni e dati valutativi che dovranno poi consentire un compiuto giudizio durante l'esame abilitante finale. Per ottenere ciò bisogna però sviluppare pratiche formative e didattiche che abbiano come caratteristica fondamentale lo sviluppo della riflessività critico/personale degli studenti.

2. Il Documento del Gruppo di Lavoro prevede una differenziazione del percorso tra formazione dei docenti della scuola primaria, secondaria di primo grado e di secondo grado. E' corretto prevedere una specializzazione che superi una concezione "piramidale" dell'insegnamento, in cui ogni grado di scuola abbia pari dignità?

Anche se è corretto ipotizzare percorsi formativi differenziati per i diversi ordini scolastici, in considerazione delle specificità delle diverse fasce d'età e dei curricoli, la pari dignità degli insegnanti dovrebbe essere garantita anche dalla stessa durata del percorso formativo (evitando l'errata deduzione che insegnare a bambini più piccoli sia più semplice che farlo con i grandi), da un medesimo ruolo strategico del tirocinio e dalla presenza di un numero significativo di insegnamenti/esperienze formative comuni che possano costituire il nucleo professionale ed identitario della nuova classe docente italiana.

In tale prospettiva è utile prevedere delle fasi comuni del percorso formativo in cui individuare e condividere le competenze di base che caratterizzano i diversi gradi dell'istruzione; è importante, inoltre, progettare dei laboratori didattici e fasi del tirocinio trasversali per conoscere da vicino, per esempio, percorsi e progetti di continuità verticale svolti nelle scuole. In questo modo si può iniziare già nella fase della formazione a superare l'attuale separatezza ed organizzazione piramidale della scuola italiana.

Vanno poi garantiti, oltre a quelli già previsti, una serie di insegnamenti comuni su temi organizzativi e normativi legati alla vita quotidiana delle scuole e della professionalità docente ed estesi anche alle lauree magistrali per la scuola secondaria, seppur ovviamente con un numero di CFU inferiore, alcuni percorsi formativi specifici sulla Pedagogia interculturale e sull'"Area dell'insegnamento per studenti con bisogni speciali" previsti attualmente solo per la laurea magistrale per la scuola d'infanzia/primaria.

Infatti, oltre ad evidenziare che alcuni problemi come l'accoglienza degli alunni stranieri e l'integrazione degli alunni diversamente abili si pongono con maggiore rilevanza proprio nella

scuola secondaria (che ha un curriculum più formalizzato e strutturato), è sicuramente positivo che tutti docenti che operano negli anni dell'obbligo di istruzione abbiano una formazione di base comune su questi temi, per poter meglio collaborare tra loro in progetti di continuità verticale ed interagire più proficuamente con gli specialisti che operano in aula (insegnanti di sostegno, mediatori culturali)

Oltre a quanto detto sopra, la pari dignità potrà essere però concretamente costruita solo a partire da una revisione dello stato giuridico, da una riarticolazione dell'orario di servizio e da un conseguente adeguamento delle retribuzioni dei docenti delle scuole di ogni ordine e grado.

3. Come assicurare una formazione iniziale che possa comunque assicurare la mobilità tra i vari gradi dell'istruzione?

La proposta presentata al punto 2, di prevedere un percorso formativo con maggiori insegnamenti/esperienze formative in comune tra i docenti dei diversi ordini di scuola, favorirebbe, oltre che la costruzione di una pari dignità dei percorsi professionali, anche la mobilità degli insegnanti, non solo in senso ascendente, come avviene ora, ma in prospettiva anche discendente (nel senso cronologico dell'età degli alunni e non valoriale). Sarebbe, infatti, possibile riconoscere nei passaggi di ruolo maggiori CFU relativi ad esperienze formative comuni. Ovviamente vanno individuati i nuclei disciplinari e culturali fondanti delle diverse lauree magistrali, prevedendo delle passerelle guidate per il riconoscimento dei crediti formativi comuni ed il conseguimento di quelli mancanti.

In considerazione delle specificità delle diverse fasce di età ed ordini di scuola, è opportuno integrare il percorso di studio o professionale già svolto con una nuova esperienza di TFA, distinguendo il percorso tra un docente già in servizio con esperienza didattica che intende effettuare un passaggio di ruolo ed uno studente già in possesso di una laurea magistrale che vuole conseguire un'altra abilitazione.

4. Per la formazione iniziale dei docenti sono stati previsti una Laurea magistrale e un tirocinio attivo. Quali integrazioni si ritengono opportune apportare ai vari curricula o allo stesso tirocinio perché l'insegnante possa rispondere appieno alle peculiarità degli alunni che si troverà in classe?

Pur riservandoci di approfondire in altra sede la vasta documentazione prodotta dal gruppo di lavoro sui nuovi curricula delle varie lauree magistrali, formuliamo comunque su questo punto alcune osservazioni di carattere generale ed alcuni suggerimenti specifici

Se da un lato apprezziamo lo sforzo di garantire ai docenti in formazione una solida base di conoscenze disciplinari, non siamo convinti che i percorsi ipotizzati abbiano realizzato un effettivo riequilibrio ed integrazione di questa componente con la formazione socio-psico-pedagogica, ritenuta preponderante negli attuali modelli formativi. Il forte peso riconosciuto nella Laurea magistrale per la scuola d'infanzia/primaria all'area de "I saperi della scuola" rischia di generare un enciclopedismo non sempre virtuoso e sostenibile, soprattutto se non si intrecceranno già dalla prima formazione le conoscenze disciplinari (studiate evidenziando le contiguità tra i vari ambiti disciplinari e le recenti e profonde trasformazioni dei loro statuti epistemologici) con quelle psico-pedagogiche e metodologiche in spazi laboratoriali. Per inciso facciamo notare che l'attenzione posta ad una maggiore specializzazione disciplinare dei docenti sembra contrastare con la scelta di promuovere nella scuola primaria una figura di docente unico o prevalente, capace di dominare con la stessa competenza tutti i campi del sapere e le loro didattiche.

I laboratori didattici ed il tirocinio dovrebbero essere poi i luoghi/momenti formativi in cui le competenze disciplinari, quelle psico-pedagogiche e metodologiche troveranno la loro sintesi operativa.

La scelta strategica, però, di prevedere solo verso la fine del percorso la fase di rapporto diretto con la scuola (l'anno finale di TFA), nelle lauree magistrali per la scuola secondaria, ci sembra favorisca poco lo sviluppo in itinere delle competenze di progettazione e gestione dei processi formativi.

Dovrebbe essere valorizzato, già nella fase intermedia del percorso formativo, anche un approccio più induttivo, che parta dall'osservazione/partecipazione a situazioni formative reali nelle scuole (chiaramente in contesti di ricerca non improvvisati ma appositamente progettati e tutorati), dove già sono insieme discipline, metodologie didattiche e contesti educativi, per poi fare su di esse ricerca pedagogica, insieme sia ai docenti universitari, che contribuiscono all'analisi degli aspetti disciplinari e metodologici, che agli insegnanti, che sono portatori di saperi forse più "artigianali" e meno accademici, ma che hanno il vantaggio di essere nati dalla riflessione svolta nel corso dell'azione educativa sul campo. Anche in questo caso, poiché non tutti i docenti hanno queste competenze/esperienze, si tratterà di coinvolgere quelli più consapevoli del proprio ruolo e preparati ad interloquire con soggetti adulti in formazione in un percorso di ricerca-azione.

Perciò siamo dell'idea che anche nelle lauree magistrali per la scuola secondaria il TFA, almeno nella sua fase osservativa, non sia relegato solo all'ultimo anno ma sia intersecato al percorso formativo almeno a partire dal secondo anno e che i laboratori didattici debbano avere un maggiore spazio e peso in termini di CFU, svolgendosi non solo nelle università ma anche in situazione, all'interno delle scuole. In questa ottica potrebbe essere valorizzato anche il ruolo dell'associazionismo professionale che ha maturato una lunga esperienza sul campo di attivazione e tutoraggio di percorsi di ricerca-azione ed innovazione didattica nelle scuole.

Circa poi l'articolazione dei curricula, al fine di rendere i futuri docenti capaci di "partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica collaborando coi colleghi sia nella progettazione didattica, nelle attività collegiali interne ed esterne" (punto f, pag. 37 bozza Regolamento) è opportuno prevedere un maggiore spazio in tutte le lauree magistrali ad insegnamenti/laboratori che trattino i temi dell'organizzazione scolastica (normativa, strategie di organizzazione, progetti di rete e di continuità, rapporti con il territorio, funzionamento organi collegiali) e della professionalità docente (ruolo e funzioni, competenze culturali e relazionali, deontologia, collegialità docente, rapporti con le famiglie). In quest'ottica nel tirocinio vanno previste non solo attività di osservazione/partecipazione ad esperienze didattiche in aula, ma anche a riunioni di organi collegiali (Collegi docenti, Consigli di classe) e di gruppi di lavoro (dipartimenti disciplinari e commissioni), a momenti progettuali, anche di rete, così da favorire un incontro ravvicinato del tirocinante con tutti gli aspetti del funzionamento quotidiano delle scuole.

In considerazione delle storiche carenze di cultura e competenze valutative nella scuola italiana, ci sembra poi sottovalutato il peso assegnato alla docimologia e alle tecniche e metodi della valutazione scolastica: in quest'ottica sarebbe sicuramente utile attivare dei laboratori in cui conoscere e sperimentare tecniche di valutazione e di autovalutazione, sia di istituto che delle prestazioni degli allievi.

Suggeriamo infine di inserire la lingua inglese tra gli insegnamenti obbligatori in tutte le lauree magistrali, anche quelle per la scuola secondaria, per rendere tutti i docenti capaci di interagire meglio con gli alunni stranieri, supportare l'insegnamento di una disciplina di indirizzo direttamente in lingua inglese (come previsto dalla revisione dei piani di studio delle scuole secondarie di II grado), partecipare attivamente ai progetti di scambio culturale e mobilità professionale promossi dall'Unione Europea.

5. Quali modelli organizzativi universitari ritenete più idonei per poter favorire il raccordo tra componente disciplinare e componente pedagogico - didattica?

Fermo restando quanto detto già sopra, siamo dell'idea che il modello organizzativo più idoneo a favorire il raccordo tra la componente disciplinare e quella pedagogico-didattica sia quello che favorisce un raccordo reale e non subordinato tra le università e la scuola, che promuove la ricerca sul campo e spazi di co-progettazione e co-gestione dei laboratori didattici e delle attività di tirocinio, per integrare teoria e pratica.

Si tratta di provare a superare l'approccio che vede i laboratori ed il tirocinio come i luoghi dove "si mette in pratica" ciò che si è appreso prima nelle lezioni teoriche. E' difficile, infatti, separare la preparazione disciplinare da quella pedagogica e metodologica e poi fare lo sforzo di renderle complementari. Il nostro suggerimento è che si cominci, almeno in alcune occasioni, a misurarsi con il tirocinio a scuola, dove già tutto è insieme (territorio della realtà educativa), per poi fare su di esso ricerca pedagogica anche eventualmente scomponendo successivamente questa ricerca in aspetti disciplinari, metodologico-didattici, relazionali.

Alcune di queste riflessioni sono state alla base dell'esperienza delle SSIS che hanno funzionato in maniera molto differenziata sul territorio nazionale e che, pur in presenza dei problemi segnalati nella bozza di Regolamento, hanno prodotto nelle situazioni più avanzate pratiche positive di collaborazione tra soggetti diversi, che andrebbero recuperate e valorizzate.

B. Tirocinio formativo attivo

1. L'anno di tirocinio attivo formativo e il percorso di tirocinio in Scienze della Formazione Primaria hanno un ruolo centrale nel percorso che conduce all'abilitazione. Quali modalità organizzative possono rendere questi strumenti idonei a una vera preparazione all'insegnamento?

In prima istanza siamo dell'idea che anche nelle lauree magistrali per la scuola secondaria il tirocinio, almeno nella sua fase osservativa, non sia relegato solo all'ultimo anno ma sia intrecciato al percorso formativo almeno a partire dal secondo anno e che i laboratori didattici debbano avere un maggiore spazio, svolgendosi non solo nelle università ma soprattutto in situazione, all'interno delle scuole, configurandosi come una forma di tirocinio indiretto. La fase attiva del tirocinio diretto in aula andrebbe per tutti invece riservata all'ultimo anno di corso.

Per non lasciare solo sulla carta il ruolo centrale del tirocinio nel percorso che conduce all'abilitazione, devono essere aumentati la sua durata ed il suo valore in termini di CFU, visto che nel corso di laurea in Scienze della Formazione primaria esso rappresenta meno del 10% dell'intero percorso formativo (24 CFU su 300) e nel corso di TFA annuale, previsto alla fine delle lauree magistrali per la scuola secondaria, rappresenta solo 12 CFU su 60, nonostante si tratti di un tirocinio "attivo" che dovrebbe svolgersi soprattutto "in situazione" e cioè dentro le scuole.

2. Come valorizzare il ruolo delle Istituzioni scolastiche?

La vera sfida di questo come dei precedenti progetti di formazione iniziale degli insegnanti è come realizzare un raccordo equilibrato tra università e mondo della scuola, sperimentando nuove forme di co-progettazione e co-gestione dei laboratori didattici e delle attività di tirocinio: in questa prospettiva è possibile valorizzare il ruolo delle Istituzioni scolastiche riconoscendole, come ribadito sopra, come luoghi privilegiati di esperienze formative in situazione (laboratoriali, di tirocinio indiretto e diretto), a patto che escano dalla loro autoreferenzialità e colgano l'occasione

della collaborazione con l'Università per migliorare la capacità di documentare e riflettere sistematicamente sulle proprie esperienze educative. Va inoltre garantita una presenza di operatori scolastici (dirigenti, docenti tutor e supervisori) negli organismi di valutazione del corso di laurea magistrale abilitante (così come previsto nei corsi abilitanti di TFA), che nella bozza di Regolamento prevede una commissione composta solo da docenti universitari e rappresentanti ministeriali nominati dagli USR.

3. Con che criteri selezionare le sedi del Tirocinio e gli insegnanti tutor?

Diventare sedi di tirocinio, ed eventualmente, di laboratori didattici, rappresenta per le scuole un grande impegno organizzativo e progettuale e nello stesso tempo una importante occasione di crescita professionale e culturale: la presenza stabile di studenti in formazione ed i rapporti con l'Università richiedono, infatti, di ripensare l'organizzazione della didattica per attivare strumenti sempre più adeguati di documentazione e riflessione critica sulle proprie esperienze formative.

Non tutte le scuole possono essere adeguate da subito per questo compito: è quindi opportuno che ci sia un sistema nazionale di valutazione esterna delle istituzioni scolastiche, come quello dell'INVALSI, che raccolga e selezioni le candidature. Vanno anche valorizzate le esperienze documentate di scuole che hanno svolto il ruolo di capofila in sperimentazioni e progetti di innovazione didattica o in reti tematiche, come ad esempio i CTI (Centri Territoriali per l'Integrazione), i presidi Mat@bel per l'insegnamento della matematica o quelli ISS per le scienze. Uguale approccio andrebbe utilizzato per la scelta dei tutor, che vanno individuati sulla base del loro curriculum e disponibilità dai Dirigenti scolastici (tutor accoglienti) e da un Consiglio di corso di laurea magistrale a composizione mista, mediante valutazione del curriculum e colloquio (tutor coordinatori ed organizzatori).

Al fine di rendere sostenibili le impegnative attività di progettazione e gestione del tirocinio le scuole selezionate dovrebbero ricevere adeguate risorse per riconoscere gli impegni orari aggiuntivi di dirigenti e docenti tutor.

4. Quanto deve pesare nella valutazione finale l'attività di tirocinio?

Il peso specifico nella valutazione finale dell'attività di tirocinio deve esser commisurato al ruolo centrale che gli viene formalmente riconosciuto nella bozza di Regolamento, anche per stimolare nello studente un effettivo impegno nelle attività svolte con le/nelle scuole che dovrebbero essere quelle in cui si dimostra sul campo di essere in grado di utilizzare adeguatamente le conoscenze e competenze apprese nel corso di laurea magistrale.

Nella Laurea magistrale abilitante all'insegnamento nella scuola d'infanzia e primaria, si propone che la valutazione dell'attività di tirocinio svolta dal docente tutor e la discussione della relazione di tirocinio di fronte alla commissione esaminatrice pesino per almeno il 30 % sulla votazione complessiva dell'esame abilitante finale

Riteniamo adeguato il peso riconosciuto alla discussione della relazione finale di tirocinio nell'esame finale di abilitazione del Tirocinio Formativo Attivo, previsto al termine delle lauree magistrali per l'insegnamento nelle scuole secondarie (70/100). Vista la centralità dell'esperienza di tirocinio indiretto e diretto compiuta non solo nell'ultimo anno di TFA ma anche nei laboratori didattici del biennio di laurea magistrale, proponiamo di inserire nella commissione d'esame di abilitazione finale non solo il docente tutor di scuola ma anche il tutor "coordinatore" distaccato presso l'Università.

5. *La migliore preparazione didattica e disciplinare non è comunque sufficiente a formare un insegnante “una volta per tutte”. Quali strumenti ritenete utili per favorire, già nella formazione iniziale, l’attitudine all’aggiornamento professionale e alla ricerca didattica e metodologica?*

I percorsi di formazione in servizio possono essere valorizzati collegandoli a meccanismi di incentivazione e di progressione di carriera. Già nella formazione iniziale si può però favorire l’attitudine all’aggiornamento professionale e alla ricerca didattica e metodologica ampliando lo spazio delle attività di tirocinio e la partecipazione a laboratori didattici di ricerca-azione svolti sul campo, abituando gli studenti a sperimentare/confrontare da subito le conoscenze teoriche in contesti formativi concreti.

E’ opportuno inoltre valorizzare la partecipazione volontaria degli studenti alle attività di aggiornamento e di ricerca didattica promosse dalle associazioni professionali degli insegnanti, riconoscendole come valutabili a fini dell’attribuzione dei CFU liberi previsti per la laurea magistrale abilitante, tramite un meccanismo che proponiamo di estendere anche alle lauree magistrali per la scuola secondaria ed al corso di TFA

C. Formazione iniziale, reclutamento, formazione del personale

1. *Come operare il raccordo tra revisione delle lauree magistrali e classi di abilitazione?*

Il breve tempo a disposizione non ha permesso un’analisi puntuale della vasta documentazione prodotta dal gruppo di lavoro sui nuovi curricula delle varie lauree magistrali e le nuove classi di abilitazione. Segnaliamo in questa sede, però, l’apparente contraddizione tra la scelta di rafforzare la preparazione disciplinare specifica dei docenti, rendendo più rigido l’accesso alle lauree magistrali e vincolandolo all’aver maturato nella laurea di primo livello specifici CFU disciplinari, con la proposta di accorpate le classi di concorso con una comune matrice culturale, a fini di una maggiore flessibilità nell’impiego dei docenti, contenuta nel Piano programmatico di cui all’art.64 della L.133/08 (Finanziaria)

2. *Dal Tavolo di consultazione è emerso un consenso generale sulla necessità di diminuire l’eccessivo precariato. Tale problematica è stata affrontata attraverso l’adozione di meccanismi di accesso programmato alla formazione relativamente ai vari gradi di insegnamento nella scuola: scuola dell’infanzia e primaria accesso programmato alla Laurea magistrale a ciclo unico comprensivo di tirocinio; scuola secondaria di primo grado accesso programmato alla Laurea magistrale; scuola secondaria di secondo grado Laurea magistrale accesso programmato al tirocinio. Quali altri interventi ritenete di suggerire perché il risultato sia ottimale?*

Ferma restando la necessità di trovare in sede di contrattazione con le parti sociali meccanismi di stabilizzazione e progressivo assorbimento del precariato storico e di consentire in questa fase di transizione l’accesso al TFA di tutti i laureati in possesso dei requisiti per l’accesso alle SSIS, si concorda con l’attivazione di meccanismi di accesso programmato alle nuove lauree magistrali.

Tali meccanismi dovrebbero però non solo essere finalizzati ad evitare il riprodursi del precariato ma soprattutto a selezionare in ingresso (tramite test attitudinali e di orientamento e strumenti di autovalutazione) studenti motivati ad intraprendere il percorso formativo per diventare insegnanti, consapevoli delle finalità e difficoltà, nella prospettiva di rilanciare il valore sociale e culturale della professione.

Si conferma in questa sede la contrarietà a prevedere momenti differenziati di svolgimento dell'esame di ingresso alle lauree magistrali per l'insegnamento nelle scuole secondarie di I e II grado, ritenendo opportuno collocarlo per ambedue gli ordini tra la fine della laurea di primo livello e l'accesso alle lauree magistrali.

3. Il corso di Laurea in scienze della formazione primaria prevede, al proprio interno, crediti formativi finalizzati ad una migliore accoglienza degli studenti diversamente abili. Vi sembra uno strumento utile?

Siamo favorevoli all'inserimento nel piano di studi della Laurea in scienze della formazione primaria di un percorso formativo specifico relativo all' "Area dell'insegnamento per studenti con bisogni speciali". Proponiamo però di estendere un percorso di questo tipo, seppur ovviamente con un numero di CFU inferiore, anche agli studenti delle Lauree magistrali per le scuole secondarie. Infatti, oltre ad evidenziare che alcuni problemi come l'integrazione degli alunni diversamente abili si pongono con maggiore rilevanza proprio nella scuola secondaria (che ha un curriculum più formalizzato e strutturato), è sicuramente positivo che tutti docenti che operano negli anni dell'obbligo di istruzione abbiano una formazione di base comune su questi temi, per poter meglio collaborare tra loro in progetti di continuità verticale ed interagire più proficuamente con gli insegnanti di sostegno che operano in aula, i quali continueranno a conseguire la specializzazione didattica di cui alla L.104/1992, secondo le modalità individuate dal MIUR.

Marzo 2009