

ADELE REPOLA BOATTO (*)

**Problemi di prima attuazione del corso di laurea
di scienze della formazione primaria
nelle facoltà di scienze della formazione (**)**

In memoria di Francesco Speranza

Fino al 1998, quando ha avuto finalmente prima attuazione la legge n. 341/91, la formazione di base dei maestri, culturale e professionale, era attestata dal diploma quadriennale abilitante dell'Istituto Magistrale, un istituto dove si imparava un po' di tutto, non si approfondiva nulla, ma si disponeva di una positiva esclusività: l'insegnamento della pedagogia.

La Facoltà di Magistero, riservata ai maestri, aveva esaltato in sé quel carattere specifico, rendendolo quasi totalizzante, anche perché non doveva essere scoraggiata la prosecuzione degli studi con innovazioni «sconvolgenti», rispetto ad una preparazione già ufficializzata come adeguata: infatti, componenti dei piani di studi che avessero puntato ad una formazione scientifica di base avrebbero evidenziato inevitabili maggiori esigenze di continuità di impegno e di frequenza, mentre quegli studi universitari, in molti casi, dovevano coesistere con l'attività di insegnamento degli studenti.

A due livelli, secondario ed accademico, si era così conformato un ambiente ad alta autoreferenzialità socio-pedagogica che alimentava il rovinoso pregiudizio sulla inadeguatezza del pensiero scientifico a promuovere e produrre formazione, sulla sua insignificanza nella storia dell'umanità, sulla sua inconsistenza epistemologica e filosofica.

Si deve onestamente riconoscere che «l'altro fronte», quello delle facoltà prettamente scientifiche, e ancora di più, di quelle tecnologiche, ha spesso eluso le pro-

(*) Dipartimento di Matematica, Didattica della Matematica, Corso di Laurea per la Formazione Primaria, Università di Urbino, Via Angelini 73, 60129 Ancona, Italy; e-mail: adelerep@tin.it

(**) Ricevuto il 10 gennaio 2000 ed in forma revisionata il 14 giugno 2000. Classificazione AMS 97 B 40, 97 B 50, 97 B 70.

blematiche relative all'«umanesimo» della scienza, soprattutto nelle scelte che hanno informato l'insegnamento ai giovani: è di questa matrice la tipica scarsa considerazione per la ricerca didattica di settore.

I corsi universitari di laurea dei maestri (di Formazione Primaria) e di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria (S.I.S.) avrebbero richiesto, al di sopra degli «storici steccati», creatività progettuale, capacità di collaborazione e una ampia e profonda sensibilità culturale e sociale: infatti *l'università assume con essi pienamente e direttamente la responsabilità di attestare una preparazione sostanziale ed effettiva non solo in senso tradizionalmente culturale, ma univocamente mirata a una ben precisa e delicata professione a forte impatto sociale.*

Mi limiterò, sulla base di esperienza personale ed informazioni faticosamente raccolte, ad esporre la situazione problematica della prima attuazione dei corsi di laurea di Formazione Primaria, che, nell'impianto-quadro e nelle diverse realizzazioni locali denuncia come contesto informatore quello di tipo socio-pedagogico sopra delineato e forti referenti in ambito ministeriale, in particolare nel corpo ispettivo della Fascia Primaria.

Non può spiegarsi diversamente l'esclusione della Matematica e della sua Didattica dall'area-1 di «*formazione per la funzione docente*» ed il loro confinamento nell'area-2 dei «*contenuti dell'insegnamento primario*» alla quale è riservato, tra l'altro, solo il 35% del totale dei crediti didattici per l'indirizzo elementare e il 25% per quello materno⁽¹⁾.

Fissata la norma della «non-formatività» dell'insegnamento scientifico, nel primo biennio sono riservati ad esso, nella generalità dei casi, solo due corsi semestrali di 30 ore ciascuno (Matematica e Didattica della Matematica) spesso senza esercitazioni (si può entrare nel pensiero scientifico soltanto «per sentito dire?») e talvolta anche senza laboratorio didattico; mancano in molte sedi (ma non a Roma-1, mi si dice) insegnamenti scientifico-applicativi (Fisica, Chimica, Biologia) e di Storia del Pensiero Scientifico...

In queste condizioni, sul docente di Matematica che si ponga l'obiettivo di offrire le basi di una formazione scientifica seria ai futuri maestri grava anche la responsabilità di chiarire, almeno, le analogie e le diversità tra le teorie di tipo matematico e quelle scientifico-applicative. Permanendo questa situazione, anche le discipline geografiche ed ambientaliste, inserite nelle varie sedi con modalità diverse tra gli insegnamenti del quadriennio, non possono disporre di basi adeguate a conferire loro il necessario spessore.

⁽¹⁾ D.M. 26/5/1998 (G.U. n.153 del 3/7/1998): Relazione illustrativa e Allegato B.

Gli studenti laureati hanno diritto di ri-laurearsi in un solo biennio con «*piani di studio (che) ne completino la preparazione in relazione all'indirizzo prescelto, in modo da valorizzare gli studi compiuti*»⁽²⁾: per cui, quando il Corso arriverà al terzo anno, si iscriveranno a quel livello: gli studenti dell'indirizzo Elementare, quindi, avranno a disposizione solo due insegnamenti semestrali matematici (Matematica-2 ed Informatica) ed una Didattica delle Scienze Applicate, tutti «autoportanti», cioè senza basi di preparazione del primo biennio; gli studenti dell'indirizzo di Scuola Materna saranno autorizzati a non imparare proprio nulla di ambito strettamente scientifico. Ciò è particolarmente interessante, se si pensa alla nuova attenzione con la quale si guarda all'ultimo anno di Scuola dell'Infanzia.

Intanto, in attesa che maturi il terzo anno di Corso, il problema di come dovessero essere riconosciuti crediti formativi agli studenti già laureati, ha ricevuto soluzioni contrastanti dall'apposita Commissione interuniversitaria regionale delle Marche, per la quale i piani di studi dei già laureati avrebbero dovuto contenere solo tutte le «didattiche» (così, ad esempio, sarebbe stata presente la Didattica della Matematica, senza la base dell'insegnamento della Matematica!), mentre, successivamente (pare in risposta ad un quesito), il Ministero ha stabilito che *gli studenti laureati abbiano libertà di scegliere su quali insegnamenti far valere i «crediti formativi» già acquisiti con la prima laurea*: succede dunque che un laureato in Pedagogia o in Scienze dell'Educazione scelga di considerare acquisiti i propri crediti didattici in Matematica (mai studiata all'Università) e non, ad esempio, in una delle tante Pedagogie, per cui, con un semplice ripasso possa facilmente, e con successo, colmare un rigolo del suo nuovo libretto universitario.

Come troppo spesso avviene in questo Paese, si sono assunte decisioni sui singoli aspetti contingenti, non rispettando, anzi non avendo definito operativamente le finalità e gli obiettivi del Corso (in modo da impegnare, rispetto ad essi, tutte le responsabilità (politiche, burocratiche, didattiche): questo mentre si attua il primo corso di laurea con struttura e riconoscimento europei e mentre si discute negli organi comunitari, per facilitare la mobilità europea dei lavoratori, come unificare per tutti gli stati, a tempi brevi, programmi abilitanti ed esami di abilitazione per ogni professione...

I dati frammentari raccolti, dicono che l'Università di Torino dà la possibilità agli studenti di scegliere un piano di studi conforme all'insegnamento che preferiscono praticare nei futuri «moduli», per cui quelli che sceglieranno l'area scientifica avranno un semestrale (di 30 ore) in più di Matematica. Ho cercato di capire perché non è stato dettato un criterio di questo tipo per tutti i progetti di questo

⁽²⁾ D.P.R. 31/7/1996 n. 471 art. 10.

Corso di Laurea: infatti, acquisita una «specializzazione» di insegnamento nei «moduli» potrebbero essere offerte agili possibilità di nuove «specializzazioni», anche a laurea conseguita: sembra che si preferisca disporre di personale a destinazione di insegnamento più libera... Mi viene allora in mente quella maestra che mi confessava (con entusiasmo...) che, da quando la direttrice le aveva assegnato l'insegnamento scientifico, i suoi alunni l'avevano aiutata «a non odiare e non temere più la matematica»... Mi sono subito chiesta cosa lei intendesse per «matematica» dal momento che, prima di offrirle delle piccole cavie umane, nessuno aveva sentito l'obbligo di aiutarla a disporre di una decorosa e serena preparazione professionale. Mi si dice che la maggioranza degli insegnamenti scientifici nei «moduli» delle Scuole elementari sono imposti dai direttori didattici...

Al Convegno nazionale dell'U.M.I. di Grosseto del 1992 chiesi che si ponesse il problema di una verifica della competenza scientifica per chi, senza curriculum di studi specifico (come vari ispettori ministeriali di formazione esclusivamente magistrale) intendesse impegnarsi in corsi di formazione matematica dei maestri; allora capo del personale del M.P.I. dr. Giovanni D'Amore rigettò la proposta con la motivazione «è giusto che i maestri siano formati dai maestri». La gravità di quella risposta non è tanto nel suo messaggio di «orgoglio ed autarchia», quanto nell'avallo autorevole che fornisce a soluzioni «arrangiate» per il serio problema di adeguata formazione scientifica dei maestri; infatti sono proseguite, indisturbate, iniziative di «aggiornamento» per lo più concretizzate in presentazioni di miracolistiche «ricette» didattiche di improvvisati formatori, in «aggiornamento» sostenuto da libri di testo e riviste con competenza scientifica almeno dubbia... come se la didattica potesse poggiare solo sulla didattica: ritengo degradante per i maestri non essere messi in condizione di progettare la parte scientifica del loro insegnamento e di vagliare proposte altrui con serena competenza...

Alcuni mesi fa una maestra non inesperta e molto impegnata mi confessava, con rara umiltà, il grande bisogno di rivedere la sua formazione matematica perché «non sappiamo se sia tutto giusto quello che diciamo ai bambini...» e aggiungeva, a riprova del suo allarme: «io, per esempio, per anni ho insegnato che la moltiplicazione ha la proprietà commutativa, poi ho imparato in un corso che non è vero, perché *tre volte per cinque è diverso da cinque volte tre...*» ...era intervenuto un efficiente ed autorevole «formatore» autoctono...

Chi ha effettiva esperienza di insegnamento ed ha seguito con attenzione i processi di apprendimento scientifico degli studenti del quinquennio medio-superiore, può attestare quanto siano incisive, nel bene e nel male, le figure dei maestri nel «legno verde» delle personalità infantili, tanto da condizionare fortemente l'apprendimento degli adolescenti: non bastano sermoni per sostenere e guidare la promozione della naturale curiosità in interesse produttivo, il piacere di scoprire e

«fare proprie» nuove conoscenze per applicarle in modo creativo, il rispetto per gli altri e la disponibilità alla collaborazione... né «volere bene ai bambini» assolve da professionalità inconsistenti: occorrono comportamenti rispondenti alle parole e, nel rispetto del proprio ruolo, veicolare con «benevolenza» stimoli adeguati, guida competente, contenuti validi... Ma la formazione culturale e professionale che sostiene questo tipo di impegno non può essere occasionale o parziale, a responsabilità solo individuale (per una attività di forte valenza sociale!); essa richiede strutture e riferimenti stabili e seri sia per la sua impostazione di base che per il suo perfezionamento in itinere.

Premesso che trovo altrettanto deleterio ed antistorico un *umanesimo senza scienza* che *una scienza senza umanità* e che considero profondamente diseducativo, quindi, imporre innaturali spaccature o mutilazioni nella delicata complessità umana, ritengo che, per progettare la struttura di sostegno per la formazione culturale e professionale dei maestri si debbano, da un lato, focalizzare le caratteristiche minime irrinunciabili del «maestro che vogliamo», dall'altro, considerare quali sono le effettive condizioni attuali di formazione dei diplomati degli istituti secondari (ed in particolare quelli degli Istituti Magistrale, Professionali e d'Arte).

Spesso questi «maturi» ignorano cosa caratterizza una affermazione scientifica, quali sono i limiti e dove sia la giustificazione del suo «carattere di verità»; è anche abbastanza frequente che non sappiano perché e come il travaglio della ricerca porti, a maturità di tempi, a quella riflessione che produce una nuova teoria scientifica; quasi tutti i diplomati hanno della scienza una visione superata (deterministica, scienziata, senza problematicità) o mancano proprio di una visione d'insieme per cui vedono, Matematica e Fisica in particolare, come riserve di regole e formule astruse, ma (purtroppo!) utili e persino indispensabili...

Se questa è la situazione all'accesso all'università, *la risposta prioritaria dell'università dovrebbe essere un responsabile, effettivo impegno di recupero, rifondazione, ristrutturazione di sapere e competenze scientifiche.*

Data la sua specifica finalità professionalizzante, considero particolarmente grave la mancanza, finora, di una verifica costruttiva su quanto già attuato nelle varie sedi lo scorso anno accademico nel Corso di Laurea di Formazione Primaria, con confronto e riflessione sugli obiettivi prioritari perseguiti, sulle scelte di linee metodologiche, sulle selezioni e strutturazioni di contenuti, sulle procedure di *valutazione formativa* (in itinere) e *sommativa* (voto a libretto).

Quando manca un vivo confronto di idee, sono facili fraintendimenti o il ripiegamento su soluzioni superficiali. Mi viene, ad esempio, il sospetto che in molti casi quell'aggettivo *sommativa* non sia stato correttamente inteso come «sintetico indicatore di un livello complessivo di apprendimento», ma abbia suggerito l'uso

della *media aritmetica dei dati*: è questo, infatti, uno strumento comodo ma molto rischioso, poiché non sempre si considera che il suo criterio di adeguatezza al problema risiede, insieme alla significatività della invarianza della somma, nella validità di questa, mentre nessuno controlla l'omogeneità degli addendi (rispetto a contenuti e/o abilità con essi verificati) né il loro riferimento a rilevamenti disgiunti: una più diffusa cultura matematica potrebbe evitare errori di questo tipo, tanto più deleteri perché avallati da un uso accademico che potrebbe essere, in questi corsi, molto più diffuso, dovendosi sintetizzare diversificate valutazioni dei crediti formativi ed anche, in un unico voto, gli effetti di almeno due insegnamenti.

E ancora, non sono chiare le idee-guida sulla ridefinizione della collaborazione tra i docenti, del rapporto tra questi e gli studenti, ed anche degli studenti tra loro, sulle modalità di coordinamento tra gli aspetti teorico, didattico, di tirocinio e applicativo, per rendere partecipi gli studenti di una progettazione flessibile, mirata e controllabile che li liberi dalla malsana convinzione che *programma* (sequenza statica di contenuti o di azioni) sia la stessa cosa di *progetto* (struttura dinamica e mirata di azioni che utilizzano contenuti), per cui basterebbe «imparare un programma» per saper «progettare un insegnamento» o chiamare «progetti» dei «programmi» per sentirsi... all'altezza dei tempi.

Mi si risponderà che ora c'è l'autonomia... Ma i criteri-quadro da affidare all'autonomia, quelli che consentono poi di verificare le realizzazioni diverse e socializzarne gli aspetti positivi, quelli che dovrebbero tutelare generazioni di vulnerabili piccoli alunni dei nostri prossimi laureati dai danni peggiori che il nuovo corso di studi potrebbe non correggere o solo spostare, persino aggravare... quali sono? Chi ne risponde? Intanto cosa hanno prodotto?

L'originalità di questo corso di studi dovrebbe essere proprio nella strutturazione delle sue relazioni interne perché esse prefigurano nei futuri maestri quelle analoghe che vivranno nella professione... E se almeno una parte dell'attuale smisurato impegno di presentare teorie psicologiche, pedagogiche, sociologiche, docimologiche fosse indirizzato a migliorare nei fatti quelle relazioni? È ben noto che più che la comunicazione, vale la testimonianza di vita e che non è la quantità di «saperi» che attiva effettivo apprendimento.

Ancora, non è stata data rilevanza alla definizione dell'arco di tempo in cui distribuire le lezioni dei due insegnamenti «matematici» del primo anno: in una disciplina formale non si possono comprimere troppo i corsi senza ridurre le possibilità di assimilazione, eppure è abbastanza diffusa la scelta di due corsi paralleli in un semestre (che in effetti dura meno di tre mesi); e, a proposito di «possibilità di assimilazione» (che significa, in ambito scientifico, divenire coscienti gestori di processi mentali e di procedimenti e contenuti astratti per utilizzarli in contesti diversi), è ben noto che esse sono sempre meno ampie e profonde quanto più tardi-

vamente impostate, e divengono volatili, senza continuità di applicazione: trovo quindi semplicemente delirante l'ipotesi, che ogni tanto trapela, di risolvere la ineluttabile triennializzazione del neonato corso quadriennale di laurea con un triennio esclusivamente socio-psico-pedagogico seguito da un biennio esclusivamente «scientifico» (ovviamente ognuna delle due fasi nella specifica ed autarchica sede accademica!). Per la parte scientifica della formazione universitaria dei maestri (quella che deve promuovere competenze più che far immagazzinare conoscenze) sarebbe come pretendere buone e durevoli prestazioni atletiche da un anziano e sedentario signore, dopo un unico ed intensivo allenamento effettuato in un rigoroso e forzato ritiro...

Sono sempre più convinta che sia indispensabile una vigile critica costruttiva sui processi di trasformazione di settori delicati e socialmente significativi e incisivi: non sono infatti prevedibili a priori tutti gli aspetti e le reazioni che attiva una forte innovazione ed il suo stesso avvio modifica il contesto nel quale se ne prevedevano gli sviluppi... È purtroppo una pessima tradizione del nostro Paese eludere effettivi confronti e controlli, soprattutto nelle fasi iniziali di quei processi, coinvolgendo non solo chi ha «progettato e deciso» (e potrebbe quindi «non vedere» dei problemi), ma chi concretamente sta movendosi nel nuovo corso, per individuare ed attuare correzioni di rotta, modifiche, integrazioni.

Nella vicina Svizzera ogni consistente innovazione del sistema scolastico prevede una rigorosa fase iniziale triennale di sperimentazione che coinvolge direttamente tutti coloro che attuano i nuovi corsi per verificare se gli obiettivi preposti sono effettivamente perseguibili e verificare «sul campo» la validità del progetto e quali correttivi è opportuno apportare...

Io ho qualche difficoltà a considerarmi di una delle due parti che, sembra, tengano questo campo; ho persino difficoltà a delineare confini ad una «mia» parte; trovo assolutamente legittimo che i cultori delle cosiddette dette «scienze umane» cerchino di far valere e far pesare le loro visuali e le loro scelte; mi amareggia e mi preoccupa, invece, la latitanza e l'insensibilità che sembra connotare su questo fronte il mondo «scientifico» (accademico e non), quello al quale devo prioritariamente riferirmi.

Se, invece, ci sono nell'ambito di questo, riflessioni, confronti, proposte per la soluzione dei problemi evidenziati, non è meno preoccupante il mistero che avvolge queste elaborazioni: all'esterno, infatti da quel mondo arrivano solo preoccupazioni e appelli alla sensibilità personale, scientifica, sociale degli insegnanti, perché si sforzino di più, si impegnino meglio, si preparino con più determinazione.... Solo che gli insegnanti sono numerosi, il loro compito diffuso e «fondamentale per l'avvenire del Paese» (questo, in verità lo dichiarano tutti!): si può contare solo sulla

loro individuale sensibilità?... e se questa manca? Parafrasando il don Abbondio manzoniano si potrebbe dire «La sensibilità uno non se la può dare!».

Eppure so che ci sono persone nel mondo accademico che con grande dedizione, spesso rinunciando ad attestati di prestigio o sacrificando carriere, hanno promosso formazione, effettuato ricerca didattica, collaborato attivamente con la parte più impegnata della scuola preuniversitaria, persone che hanno, insomma, faticosamente ricercato soluzioni concrete ai problemi in esame: quale valore è stato ora offerto alla loro esperienza? O, anche in questo campo, ha prevalso, come tradizione vuole, il «peso» di dotte ed astratte ricerche rigorosamente ... accademiche?

Rispetto a questo stato di cose le istituzioni (politici e burocrati), il mondo accademico e della scuola preuniversitaria (di ricerca e docente), le associazioni professionali hanno responsabilità certe, forti e prioritarie: quando gli insegnanti disporranno di strutture efficienti per la loro formazione di base e per il suo perfezionamento durante tutto l'arco professionale, di strutture a sostegno, quindi dell'*autorità* e del *mandato sociale ad essi conferiti* dalla loro professione, di strutture che sentiranno «loro» perché in esse realmente e sistematicamente coinvolti, gli appelli a risposte individuali adeguate avranno un senso e lo avranno anche le sanzioni ai renitenti, ma così...

Abstract

In this article we compare the needs for the cultural and professional education of primary school teachers with the regulations of the new university degree in Primary School Education (Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria) and its first realizations. Our goal is to stress the very limited and insufficient consideration given to the scientific education. We hope that the present article will be a starting point of discussion and that some evolution in the regulations will occur to rightly integrate the sciences among the fundamental constituents of primary school teachers education.
