

		Pre-test	Post-test
Conservazione	Non conservazione	7	1
	Intermedi	6	4
	Conservazione	5	13
Seriazione	Non seriazione	15	4
	Intermedi	3	11
	Seriazione	0	3
Inclusione	Non inclusione	16	6
	Intermedi	1	4
	Inclusione	1	8

Recentemente abbiamo avuto l'occasione di ascoltare una conferenza di C. Pontecorvo, ricercatrice e docente presso l'Università di Roma. Pontecorvo e i suoi collaboratori lavorano nella linea neo-vigotskijana.

Mentre per Piaget il conflitto socio-cognitivo permette alla persona di rielaborare individualmente le sue conoscenze dopo essersi scontrata con teorie diverse dalle proprie, per Vigotskij l'interazione sociale permette all'individuo di interiorizzare degli strumenti di conoscenza.

Pontecorvo allarga la validità dell'interazione anche a situazioni in cui il conflitto socio-cognitivo non c'è, come ad es. le situazioni di tutoring (un allievo che insegna ad un altro) che permettono a tutti e due di progredire, o le situazioni di co-costruzione (ogni membro del gruppo collabora alla soluzione del problema) nelle quali «il gruppo facilita la costruzione del discorso-ragionamento (. . .) e diminuisce la tensione individuale (. . .), in altri termini il gruppo «suddivide» la fatica di pensare.»⁷⁾

Riassumendo con Damon ecco le indicazioni per un progetto educativo incentrato sull'interazione tra pari:

«1. Attraverso il feed-back che l'uno dà all'altro e la discussione, i bambini si motivano reciprocamente ad abbandonare concezioni sbagliate e ricercare soluzioni migliori.

2. L'esperienza della comunicazione coi propri pari può aiutare il bambino a padroneggiare processi sociali (ad es. modi di partecipare e di argomentare) e processi cognitivi, come la verifica e la critica.

3. La collaborazione nel gruppo dei pari può offrire una sede per l'apprendimento per scoperta ed incoraggiare il pensiero creativo.

4. L'interazione con i coetanei può introdurre il bambino al processo di generare idee e soluzioni in un'atmosfera di rispetto reciproco fra eguali. A sua volta ciò può favorire un orientamento verso la gentilezza e l'equità nelle relazioni sociali».⁸⁾

Concludendo vorrei dire che l'interazione sociale è senz'altro un tema da approfondire oltre che da applicare. Mi sembra molto importante introdurla anche nel sostegno pedagogico per due motivi:

a) il bambino con difficoltà, se non viene «a sostegno» da solo, ma in gruppo, non si sentirà più penalizzato, né tanto meno «diverso».

b) lavorando con un gruppetto invece che con un solo bambino è possibile far usufruire del sostegno anche quegli allievi che per

motivi di tempo solitamente non vengono accettati ma che necessiterebbero comunque di essere seguiti.

Angela Storaci-Albertini

¹⁾ KAMII C., CESAREO Y., MOUNOUD H.: *Des Jeux de cartes: la mathématique à 5-8 ans dans une optique piégétienne*. FPSE Université de Genève '85, pp. 25-26.

²⁾ PERRET-CLERMONT A.N.: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Bern, Peter Lang 1979.

³⁾ DOISE W., MUGNY G.: *Le développement social de l'intelligence*, Paris Interéditions 1981.

⁴⁾ PERRET-CLERMONT A.N.: *Approches psychosociologiques de l'apprentissage en situation collective*, Université de Neuchâtel 1981, p. 23.

⁵⁾ Op. citata in ²⁾, pp. 220-221.

⁶⁾ Op. citata in ²⁾, p. 223.

⁷⁾ Pontecorvo C., *Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione*, Rassegna di psicologia. Vol. 2, N. 1-2. Università di Roma 1985, p. 25.

⁸⁾ DAMON W., *Educazione fra coetanei in Età evolutiva* N. 24, Giugno '86.

Relazioni genitori-scuola

Siamo sinceri: gli insegnanti non hanno apprezzato molto l'intrusione dei genitori nelle loro competenze pedagogiche. In parte perché l'origine del rapporto genitori-scuola è stato spesso conflittuale, in parte perché gli insegnanti tendono a difendere la loro professionalità, basata su studi, titoli e competenze specifici.

Evoluzione

Ma i tempi cambiano. Tutti i Cantoni romandi, seguendo l'esempio di Ginevra negli anni 50/60 annoverano diverse Associazioni di genitori d'allievi, che fanno parte dell'Associazione romanda FAPERT, e diverse centinaia di genitori interessati.

A questa evoluzione del numero è poi succeduta una diversificazione dei luoghi e una variazione del rapporto genitori-scuola. Questo rapporto trova il suo posto privilegiato nell'aula di classe, dunque con un insegnante o un gruppo di insegnanti, ma avviene anche con il palazzo scolastico e la sua direzione; talvolta anche con l'ispettore di circondario e a volte con il Dipartimento della pubblica educazione e persino con il Parlamento cantonale. Ginevra, per esempio, ha costituito una Commissione cantonale dell'Educazione che offre 16 posti ai genitori.

A una reciproca conoscenza tra genitori ed insegnanti, si aggiungono dei colloqui su casi personali; talvolta una partecipazione alla vita della classe o della scuola; spesso un'informazione sulla vita della classe e sull'organizzazione della scuola; ancora occasionalmente invece una ricerca di soluzione ad una disfunzione e, in diversi cantoni, un'aspirazione esplicita dei genitori a contribuire al dibattito pedagogico.

È in quest'ottica che il Dipartimento dell'Educazione e degli Affari Sociali del Canton

Giura ha istituito una Commissione paritetica incaricata di delineare il progetto della nuova scuola giurassiana.

In Vallese, su 4.000 genitori consultati, 1.800 hanno risposto ad un'inchiesta del Dipartimento sulla riforma scolastica.

Il progetto bernese di legge sulla scuola obbligatoria autorizza i comuni ad accogliere i genitori nella Commissione scolastica.

Perché questa evoluzione?

È certo che le innovazioni pedagogiche hanno provocato un'accelerazione dell'evoluzione delle mentalità. Gli insegnanti - spesso loro stessi genitori - hanno velocemente compreso che non si potevano cambiare i metodi all'insaputa dei genitori.

I genitori, inquieti perché non sufficientemente informati, hanno rivendicato il diritto all'informazione e ciò «allo scopo di poter seguire i propri figli a casa».

Conflitto?

È a partire da questa rivendicazione che il rapporto insegnante-genitore diventa difficile. Gli insegnanti rivendicano la loro professionalità e, da questo punto di vista, non apprezzano molto i metodi antiquati dei genitori, tanto più che i nuovi metodi presuppongono l'integrazione del tempo d'esercitazione nel tempo d'insegnamento.

D'altro canto sono sempre più numerosi i genitori che non si assumono più il loro compito educativo - indagini internazionali constatano questo fenomeno dovuto all'impegno professionale dei due genitori e all'instabilità della cerchia familiare - e la scuola si trova costretta a raddoppiare il suo carico di lavoro con l'aggiunta di un nuovo compito, fin qui svolto esclusivamente dai genitori, cioè l'educazione della persona,



delle sue scelte, dei suoi valori e delle sue opzioni. A questo punto il rapporto assume un carattere conflittuale.

È in effetti in termini di conflitto che i genitori si pongono nei confronti dei partiti politici. Essi hanno la profonda convinzione che «*i docenti si immischiano nei loro affari*».

Questo atteggiamento è il risultato di una politica diretta, molto diffusa in questa fine del XX secolo, dove si vedono i giovani occuparsi di politica giovanile, gli abitanti del loro quartiere, i consumatori di consumismo, le donne di femminismo, gli automobilisti di circolazione . . . e i genitori di educazione.

Democrazia più diretta

Questa concezione comporta l'innegabile vantaggio di interessare le componenti ai problemi che li concernono e questa tendenza è sicuramente in grado di vivificare la nostra democrazia che si lamenta dell'accentuato astensionismo.

Politicamente l'apertura sarebbe perfetta se non mettesse in discussione due principi fondamentali della democrazia: la globalità e l'interdipendenza dei prolemi.

La politica non può risolvere volta per volta singoli problemi, dicono gli ambienti politici, e la scuola non è un'isola come non lo sono il consumismo, la gioventù, il quartiere, la strada e la donna.

La democrazia non può essere settoriale e questo tanto più che la condizione di genitore è effimera.

Soluzioni flessibili

Ecco perché il conflitto tra le parti coinvolte trova la sua soluzione in una normativa flessibile riguardante le modalità di partecipa-

Le modalità della relazione genitori-scuola

Qualche esempio di legislazione cantonale nella Svizzera romanda¹⁾

RAPPORTI

– d'esclusione

. . .

– d'informazione

VD: «Gli insegnanti informano regolarmente i genitori del lavoro e del comportamento dei loro figli»

(art. 49 della legge scolastica del 22 giugno 1984)

«Il Dipartimento si incarica di fornire regolarmente informazioni sulla scuola, segnatamente ai genitori di allievi.»

(art. 104 della legge scolastica del 22 giugno 1984)

– di consultazione

FR: «I genitori vengono consultati, direttamente o tramite le loro Associazioni, sui progetti di legge e di regolamento che presentano per essi un interesse particolare»

(art. 31 della legge del 23 giugno 1985)

– di concertazione

GE: «I genitori, le direzioni e gli insegnanti collaborano all'educazione e all'istruzione degli allievi: la famiglia si sforza di aiutare la scuola nel suo compito pedagogico e la scuola completa l'azione educativa della famiglia»

(art. 11 del regolamento sull'insegnamento secondario del 28 giugno 1975)

NE: «Le scuole elementari e medie contribuiscono, in collaborazione con la famiglia, all'educazione e alla crescita del bambino attraverso lo sviluppo delle sua facoltà, dei suoi gusti e del suo senso di responsabilità»

(art. 10 della legge sull'organizzazione scolastica del 28 marzo 1984)

GE: Commissione cantonale dell'educazione: «16 persone sono scelte, di preferenza fra i genitori che manifestano interesse per i problemi dell'insegnamento, per esempio attraverso loro attività in favore dell'infanzia o per la collaborazione a società di ex allievi o di genitori»

– di partecipazione

BE: «Le persone che hanno bambini a scuola possono essere autorizzate, attraverso il regolamento comunale, a diventare membri della commissione scolastica del luogo di residenza»

(art. 25 cpv. 4, della legge sulla scuola obbligatoria: progetto del 6 marzo 1987)

JU: Principio generale: «È conveniente dare ai genitori i mezzi per associarsi effettivamente al funzionamento dell'istituzione alla quale hanno affidato i loro figli e che divide con loro il compito di educare e di istruire questi bambini»

(proposta della commissione incaricata di studiare la realizzazione della riforma della scuola giurassiana e delle sue strutture, commissione composta per metà da insegnanti e per metà da genitori: aprile 1984)

– di co-gestione

. . .

– di delega dei poteri

VS: «Se si ammette che i genitori sono i primi responsabili dell'educazione e dell'istruzione dei propri figli, bisogna dar loro i mezzi per assumersi questa responsabilità. È in quest'ottica che la legge dà, entro certi limiti, dei poteri di decisione ai genitori per quel che concerne la ripetizione di una classe (6^a elementare o ciclo d'orientamento), la scelta della sezione o del livello, così come il trasferimento nel primo anno del ciclo d'orientamento. D'altra parte, la scelta delle misure speciali da prendere per un bambino in difficoltà (sostegno, classe con effettivi ridotti, collocamento in istituti specializzati...) appartiene in ultima analisi ai genitori»

(art. 3 della legge del 16 maggio 1986 riguardante il ciclo d'orientamento).

¹⁾ Per quanto riguarda il nostro Cantone si rinvia alle norme contenute nella Legge della scuola, nella Legge sulla scuola media (art. 14-15) e nel relativo Regolamento di applicazione, con particolare riguardo agli articoli 23, 24, 35, 46, 48.

Inoltre si segnalano le proposte contenute nel progetto di nuova Legge della scuola, attualmente all'esame della Commissione speciale scolastica del Gran Consiglio.

zione delle parti stesse alla conduzione della scuola.

Questa soluzione flessibile si muove tra due estremi: la *co-gestione* e l'*esclusione*. In nessun luogo della Svizzera romanda si trova un esempio di co-gestione dei genitori alla vita di classe o della scuola. D'altra parte i genitori non sono più considerati come «consumatori scolastici» passivi, tenuti in disparte dalle istituzioni.

La soluzione si trova fra questi due estremi. Tra l'esclusione e la co-gestione, genitori e scuola hanno definito modalità flessibili d'*informazione* (riunioni di classe, informazioni scritte, informazioni dipartimentali, ecc.); molto spesso delle modalità di *consultazione*, sul modello delle associazioni degli automobilisti in materia di circolazione stradale; e talvolta anche delle modalità di *concertazione* su un progetto preciso (lezioni scolastiche, contributi dei genitori all'insegnamento, progetti del Dipartimento della pubblica educazione, ecc.).

Tutto questo in un dialogo che si auspica costruttivo.

La modalità di rapporto più avanzata della relazione genitori-scuola è la *delega* (attuata in Vallese e in Ticino) di poteri scolastici ai genitori in materia di bocciatura, scelta della sezione, dei livelli o dell'insegnamento speciale.

Verso una comunità educativa?

Ma il vero obiettivo di questo rapporto sta probabilmente altrove.

L'insegnante non può più sapere tutto e spesso l'allievo è protagonista della sua formazione (in informatica per esempio). Da parte loro i genitori portano nella scuola una diversificazione dell'insegnamento spesso desiderata dagli insegnanti stessi, in un quadro nuovo di comunità educativa dove l'età e il titolo non distinguono più chi insegna da chi impara, né i docenti dai genitori, ma piuttosto delle aree di conoscenza e dei livelli di competenza.

Il rapporto genitori-scuola è una forma intermedia che condurrà, fra non molto e attraverso una comunità educativa all'educazione permanente?

L'ipotesi non è da escludere, tanto è vero che la scuola contribuisce alla formazione dei genitori per interposta persona (i figli); inoltre la scuola non può arroccarsi in un campo di conoscenze che le sfuggono sempre più e dovrà pure ridefinire le finalità se desidera rispondere al vuoto educativo delle famiglie separate o sovraoccupate, così come alla richiesta di formazione permanente.

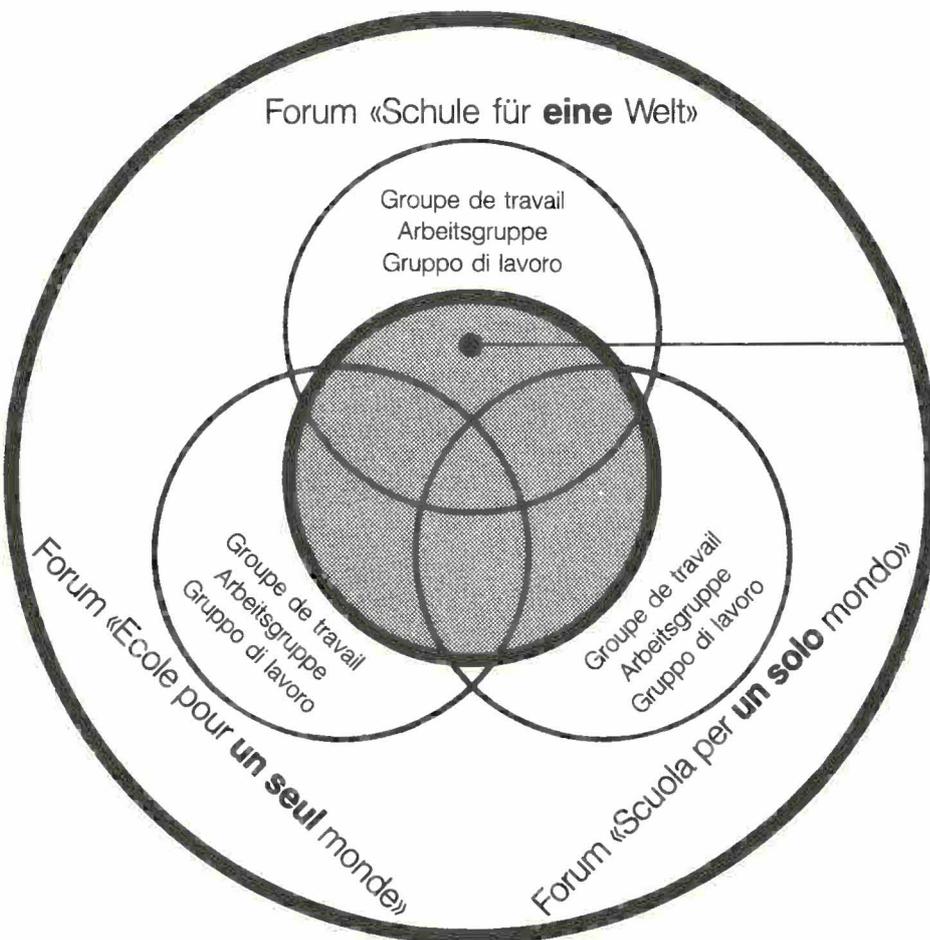
Il rapporto genitori-scuola rappresenta forse l'apertura verso una scuola chiamata a rispondere a nuovi obiettivi sociali.

In questo senso la comunità educativa potrà rivelarsi un'alternativa interessante a una formula educativa chiamata a modificare le sue strategie negli anni futuri. Di fronte alla sfida dei tempi questa alternativa è una soluzione da non trascurare.

J.A. Tschoumy

Una «scuola per un solo mondo»? ¹⁾

Riflessioni in margine al corso di aggiornamento «*Insegnamento interculturale: integrazione degli allievi stranieri*» organizzato dalla Scuola Magistrale in collaborazione con gli Uffici Insegnamento Primario e Medio (Castione, giugno 1987)



In ogni aula scolastica di questo paese – ha detto recentemente Moritz ARNET (segretario generale della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione) – c'è quasi sempre anche un pezzo di «altro mondo». Per ogni cinque allievi svizzeri, in ogni classe, c'è in media un allievo straniero.

I docenti, così come l'istituzione scolastica, si trovano perciò sempre più confrontati con il complesso problema della diversità che non può essere ignorato e che nasce dalla varietà sempre maggiore della popolazione scolastica non più diversamente per classe sociale o livello socio-culturale, ma anche per nazionalità, religione, lingua e cultura²⁾.

La varietà della realtà sociale, l'eterogeneità della popolazione scolastica, richiede alla scuola e al docente, di considerare questa *diversità* che magari disturba, invade, complica, ma sicuramente arricchisce e rinnova la vita della scuola.

La diversità dell'allievo turco, della madre pugliese o cilena, ci pone, quali docenti, problemi di lingua, di cultura, di comunicazione. Ci interroga e ci costringe a scegliere: accettare o respingere? dialogare o imporre? comprendere o giudicare? «aprirci» o «chiuderci»?

Questa scelta, con la quale ogni docente oggi è confrontato nella sua classe, è una scelta che può far paura, è la scelta che ogni individuo oggi è chiamato continuamente a fare e che pone il problema della *distanza culturale* fra noi e l'altro, fra lo svizzero e lo straniero, fra il ticinese e il rifugiato. È la scelta fra il «noi», ciò che siamo (o ciò che crediamo o ci illudiamo di essere) e ciò che è «l'altro» (che viene da lontano, che è «altrove», che è «strano»).

La nozione di «distanza culturale» va messa in relazione con quella di «distanza reale» (geografica o temporale) e quella di «distanza affettiva». Cosa significa, oggi, «essere vicini» a qualcuno o a qualcosa? «Chi» e