

# **COOPERARE CON LE FAMIGLIE: UNA BUONA PRATICA CHE APRE NUOVE PROSPETTIVE PER IL RAPPORTO SCUOLA-FAMIGLIA**

di Maria Grazia Bergamo

## **1. Premessa**

Nella scuola primaria i due momenti formali riservati ai rapporti con le famiglie, oltre alle riunioni di interclasse alle quali partecipano solo i rappresentanti di classe eletti, sono: i colloqui individuali e le assemblee di classe, anch'essi normati dai Decreti Delegati del 1974.

I *colloqui* sono una forma di comunicazione della valutazione: "Dagli elementi rilevati e registrati su apposita scheda viene desunta ogni trimestre o quadrimestre dai docenti della classe una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione, il cui contenuto viene illustrato ai genitori dell'alunno, o a chi ne fa le veci, dai docenti, i quali illustrano altresì eventuali iniziative programmate in favore dell'alunno ai sensi dell'articolo 126"<sup>1</sup>.

Le *assemblee* sono le uniche occasioni d'incontro collegiale: "I genitori hanno diritto di riunirsi in assemblea tra di loro per discutere di problemi che riguardino aspetti di carattere generale della scuola o delle classi frequentate dai propri figli. Le assemblee possono essere di singole classi o di istituto. Hanno titolo a convocare l'assemblea dei genitori i rappresentanti di classe eletti nei consigli di classe, dandone preventiva informazione al dirigente (con indicazione specifica degli argomenti da trattare) e chiedendo l'uso dei locali scolastici. Alle assemblee possono partecipare con diritto di parola il dirigente e i docenti della classe. Le assemblee dei genitori possono anche essere convocate dai docenti della classe"<sup>2</sup>.

## **2. Breve storia dei rapporti scuola-famiglia**

È a mio avviso importante riflettere su come si è giunti a legiferare sulla partecipazione dei genitori alle attività della scuola e come i rapporti tra scuola e famiglia sono cambiati nel tempo.

In passato il genitore si recava a scuola solo se convocato dall'insegnante e per ascoltare quale fosse il comportamento del proprio figlio a scuola. Il genitore, generalmente il padre, si presentava a scuola con il cappello in mano in segno di inferiorità e per dimostrare di essere stato ben educato. Ricordiamo tutti la deamicisiana figura del Sig. Derossi: padre alleato che assecondava l'insegnante e si scusava del cattivo comportamento del figlio, e una volta tornato a casa si rifaceva dell'umiliazione subita scaricando sul figlio le responsabilità o, in caso di buoni risultati, se ne gloriava attribuendosene il merito.

Nessuno si sentiva in colpa per il modello fornito anche se la condivisione dei modelli educativi, ovviamente, non garantiva la qualità e il valore degli stessi.

Una volta cresciuti i figli/alunni, anni '70, si sono ribellati all'autoritarismo e genitori ed insegnanti si sono di nuovo ritrovati assieme ma questa volta nel banco degli

---

<sup>1</sup> Circolare ministeriale n. 85 del 3 dicembre 2004, prot. n. 17005.

<sup>2</sup> art. 12 e 15 del D.lgs. 297/1994.

imputati perché proprio i loro modelli educativi venivano messi al bando dalla nuova generazione.

Sono stati allora i Decreti Delegati del 1974 che, calati dall'alto in un tessuto socio-culturale non pronto perché sempre tenuto lontano e non interessato alla scuola, a proporre di far lavorare gomito a gomito genitori ed insegnanti che avrebbero discusso e deciso di comune accordo la costruzione di percorsi condivisi. Ma le buone intenzioni di allora oggi spesso si manifestano come routine burocratiche che accendono conflittualità nella scuola, questa burocratizzazione degli organismi collegiali segna l'addio agli auspicati distesi rapporti tra scuola-famiglia.

Oggi, tra insegnanti e genitori, si preferisce la critica reciproca e/o l'ostilità più o meno mimetizzata da una formale buona educazione. Gli atteggiamenti che prevalgono sono sicuramente a discapito della costruzione di obiettivi comuni e di un'azione educativa condivisa e creano confusione anziché un ordine valoriale negli educandi. Se analizziamo i rapporti tra insegnanti e genitori notiamo tre principali aspetti negativi.

**a) Il gioco in difesa di entrambi** si che manifesta con le critiche allo studente sono un'indiretta e neppure tanto nascosta svalutazione degli educatori che hanno a che fare con lui; con questo agire viene pertanto a mancare uno degli elementi fondamentali dell'atto comunicativo: l'intenzionalità per la costruzione di un significato comune, con piena condivisione di responsabilità. Bruno Bara sostiene che "il problema che gli agenti che desiderano comunicare fra loro devono affrontare, è come riuscire a concordare progressivamente su quanto stanno facendo, attribuendo un significato che non può essere solo privato, ma che va in qualche modo condiviso".<sup>3</sup>

**b) L'abuso di pregiudizi e stereotipi** (*gli insegnanti hanno 3 mesi di ferie e non fanno niente dalla mattina alla sera; tali genitori, disinteressati e irrispettosi, tali figli*) incide involontariamente nella comunicazione extralinguistica, che sappiamo, acquisisce molto più peso di quella linguistica.

Alla luce dei numerosi studi sulla comunicazione non verbale possiamo affermare che la responsabilità di un interlocutore nei confronti dell'altro è enorme nel momento dell'interazione, visto che anche forme di comunicazione non verbale possono trasmettere messaggi immediati, sia positivi che negativi. Il docente che vuole (o meglio che deve) dare un senso educativo alla comunicazione che attiva, in qualsiasi tipologia situazionale (sia con gli alunni sia con i genitori), non può sottovalutare tutte le componenti non verbali che incidono nell'interazione.

I fratelli David e Roger Johnson<sup>4</sup> utilizzano l'acronimo "GET-BY" (farcela) per indicare le cinque componenti non verbali che possono modificare il significato delle parole che usiamo **G**esti – **E**spressione del viso – **T**ono della voce – **B**ody Posture (postura) – **E**ye Contact (contatto oculare).

Spesso succede che verbalmente si esprime un contenuto che però non viene sostenuto dalla comunicazione non verbale, dimostrando incoerenza e veicolando all'interlocutore messaggi opposti a quelli uditi, come per esempio pregiudizi o stereotipi. Ciò diventa molto pericoloso per chi, per professione, si occupa di educare, di far riflettere sull'*ethos*, riprendo l'espressione utilizzata da Roberto Trinchero nel suo ultimo libro "*Io non ho paura. Capire e affrontare il bullismo*"<sup>5</sup>, in quanto può generare una dissonanza (Festinger) tra ciò che dice e ciò che agisce e può quindi dare direzioni, sensi diversi alla

---

<sup>3</sup> BARA B., *Pragmatica cognitiva. I processi mentali della comunicazione*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999, p.26.

<sup>4</sup> JOHNSON D. e R., *Leadership e apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento, 2005 pag. 88.

<sup>5</sup> TRINCHERO R., *Io non ho paura. 2. Capire e affrontare il bullismo*, Franco Angeli, Milano, 2009

propria comunicazione, a volte completamente divergenti che vengono sicuramente colti dall'interlocutore.

**c) La pretesa**, in quanto esperti del proprio contesto, di **sapere cosa dovrebbero fare gli educatori dell'altro contesto** crea tensioni e porta entrambe le parti ad essere "direttivi" e non "costruttivi", a dare consigli, indicazioni, ricette che spesso non portano all'effetto desiderato.

### 3. Che cosa contribuisce a costruire l'alleanza scuola- famiglia?

Scuola e genitori hanno però buoni motivi per non scontrarsi!

Alla radice dell'attuale conflitto "si pone la forza centrifuga di aspettative radicalmente differenti nei confronti della scuola"<sup>6</sup>. Sappiamo che i genitori seguono e contribuiscono allo sviluppo dei loro figli ma mentre una volta la famiglia è stata chiamata in aiuto alla scuola nel compito di istruzione, oggi è la scuola che viene chiamata in aiuto alla famiglia nel compito di educare i figli.

E allora quali sono i motivi fondanti, gli elementi per cui ci dobbiamo adoperare ad una fattiva collaborazione tra scuola e famiglia?

Se alla radice della distanza tra scuola e genitori ci sono aspettative diverse e comunque non condivise è bene entrare ad osservare nel dettaglio le due posizioni; da una parte ci sono:

- **insegnanti** con uno status e un ruolo molto legato al mandato sociale del trasmettere istruzione, cultura e controllo,
- una **scuola** che privilegia aspetti cognitivi e culturali prefiggendosi lo sviluppo della persona, ma facendo ciò trascura le dimensioni relazionali ed emotive;

dall'altra parte ci sono:

- **genitori** che essendo portatori di istanze differenti (perché sono diverse le loro estrazioni soci-economiche e culturali) hanno atteggiamenti di fondo che si trasformano in aspettative differenti,
- **famiglie** che "molto prima dell'ingresso a scuola, trasmettono ai loro figli, i livelli di aspirazione, le aspettative comportamentali e gli atteggiamenti relativi alla scuola"<sup>7</sup> in base ad informazioni acquisite dall'esperienza.

Per poter giungere all'incontro educativo tra insegnante e genitore, ad entrambi è richiesto di mantenere il giusto equilibrio tra l'interessamento e l'ingerenza, di scalfire i pregiudizi, ricordi negativi, ma in modo particolare all'insegnante, che è un professionista dell'educazione, è richiesta competenza analitica e comunicativa-empatica, flessibilità cognitiva e riconoscimento dell'alterità astenendosi dal giudizio e al genitore è richiesto in particolare di recidere la scarsa fiducia nelle istituzioni. La partecipazione dei genitori deve essere tale da correlarsi con un forte senso d'autoefficacia che permette di trasmettere ai figli motivazioni e abilità d'adattamento necessarie al successo scolastico.

### 4. La responsabilità degli insegnanti.

E' un compito molto alto quello dell'insegnante di oggi che vuole costruire un'efficace collaborazione con le famiglie dei propri alunni. "La maggior parte degli insegnanti migliori è convinta di lavorare meglio se procede anche confrontandosi con le

---

<sup>6</sup> MARIANI A.M., ZONCA P., *La formazione dei genitori*, Unicopli, Milano, 2006, p.202.

<sup>7</sup> MARIANI A.M., ZONCA P., "*cit.*", p. 203.

famiglie”<sup>8</sup>, confronto che però spesso non risulta proficuo perché l’insegnante è molto bravo nel dare suggerimenti, offrire consigli o fornire istruzioni ai genitori, ma così facendo si discosta dal metodo “non-direttivo” suggerito da Rogers<sup>9</sup>. La non-direttività che deve essere una filosofia di vita basata sulla democraticità della relazione, promuove il genitore come persona, ha come focus “l’umanizzazione del genitore” e non il problema che può essere manifestato dal genitore o dai vissuti scolastici del figlio. Il dovere professionale del docente è l’apprendimento di ogni studente quale che sia la condizione della sua famiglia e quale che sia la collaborazione fornita, anzi l’inadeguatezza della famiglia dovrebbe spronare l’insegnante al dovere professionale di mettersi in gioco e dimostrare l’adeguatezza della scuola.

Secondo il Quadro di riferimento Europeo e la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente che il nostro ordinamento richiama negli allegati del DM 22/08/2007 n.139, gli insegnanti devono mirare allo sviluppo delle competenze personali, interpersonali e interculturali degli alunni per dar loro gli strumenti adeguati ad affrontare la vita sociale, lavorativa e a saper risolvere i conflitti ove necessario. Ciò significa che la capacità relazionale e la filosofia cooperativa “dovrebbero” essere l’*habitus*<sup>10</sup> dell’insegnante perché l’insegnante non può imporre a se stesso azioni ed atteggiamenti che non sono propri. Gli insegnanti quindi sono elemento decisivo: la responsabilità degli insegnanti è ridurre la confusione, cosa che possono fare utilizzando la coerenza, ciò che Ginott chiama “comunicazione congruente”<sup>11</sup>.

Nel settimo capitolo del libro *Motivare gli studenti ad apprendere*, Jere Brophy<sup>12</sup> richiama l’attenzione su come l’insegnante debba agire come modello coerente e su come questo agire possa avere impatto positivo (o negativo) non solo sull’apprendimento degli studenti ma anche sul loro *prendere-forma*.

Essere degli esempi per gli Altri<sup>13</sup>, significa essere consapevoli che ogni atto che si compie oltre al valore individuale assume un valore universale. In un dialogo continuo con gli Altri che ci osservano, tutti noi contribuiamo al “flusso” educativo dell’Umanità. L’insegnante pertanto si deve adoperare per attivare un rapporto collaborativo e uno scambio comunicativo con i genitori.

## 5. L’occasione per l’alleanza: l’assemblea di classe. Che cosa fare, come fare?

Kafka diceva che è molto difficile fare delle domande e che il problema di dare delle risposte è legato al fatto che si fanno molte domande che non hanno risposte possibili, nell’interazione tra gli esseri umani infatti non esistono ricette o risposte che in qualsiasi

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 192.

<sup>9</sup> ROGERS – KINGET, *Psicoterapia e relazioni umane. Teoria e pratica della terapia non direttiva* (trad. dall’inglese), Boringhieri, Torino, 1970.

<sup>10</sup> Il concetto di *habitus* è presente nella teoria del sociologo francese Pierre Bourdieu e può essere definito come “un sistema di schemi percettivi, di pensiero e di azione acquisiti in maniera duratura e generati da condizioni oggettive, ma che tendono a persistere anche dopo il mutamento di queste condizioni”.

<sup>11</sup> CHARLES C.M., *Gestire la classe. Teorie della disciplina di classe e applicazioni pratiche*, edizione italiana a cura di COMOGLIO M., LAS, Roma 2002, p. 75

<sup>12</sup> BROPHY J., *Motivare gli studenti ad apprendere*, LAS, Roma, 2003, pp. 217 – 266.

<sup>13</sup> Mi riferisco anche all’educazione continua dell’uomo pertanto utilizzo il maiuscolo per Altri intendendo che l’uomo è in un continuo prender-forma che ha inizio con la nascita e prosegue sino alla morte. Per approfondimenti sull’educazione permanente si veda MARIANI A. M., *Pedagogia e utopia*, Editrice La Scuola, Brescia 1995.

situazione ottengono il successo desiderato, ma ciò non vuol dire che non ci sono vie di uscita, anzi, dal momento che gli attori sono desiderosi di definire degli obiettivi comuni la strada per la collaborazione è segnata.

Noi insegnanti ci troviamo di fronte a genitori di diverse estrazioni socio-economiche e culturali, genitori con ricordi di esperienze scolastiche dissimili, genitori con un diverso senso di fiducia nelle istituzioni. Le diverse istanze di cui i genitori sono portatori devono essere prese in considerazione non come delle minacce ma come delle risorse per trasformare la scuola come auspica Bruner in “comunità di apprendimento o di pensiero”.

La scuola oggi più che mai non può trascurare i genitori, attori dell'azione formativa dei nostri futuri cittadini, è compito degli insegnanti cercare di favorire incontri che non siano puramente informativi, ma che mirino ad una attiva partecipazione dei genitori. La scuola deve favorire il progettare assieme e la cooperazione per scoprire quali sono le connessioni tra gli stili ideativi e le modalità attuative di genitori e insegnanti, perché oggi più che mai è necessario prevenire disagi e creare un clima di fattiva convivenza civile a casa, a scuola e nella società.

L'organizzare riunioni in apprendimento cooperativo stimola nei genitori interesse e coinvolgimento che vanno a correlarsi con un forte senso d'autoefficacia e quindi, come ho detto sopra, ai figli vengono trasmesse motivazioni e abilità d'adattamento necessarie al successo scolastico e sociale, inoltre permette la conoscenza reciproca e favorisce il superamento di stereotipi.

Quando si parla di coinvolgimento delle famiglie nella scuola, si è soliti immaginare una riunione comunicativa tenuta dagli insegnanti dove viene spiegato come si comportano o si dovrebbero comportare gli alunni oppure pensiamo ai colloqui individuali dove si parla in modo approfondito dell'apprendimento del singolo alunno. Ma questo non funziona più, non bisogna dare per scontato che i genitori intuiscono ciò che succede a scuola: che cosa facciamo, perché lo facciamo e in che modo lo facciamo, non è così!

Dietro ai lavori svolti nei quaderni ci sono azioni che non traspaiono quali le dinamiche relazionali, lo sforzo individuale nel risolvere problemi, la soddisfazione personale e il saper stare in gruppo; alla classica domanda posta dai genitori al termine delle lezioni: “Com'è andata a scuola?”, la sbrigativa risposta dei bambini “Bene!” non mette sicuramente in luce gli stati d'animo, i successi o i fallimenti e ancora, i colloqui individuali si rivelano spesso un resoconto del processo attivato dagli insegnanti e degli obiettivi raggiunti o meno dall'alunno. Ebbene per delineare il percorso formativo del bambino è indispensabile comunicare con la famiglia affinché ognuno abbia un ruolo preciso e con esso una responsabilità condivisa.

La domanda che viene spontanea è: “Come rendere la comunicazione effettiva e non un'interazione basata sull'estrazione di informazione?”.

In altri termini, come non lasciare che i genitori si facciano "idee" sulla scuola dedotte da indicatori o segni (che non sono intenzionali) e attivare, invece, atti comunicativi (che sono intenzionali).

Cooperazione, condivisione, intenzionalità, simbolicità sono gli elementi essenziali degli atti comunicativi per la costruzione di un significato comune pertanto, quale migliore occasione ha la scuola per comunicare con le famiglie, se non attraverso le assemblee di classe?

Siccome non solo per i bambini ma anche per gli adulti è importante partire dall'esperienza per costruire conoscenza (Ausubel così scriveva nel 1978, rivolgendosi agli insegnanti: «Se dovessi condensare in un unico principio l'intera psicologia

dell'educazione, direi che il singolo fattore più importante che influenza l'apprendimento sono le preconoscenze che lo studente già possiede. Accertatele e comportatevi in conformità nel vostro insegnamento»), la prima cosa buona da fare è capire che cosa i genitori si aspettano dalla scuola per i loro figli, qual è la loro idea di scuola e che cosa intendono fare per contribuire ad un'azione formativa sincera. Andando per gradi, seguendo passo a passo il percorso che le mie colleghe ed io abbiamo attivato con i genitori dei nostri alunni di classe prima della scuola primaria, nella prima riunione di classe, ci si accorge che i genitori hanno avuto la possibilità non solo di mettere assieme le proprie esperienze scolastiche e riflettere sulla loro visione di scuola ma anche di confrontarsi e comunicando, di conoscersi! Ciò che bisogna fare di fronte ad un gruppo di genitori che venendo a scuola dimostrano la loro disponibilità al dialogo, è capire che cosa si aspettano dal sistema scolastico al quale affidano i loro figli. La riunione, per i genitori diventa un'occasione per capire che le proprie aspettative trovano comunanza con quelle di altri, e che quelle diverse dalle proprie, una volta condivise e discusse diventano ricchezza per tutto il gruppo. Ecco che il prendere coscienza dell'altro, degli altri diversi favorisce il passaggio da una uniformità apparente ad una diversità consapevole e questo pone le basi per il passo successivo che sarà l'assunzione di responsabilità da parte di genitori e insegnanti per far sì che l'idea di scuola che è scaturita dalla condivisione possa realizzarsi nel corso degli anni futuri, ma ciò si costruisce "mattoncino su mattoncino" e soprattutto con "le mani in pasta".

## 6. Attività: I genitori che cosa si aspettano dalla scuola per i loro figli?

Presento ora un percorso per la realizzazione di un protocollo d'intesa che prevede il coinvolgimento e la partecipazione attiva della famiglia in una prima assemblea di classe in classe prima (scuola primaria).

### *Scheda 1*

Predisporre i banchi a gruppi.

**1ª Attività** - Con la **Birthday line** formare dei gruppi casuali di max 4 persone.

**2ª Attività - Gruppo** - Far riprodurre sul cartellone lo schema "place map" e far trovare un nome che identifichi

ogni gruppo (*Allegato 1*).

**3ª Attività - Individuale** - Ai genitori vengono assegnati 15 minuti per riflettere e scrivere sulla propria area le parole chiave di risposta alla domanda "**Che cosa si aspetta dalla scuola per suo figlio/a?**"

**4ª Attività - Coppia** - Si formano le coppie all'interno di ogni gruppo, e in 10 minuti ogni coppia riporta sul foglio bianco una lista condivisa che verrà incollata tra le due aree del cartellone "place map".

**5ª Attività - Gruppo - Gettoni**

Ad ogni membro vengono distribuiti tre gettoni che permetteranno di fare i propri interventi e in 10 minuti ogni gruppo deve condividere un'unica lista che scriverà nella zona centrale del cartellone.

**6ª Attività - Vision gallery** -

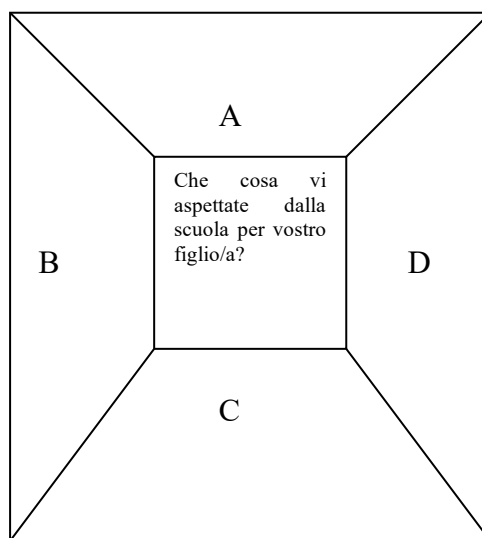
I cartelloni vengono lasciati sui tavoli e i genitori passano a vedere il lavoro degli altri gruppi lasciando la firma qualora si portino via (sui fogli degli appunti) qualche idea che reputano degna di discussione comune, 10 minuti.

**7ª Attività - Round table** -

Discussione comune, 10 minuti e definizione del **protocollo comune** (*Allegato 3*).

**8ª Attività - REVISIONE** - 5 minuti, scheda (*Allegato 2*)

*Allegato1* Esempio di PLACE MAP da riprodurre su cartellone



*Allegato2* Esempio di REVISIONE

1. Come si è sentito nello svolgere queste attività?
2. Ha potuto elaborare ed esprimere sinceramente le proprie idee/aspettative?
3. Ha potuto conoscere le idee/aspettative degli altri?
4. Quali abilità sociali ha utilizzato?
  - Rispettare il turno di parola
  - Parlare a bassa voce
  - Chiedere chiarimenti
  - Superare gli eventuali conflitti
  - Costruire significati condivisi
4. La spiegazione delle insegnanti è stata adeguata?
5. Ha potuto conoscere meglio alcuni genitori?

*Allegato 2* Esempi di PROTOCOLLO CONDIVISO

Esempio 1.

Noi genitori, dalla scuola, per lui/lei, ci aspettiamo:

- Preparazione adeguata e in vista anche dei percorsi scolastici futuri (curricolo)
- Rispetto delle regole
- Valorizzazione dell'individualità
- Rafforzamento dell'autostima
- Sviluppo di ideali e ambizioni
- Attenzione agli obiettivi sociali
- Rispetto per gli spazi familiari

Esempio 2. PROTOCOLLO CONDIVISO	
DALLA SCUOLA MI ASPETTO PER LUI/LEI	L'IMPEGNO DELLE FAMIGLIE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• COLLABORAZIONE SCUOLA/FAMIGLIA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insegnargli ad allacciare le scarpe</li> <li>- Essere presente alle riunioni/assemblee</li> <li>- Comunicare eventuali difficoltà alle insegnanti</li> <li>- Seguirlo nei compiti</li> <li>- Condividere con le insegnanti problemi o situazioni che turbino la serenità del b.</li> <li>- Controllare giornalmente il diario</li> <li>- Interessarmi alle attività svolte a scuola</li> <li>- Comunicare alle insegnanti i progressi rilevati a casa</li> <li>- Creare armonia</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• STIMOLI PER LA FANTASIA DEI B.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventare giochi</li> <li>- Stimolarla a disegnare ciò che preferisce</li> <li>- Leggergli le fiabe</li> <li>- Prendere spunto da ciò che impara e stimolarlo</li> <li>- Giocare ed inventare nuove avventure con lei</li> <li>- Lasciarla libera nei giochi</li> <li>- Fargli conoscere cose nuove tramite libri, viaggi, giochi</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• BUONA E ADEGUATA PREPARAZIONE (compresa la L2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aiutarlo nella sua preparazione</li> <li>- Seguirlo nei compiti e nelle cose che non ha capito</li> <li>- Stimolarlo all'uso di vocaboli nuovi</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SERENITA'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offrirgli un ambiente familiare tranquillo</li> <li>- Offrirgli un ambiente familiare felice</li> <li>- Informarmi sul suo stato d'animo</li> <li>- Conoscere come si sente a scuola</li> <li>- Rassicurarlo</li> <li>- Dargli spiegazioni di fronte a dubbi</li> <li>- Parlare, parlare molto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SVILUPPO DELLA CAPACITA' DI MEMORIZZAZIONE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insegnargli filastrocche, canzoni</li> <li>- Aiutarlo a ripassare ciò che ha imparato</li> <li>- Farla leggere e raccontare ciò che ha capito</li> <li>- Fargli domande sui fatti accaduti durante la giornata</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SVILUPPO DELLA CAPACITA' DI COMUNICAZIONE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parlare con lui</li> <li>- Farla partecipare alle discussioni in generale</li> <li>- Spiegargli i termini che non capisce e correggerlo negli errori espressivi</li> <li>- Incoraggiarla ad esprimersi come meglio riesce</li> <li>- Dargli la possibilità di esprimere la propria opinione</li> <li>- Leggere libri</li> <li>- Utilizzare il computer con programmi adeguati alla sua età</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SVILUPPO DELLA CAPACITA' DI ESPRIMERE LE PROPRIE IDEE E RISPETTARE QUELLE ALTRUI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ascoltarlo</li> <li>- Dargli una giusta educazione</li> <li>- Correggere comportamenti negativi</li> <li>- Insegnargli ad ascoltare gli altri</li> <li>- Fargli sempre dire la propria opinione</li> <li>- Insegnargli a chiedere in ogni caso, di fronte a dubbi</li> <li>- Ricordargli che non è sempre solo giusto ciò che pensa lui ma che anche gli altri contano</li> <li>- Tener conto delle sue idee</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• SVILUPPO DELL' AUTONOMIA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Farle fare più cose possibili da sola seguendola</li> <li>- Lasciarlo lavarsi e vestirsi da solo tutti i giorni</li> <li>- Insegnarle ad allacciarsi le scarpe</li> <li>- Insegnarle ad essere più veloce a mangiare</li> <li>- Insegnarle ad essere più sicura di se stessa</li> <li>- Favorire le sue iniziative, se positive</li> <li>- Fargli capire che ogni suo progresso lo rende più autonomo</li> </ul>



## 7. Conclusioni

Investire per co-costruire conoscenze con i genitori, per arrivare a rappresentazioni convergenti dei problemi da affrontare è un modo per cercare di ridurre le distanze e non lasciare alla casualità le interazioni tra gli elementi fondanti del sistema ecologico dello sviluppo del bambino; il primo passo da fare è entrare in questi rapporti per cercare delle connessioni e delle convergenze.

Brofenbrenner<sup>14</sup> che ha elaborato la tesi ecologica dello sviluppo degli individui sostiene che sono le influenze interattive e multidirezionali che danno vita al processo dinamico dello sviluppo il quale coinvolge tutti i livelli di una società. Secondo lo psicologo statunitense il sistema di influenze reciproche produce un ecosistema; “le caratteristiche di una persona oltre ad essere il prodotto dello sviluppo ne sono anche indirettamente i produttori”<sup>15</sup> infatti i membri di microsistemi interagiscono con i membri di altri microsistemi costituendo i mesosistemi che sono appunto le relazioni tra i contesti, o i microsistemi, nei quali la persona che si sviluppa fa esperienza della realtà.

I microsistemi per i bambini sono i posti nei quali essi abitano, le persone che sono là con loro, e le cose che essi fanno insieme. “Un bambino appena nato, per esempio, influenza il comportamento dei genitori nella stessa misura in cui a sua volta ne è influenzato. Di conseguenza non è solo il bambino ad andare incontro ad un processo di sviluppo, ma anche l’intero microsistema, e mentre questo particolare microsistema cambia, anche gli altri microsistemi con esso interagenti [...] possono essere influenzati da questo cambiamento”<sup>16</sup>.

Valsiner<sup>17</sup> elabora la sua teoria sull’influenza dei cambiamenti ambientali nel processo di sviluppo dei bambini. Anch’egli, come Brofenbrenner individua quattro principali cambiamenti ambientali (cambiamenti prodotti dalle azioni dell’individuo, cambiamenti creati dalle persone che circondano l’individuo, cambiamenti provocati dai gruppi socialmente più elevati, cambiamenti dovuti a eventi incontrollabili) e considera lo sviluppo come un processo dinamico interattivo.

Anche gli apporti dello statunitense Glen Elder<sup>18</sup>, degli anni novanta del secolo scorso, ampliano le conoscenze sui processi dello sviluppo in quanto, grazie alla sua teoria relativa al corso della vita, mette in evidenza quanto l’interazione con ambiente e gli altri influisca sullo sviluppo. Tra i quattro principi sui quali si basa la sua teoria, troviamo infatti il *principio delle vite collegate*: l’interdipendenza tra gli individui influenza il loro sviluppo.

Ma già tra gli anni 70 e 80 del novecento negli Stati Uniti era nata una corrente molto accreditata della psicologia sociale: la “Social cognition”<sup>19</sup> definita come quell’insieme di processi che permettono al soggetto di comprendere il mondo interpersonale e trarne benefici. Questa facoltà consiste in tre abilità fondamentali: capire cosa provano gli altri, riconoscere i ruoli e le regole che dettano le relazioni sociali, percepire che gli altri pensano. Queste definizioni hanno favorito l’approfondimento degli

---

<sup>14</sup> BROFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.

<sup>15</sup> BROFENBRENNER U. e MORRIS P.A., *The Ecology of the development process*, in W. Damon e R.M. Lerner (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York, 1998, vol.1, p.996.

<sup>16</sup> HENDRY L.B. e KLOEP M., *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 34.

<sup>17</sup> VALSINER J., *Culture and Development of Children's Action: A Theory of Human Development*, Wiley, New York, 1997.

<sup>18</sup> ELDER G. H. Jr., *The Life Course as Developmental Theory*, in “Child Development”, 69.

<sup>19</sup> GLENN SHEAN, *Social Cognition and Symptom Dimensions*, *The Journal of Nervous and Mental Disease*, November 2005 – Volume 193, Issue 11, pp. 751 – 755.

studi sulle emozioni che rappresentano oggi un nuovo centro d'interesse della psicologia cognitiva soprattutto in seguito agli studi di Frjida (1989) Sroufe (1995) Le Doux (1996) Damasio (1999) che già L.S. Vygotskij aveva anticipato nel 1931 in *Théorie des émotions* pubblicato in Russia nel 1984.

Alla luce di queste teorie si evince quanto, l'effettiva collaborazione tra insegnanti e genitori, giovi all'azione educativa di entrambi e in particolar modo al prender-forma dell'educando.

## 8. Bibliografia/Sitografia

- Bara Bruno G., *Pragmatica cognitiva*, Bollati Boringhieri, Torino, 1999.
- Brofenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Brofenbrenner U. e Morris P.A., *The Ecology of the development process*, in W. Damon e R.M. Lerner (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, Wiley, New York, 1998, vol.1, p.996.
- Bruner, *La ricerca di significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Castoldi M., *Qualità nella scuola*, Carocci, Roma, 2005.
- Elder G. H. Jr., *The Life Course as Developmental Theory*, in "Child Development", 69.
- Glenn Shean, *Social Cognition and Symptom Dimensions*, *The Journal of Nervous and Mental Disease*, November 2005 – Volume 193, Issue 11.
- Hendry L.B. e Kloep M., *Lo sviluppo nel ciclo di vita*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Mariani A.M., Zonca P., *La formazione dei genitori*, Unicopli, Milano, 2006.
- Mariani A.M., *Educazione informale tra adulti*, Unicopli, Milano 1997.
- Morin E. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001.
- Rheinberg F., *Psicologia della motivazione*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Rogers, Kinget, *Psicoterapia e relazioni umane. Teoria e pratica della terapia non direttiva* (trad. dall'inglese), Boringhieri, Torino, 1970.
- Saini I., *Un senso per il padre*, Unicopli, Milano, 2005.
- Trincherò R., *Io non ho paura. 2. Capire e affrontare il bullismo*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Valsiner J., *Culture and Development of Children's Action: A Theory of Human Development*, Wiley, New York, 1997.