

Le dinamiche relazionali nel gruppo-classe **di Alisia Rosa Arturi**

Nella scuola tradizionale il compito dell'insegnante era segnato da un clima politico-istituzionale e culturale in cui trovavano spazio e conferma le idee di una istituzione formativa prevalentemente trasmissiva e selettiva.

Suffragavano tale concezione la staticità e la cristallizzazione delle conoscenze, la scarsa mobilità sociale e la lentezza nella presa di coscienza da parte di una più ampia fascia di popolazione che più alti livelli di formazione e di istruzione permettono oltre che maggiori possibilità di accedere al benessere economico, anche (e soprattutto) lo sviluppo di menti critiche e costruttive in grado di svolgere un ruolo protagonista per lo sviluppo umano, sociale, civile, economico e spirituale dell'intero Paese.

Certo dai primi tentativi avviati con l'impegno di grandi movimenti pedagogici e dall'opera di figure illustri ad oggi si sono venuti a determinare rilevanti novità che sono sfociate nel ribaltamento di alcune concezioni che in campo educativo sembravano radicate ed inalienabili.

L'evoluzione nel campo della ricerca e il sorgere di scienze nuove hanno contribuito a riconsiderare il soggetto che apprende assegnandogli un ruolo di vero e proprio protagonista nel processo di formazione della personalità nell'ambito del quale incisivi e determinanti risultano i fattori cognitivi e intellettivi pienamente integrati con gli aspetti sociali e, quindi, con quelli affettivi ed emotivi.

Lezioni indimenticabili come quella di Vygotskij ci rendono consapevoli che l'apprendimento e lo sviluppo non possono che avvenire in contesti sociali dove il soggetto sperimenta le sue potenzialità, le attiva, le valorizza e le implementa.

Il rapporto tra docente e discente risulta ponderato per effetto di quanto lo stesso Vygotskij evidenzia nella teorizzazione del concetto di "zona di sviluppo prossimale"; essa è intesa come area di riposta fra ciò che l'allievo sa fare senza aiuto (con l'esplicitazione delle competenze di cui è già dotato) e il livello che riesce a raggiungere mediante le forme di mediazione e di supporto che gli vengono rivolte dai suoi compagni e dagli adulti (livello di prestazione potenziale).

Basterebbero queste poche riflessioni (senza scomodare le più recenti teorie della personalità) per condividere le nuove interpretazioni del ruolo dell'allievo e del docente all'interno di un contesto educativo: il primo trova in sé tutte le energie e le risorse necessarie per assumere una dimensione olistica di sviluppo della sua personalità rispetto al quale non secondario risulta l'apprendimento; il secondo è chiamato a svolgere un'azione di mediazione e di regia per l'organizzazione di un ambiente sociale adeguato.

Proprio in tale contesto il gruppo degli allievi rappresenta l'humus indispensabile per la realizzazione di un processo che certamente non è limitato alla trasmissione e alla circolarità di determinati conoscenze, bensì alla formazione di menti per il cui potenziamento non è sufficiente il solo padroneggiamento dei saperi cosiddetti "freddi".

La sfida, quindi, è quella di contribuire all'edificazione di organismi vivi e palpitanti le cui dinamiche possano autogovernarsi tendendo all'agire positivo.

Apparentemente sembra la "scoperta dell'uovo di Colombo", mentre in effetti risulta ancora difficile dare vita ad un nuovo modo di fare scuola dove il protagonismo generalizzato e diffuso degli allievi possa subentrare a pratiche metodologico-didattiche da ritenere più a rischio per quanto riguarda il verificarsi di fenomeni preoccupanti, proprio allorché è più difficile mantenere fermi e disciplinati bambini e ragazzi spinti all'irrequietezza e all'iperattività dai mezzi tecnologici (videotelefonini, Internet, ecc..) che ormai pervadono la quotidianità del presente.

Nel precedente intervento della rubrica si accennava alla comunità di pratica, partendo dal

presupposto che non si può considerare una classe di alunni come una sommatoria di persone senza che il loro stare insieme possa e debba dare vita ad un'identità di gruppo.

Lo scopo che i docenti devono perseguire è, invece, proprio quello di fare in modo che ogni gruppo-allievi maturi la sintalità, identificandosi, in termini di appartenenza, con un gruppo organico accomunato dalla condivisione di principi e valori positivi.

La delineaazione dell'ipotesi che si possa dare vita in ogni classe ad una comunità di pratica comporta alcune riflessioni su quanto si determina fra bambini sul versante della socializzazione e della socialità.

Così come ha precisato Oliverio Ferraris, la socializzazione è funzionale all'interiorizzazione di norme collettive, di modelli di condotta e valori sociali attraverso lo sviluppo del sentimento di appartenenza a una collettività (e pertanto rappresenta un obiettivo esplicito della scolarizzazione); la socialità, invece, è da intendere come la capacità di entrare in relazione con gli altri, chiunque essi siano.

Purtroppo, proprio la socialità viene scarsamente presa sufficientemente in considerazione, sebbene essa, nella scuola elementare, sia determinante affinché il bambino possa maturare le competenze sociali di cui non risulti eventualmente in possesso.

Al docente corre l'obbligo di effettuare l'analisi dei legami affettivi tra i bambini e considerare la loro valenza positiva o negativa: per diventare promotore di una socializzazione e di una socialità adeguate deve avere contezza delle strutture sociali che spontaneamente si costituiscono tra gli alunni.

In particolare deve risultare chiaro che la classe, inizialmente costituita come semplice aggregato sociale riflettente anche un'unità di natura burocratico-amministrativa, si evolve gradualmente fino a diventare un'entità significativa, dotata di esistenza reale e di una propria precisa fisionomia.

Fattore rilevante da considerare è che all'interno della classe si costituiscono e funzionano (così come si diceva prima) gruppi istintivi, fondati sull'attrazione interpersonale, che, refrattari a nuove immissioni, tendono a resistere alle ingerenze esterne e ad eventuali imposizioni da parte degli adulti.

È necessario, pertanto, che il senso di appartenenza ai gruppi non prevalga su quello di appartenenza alla classe.

Qualora la "struttura sotterranea dei gruppi" diventasse preponderante, verrebbero a determinarsi l'esplosione dei conflitti e l'acutizzarsi delle gerarchie tra gli alunni, impedendo un'adeguata diversificazione delle esperienze. La conseguenza preoccupante sarebbe lo scaturire di forme di prevaricazione a scapito dei più deboli, sottoposti alle angherie dei prepotenti.

Il docente, come promotore di una socializzazione e di una socialità adeguate, deve essere consapevole che la classe svolge un ruolo determinante per il potenziamento delle capacità dei bambini, tanto cognitive quanto sociali, e che tale potenziamento può agire sia in direzione positiva che in direzione negativa.

Si pensi ai benefici che traggono dalle dinamiche di classe i bambini più popolari e i danni subiti dai bambini isolati, rifiutati o tenuti in condizioni marginali.

Le ripercussioni di tali situazioni, tra l'altro, saranno poi avvertite lungo l'arco dell'intera esistenza. Spesso per risolvere il problema, gli adulti invocano il senso dell'amicizia, intendendola come forza promotrice di una socialità positiva. In effetti, anche il concetto di amicizia è meritevole di una specifica riflessione.

Infatti, il concetto di amicizia, che guida lo sviluppo delle relazioni sociali, subisce gradualmente radicali modificazioni, passando da una visione pragmatica ad una sempre più idealizzata.

Non per niente, durante la frequenza della scuola dell'infanzia, uno dei criteri fondamentali per definirsi "amici" è rappresentato dal condurre insieme alcune attività; certamente risulta importante il grado di familiarità con il compagno, ed è così che il bambino conosciuto viene preferito all'estraneo.

Una certa incidenza è esercitata anche dalle caratteristiche esteriori, come l'aspetto fisico, nonché dalle abilità e risorse possedute.

Nel periodo della scuola elementare le amicizie vengono valutate sulla base di criteri concreti, spesso legati alla situazione contingente, come il condividere le modalità riguardanti una determinata attività ludica o agonistica.

Non va sottovalutato, altresì, che il legame amicale viene ad articolarsi in modo diverso nei due sessi: per le bambine prevale l'intensità della "relazione", mentre i bambini prediligono "legami più estesi" che si concretizzano in un'attiva partecipazione del bambino ad attività e giochi di gruppo, assegnando, così, maggiore importanza alla solidarietà del gruppo.

La conoscenza delle dinamiche amicali può aiutare l'insegnante a comprendere cosa accade a livello di socializzazione e di socialità fra gli alunni per dare vita con successo alla configurazione

del gruppo-classe come quella realtà in cui attraverso il concreto operare può trovare spazio l'affermazione di un'identità complessiva, intensa e radicata, come quella afferente alla comunità di pratica.

Bibliografia

Bertalanffy L. Von, Teoria generale dei sistemi, ISEDI, Milano, 1971

Bilello M. et Alii, Il ruolo della competenza sociale nelle relazioni tra pari, 1965

Bombi A.S., Gruppo, in S. Bonino (a cura di), Dizionario di psicologia dello sviluppo, Einaudi, Torino, 1994

Bombi A.S., Pinto G., Le relazioni interpersonali del bambino, Carocci, Roma, 2000

Bonino S., Lo Coco A., Tani F., Empatia, Giunti Firenze, 1998

Bonino S., Reffiuna A., Psicologia dello sviluppo e scuola elementare, Giunti, Firenze, 1999

Carli R., Mosca A., Gruppo e istituzione a scuola, Boringhieri, Torino, 1980

Ghisleni, M., Moscati R., Che cos'è la socializzazione, Carocci, Roma, 2001

Moreno J. L., Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma, Etas Kompas, Milano, 1953

Ferrarsi O., La costruzione delle regole di convivenza in classe, Raffaello Cortina, Milano, 2002

Vygotskij L. S., Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori, Giunti Barbera, Firenze, 1974