

LA GESTIONE DEL GRUPPO CLASSE PER UN APPRENDIMENTO EFFICACE

DANIELE NOVARA

Negli ultimi anni si è rafforzata a livello scolastico, trovando nel decreto ministeriale del primo settembre una formulazione abbastanza organica, la tendenza a rifiutare la complessità odierna. La scuola è attraversata da ondate sistematiche di nostalgia e arroccamento semplificatorio.

Il caso del bullismo rappresenta un paradigma significativo, a prescindere dall'enfasi impropria su casi che di bullistico avevano, ed hanno, ben poco. Resta il fastidio verso i disturbatori, ossia quelle figure sempre più numerose che, di fatto, impediscono anche con la loro presenza, riottosità e provocatorietà la gestione della lezione frontale di antica memoria. Il disturbatore viene assunto come problema di pertinenza individuale dell'insegnante che si trova così incuneato in una relazione mortifera dove il più delle volte rischia di essere letteralmente strapazzato da alunni che per varie ragioni hanno ben poco da perdere.

Per non tornare indietro

In questo quadro, una delle tentazioni più diffuse è quella dell'arroccamento nella propria materia, del ritorno a una visione puramente disciplinare della scuola in cui ognuno degli insegnanti prende possesso del proprio spazio, a prescindere da una collocazione di natura più organica e pedagogica. Si indebolisce progressivamente una progettualità comune anche in relazione all'affievolirsi di uno spirito profondamente educativo del lavoro scolastico. In particolar modo, negli ultimi anni si è accentuata la tendenza ad una gestione *più individuale che sociale* della classe. Anzi, il più delle volte il gruppo-classe viene considerato quasi in antagonismo con le aspettative dell'insegnante. Si crea un'attenzione didattica eccessivamente orientata ai singoli alunni dimenticando che questi agiscono all'interno di un contesto sociale dove l'insegnante ha sì una parte, ma spesso marginale. Ricordo con tenerezza una ragazza di seconda media che, ai tempi del *Grande Fratello*, confessò candidamente che, nella sua classe di 28 alunni, lei e i suoi compagni riuscirono a ricreare il programma televisivo all'interno del gruppo-classe, fino all'eliminazione finale, senza che nessun insegnante se ne accorgesse. Pare questa una metafo-

ra neanche troppo maliziosa di un divario che a volte si crea, in maniera irreversibile, tra la vita del gruppo e il processo scolastico vero e proprio. Due binari antitetici che invece di correre assieme verso il compimento della *mission* scolastica finiscono per andare ognuno per conto proprio in un'età, quella pre-adolescenziale, dove le tendenze aggregative hanno ben altra motivazione che non il puro e semplice ascolto delle materie. Il disturbatore si insinua in questa situazione rivolgendosi non tanto all'insegnante quanto al gruppo dei coetanei, diventando protagonista di processi sociali che restano occulti e misteriosi all'insegnante stesso, che alla fine diventa semplicemente il target finale che li esaurisce.

Non ci sono alternative alla sintonizzazione tra le dinamiche socio-relazionali del gruppo-classe e la didattica volta a un apprendimento efficace. Va detta e ripetuta una cosa che spesso all'opinione pubblica non appare così scontata, né tanto meno ai genitori: l'insegnante non è quella persona che conosce approfonditamente e un po' genialmente la materia, quanto quella figura professionale che efficacemente sa gestire il gruppo-classe in funzione di contenuti specifici su cui attivare i processi di apprendimento. Nella storia di ciascuno di noi, piena di ricordi più o meno comici o drammatici, possono esserci insegnanti geniali nella loro materia, ma che, a distanza di tempo si può tranquillamente dire, avevano sbagliato lavoro: forse le loro conoscenze sarebbero state spese più utilmente senza la gestione di una pura e semplice trasmissione all'interno di una classe spesso indifferente, assente, se non riottosa. È la capacità di governare i processi di apprendimento dentro la realtà sociale di un gruppo che definisce questa professionalità. Il resto è la retorica a cui si piega l'opinione pubblica nei momenti di crisi, sperando che il ritorno ai bei tempi andati dell'insegnante declamatorio sulla cattedra possa risolvere problemi che non hanno una loro origine nella scuola, ma in un sistema sociale, economico e civile sempre più complesso, ma anche sempre più ricco di opportunità e di occasioni di crescita.

Le due strutture del gruppo-classe

Come si può vedere nella *Figura 1*, la classe è sostanzialmente formata da due strutture: una esterna, centrata sul *compito* e una interna, centrata sulle *relazioni*. Queste due strutture possono coalizzarsi in funzione di uno stesso scopo oppure entrare in collisione rendendo la vita scolastica un'impresa difficile da realizzare. La parte esterna del gruppo-classe rappresenta a tutti gli effetti la funzione istituzionale che è assegnata agli alunni nel momento in cui entrano in una scuola: adeguarsi a una serie di regole e di norme in vista del raggiungimento di performance significative di apprendimento. Tale configurazione definisce con chiarezza il ruolo ufficiale e formale dell'alunno nel contesto scolastico, rendendo palese la sostanza della sua presenza.

La scuola non è un luogo di trastullamento, ma rappresenta un'occasione di fatica che attraverso l'impegno porterà a una realizzazione personale. Definire adeguatamente questa area non solo è importante, ma essenziale. Si tratta dell'area del *patto formativo* tra istituzione scolastica e alunni, che in qualche modo coinvolge anche i genitori. È un'area che rende palese anche gli obiettivi delle istituzioni. Questo elemento "verticale" nasconde comunque componenti socio-emotivo-relazionali piuttosto forti e non sempre consapevoli da parte degli stessi alunni. Infatti nel momento in cui si forma un aggregato umano – il gruppo-classe –, esso si attiva in senso osmotico strutturando dei processi di immedesimazione reciproca che portano a trasformarlo in un organismo vero e proprio dotato di un'anima più o meno significativa, ma comunque presente. Vi è un condensato di emozioni, di spontaneità, di intrecci relazionali e comunicazionali che funge da serbatoio di vissuti possibili che danno motivazione al vivere la scuola in termini creativi. La classe si fonda immediatamente come gruppo e legge le situazioni come gruppo. Tipica è la capacità di cogliere la sostanza umana del supplente e di percepire, a prescindere da comandi verbali significativi, in che modo adeguarsi, se eccedere nella confidenza, scegliere la diffidenza o trovare una misura totalmente specifica e particolare:

«Noi pensiamo alla storia di un gruppo come ad un progressivo costruirsi fra i suoi membri di un senso di familiarità e di confidenza, il quale consenta agli scambi comunicativi di depositarsi nel gruppo stesso, andando ad inserirsi in un'area comune che costituisce ciò che Moreno chiama il co-conscio e il co-inconscio gruppale (è quello che altri chiamano *trans personale*). Un insieme di persone è divenuto gruppo quando ha storia, familiarità e confidenza sufficienti per consentire ai singoli di produrre materiale emotivo che attinge a quest'area comune; per cui l'esperienza vissuta in queste condizioni da un singolo acquisisce un significato e un'efficacia speciale anche per tut-

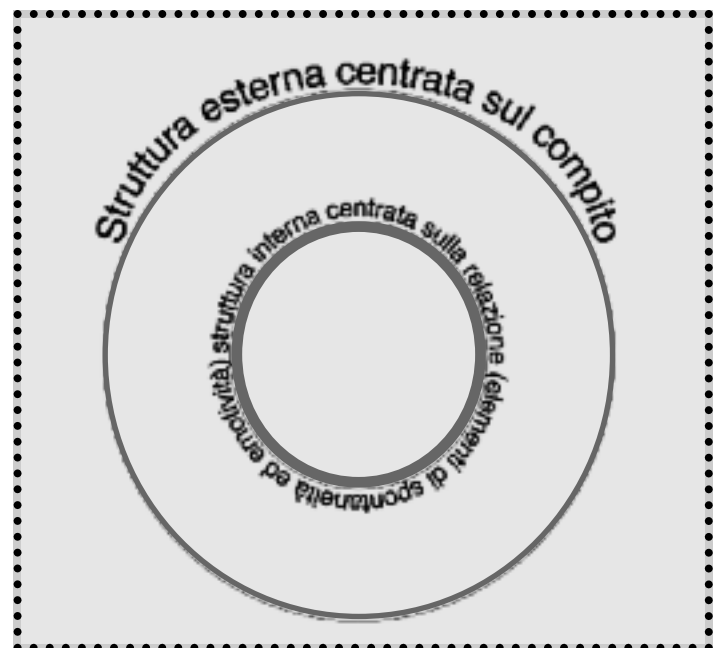


Fig. 1 - I due livelli del gruppo classe.

ti gli altri. In un gruppo così familiarizzato l'azione di una persona si connette con il mondo interno degli altri, trovando la via d'accesso a sensazioni, pensieri, ricordi, fantasie di livello profondo»¹.

Creare il gruppo-classe come luogo di apprendimento

Compito quindi dell'insegnante, anche dal punto di vista didattico, è di creare sintonizzazione fra le componenti socio-affettive e quelle dell'apprendimento. Un caso molto eclatante è rappresentato da una tecnica didattica usata da don Lorenzo Milani che ci ricordava come, nel realizzare *Lettera a una professoressa*, o *Lettera ai giudici*, utilizzasse il metodo della *scrittura collettiva*. Rispetto a un certo tema, si invitano gli alunni a scrivere i loro pensieri su dei foglietti che vengono raccolti e trasformati dalla classe, divisa in piccoli gruppi, in capitoli e quindi analizzati e sintonizzati col resto della scrittura in modo da arrivare a un testo organico e comunicabile. Il bello di questa tecnica è che non si butta via niente e che si tengono, nel limite del possibile e delle ripetizioni, tutti gli spunti offerti dagli alunni. Altrettanto semplice ed efficace, è la tecnica del *mutuo insegnamento*, che in un certo senso si perde nella notte dei tempi, utilizzata da Pestalozzi, decantata da Dewey e sperimentata da tanti seguaci delle pedagogie attive del Novecento. Si tratta di favorire gli intrecci di sostegno reciproco tra gli alunni, in particolare fra quelli che hanno raggiunto determinate ca-

¹ S. Corbella, G. Boria, *Pensare e sognare di gruppo e in gruppo*, «Quaderni dell'associazione italiana psicodrammatisti moreniani», IV, Aipsim 2002, p. 19.

pacità e gli altri che non ci sono ancora arrivati. Al contrario della scuola del *non copiare*, favorisce un processo di scambio ossia una concezione dell'apprendimento a sfondo sociale. Da questo punto di vista le recenti teorie sui neuroni a specchio, individuati da un'équipe italiana dell'Istituto di neurologia di Parma², ci permettono di avere delle conferme che i processi di imitazione rappresentino il substrato più significativo per un apprendimento efficace. Addirittura, secondo questa teoria, il vedere una cosa fatta da altri è già un modo di apprendimento. Risulta più facile per gli alunni acquisire *know how* scolastici significativi dai compagni piuttosto che dagli insegnanti. Ritengo legittimo definire l'apprendimento scolastico come un *processo osmotico fra alunni* piuttosto che un processo trasmissivo insegnante-alunno. Ritengo ancora più legittimo vedere l'insegnante come un *regista* di un processo che sono gli alunni stessi a vivere in prima persona. Quando si va a vedere un film che ci piace, ci chiediamo chi sia il regista per poter aver realizzato qualcosa di così profondo e interessante... però, paradossalmente, il regista è l'unica figura che in un film non compare perché sono gli attori a portare avanti la storia. Così dovrebbe essere per quanto attiene la gestione della scuola: un processo in cui i protagonisti sono gli alunni. Basti pensare alla cosiddetta *lezione frontale*, i cui limiti sono ormai scientificamente noti a tutti, anche in relazione agli studi sulla capacità attentiva, così aleatoria già dopo 20-30 minuti (una mattinata scolastica è ben più lunga!). Perché non usare la tecnica della lezione realizzata da gruppi di alunni che si preparano su singole tematiche per insegnare ai loro compagni? *Conta il processo più che il risultato*. Processo che avrà portato questi ragazzi a vivere un'esperienza unica di ricerca, di attivazione, di protagonismo. In questa logica³, il gruppo-classe appare un luogo di lavoro sistematico, un laboratorio creativo dove gli alunni continuamente sono in situazione di tensione formativa, alla ricerca loro stessi di risposte e non in attesa di quelle dell'insegnante. Sono tutte tecniche che utilizzano la motivazione socio-affettiva in funzione dei processi di apprendimento.

Resto piuttosto scettico su un'idea di benessere scolastico che scorpori i momenti di carattere socio-affettivo dai momenti più scolastici in senso stretto. La sfida che oggi ci troviamo a affrontare è quella di riuscire a tenere assieme questi due versanti attraverso una didattica che sia motivazionalmente aggrappata e ancorata alle basi emotive e relazionali del gruppo-classe. E per tornare al tema dei disturbatori, ecco che anche il disturbatore può diventare una grande risorsa e un'occasione per la classe di affrontare questa fatica: *tenere dentro piuttosto che espellere!*

Il segreto di questo tipo di processo è nella *restituzione al gruppo*, ossia la capacità del docente di utilizzare gli spunti problematici, i conflitti, le difficoltà, le inquietudini come momenti di lavoro che il gruppo, orizzontalmente, si

assume, senza dover dipendere dalla misura riparativa dell'insegnante che rischia in questo modo di finire nella trappola dell'onnipotenza, ossia sempre in grado di sottrarre i problemi ai piccoli *principi e principesse* di oggi.

Stare bene a scuola, per imparare

Non si tratta di vivere tutto questo in termini di animazione, ma in termini di professionalità. Favorire i processi di gruppo è un modo per favorire il buon esito degli obiettivi scolastici, per una conoscenza non puramente ripetitiva, ma un apprendimento, come dice Howard Gardner, *sostanziale*:

«A queste prestazioni meccaniche io contrappongo quelle che sono frutto di competenza disciplinare, ossia di competenza vera. Si tratta delle prestazioni offerte da studenti capaci di prendere le prestazioni e le abilità apprese nella scuola o in altri ambienti e di applicarle in modo flessibile e appropriato ad una situazione nuova e almeno in parte imprevista»⁴.

In questa logica, il creare appartenenza non appare una perdita di tempo, come spesso si dice nel pettegolezzo fra colleghi, quanto una precisa vocazione professionale che favorisce lo scambio circolare di competenze creative:

«Il gruppo è una realtà psichica implicante interazione fra mondo interno e mondo esterno la quale nasce attraverso un accomunamento. L'accomunamento tra uomini non può avvenire, naturalmente, se non c'è comunicazione, e la comunicazione non può avvenire se non c'è informazione affettiva (messa in forma degli affetti)»⁵.

Non si tratta qui di riproporre la classica dicotomia fra compiti tradizionali della scuola e momenti di gruppo visti quasi come una parentesi, una sorta di gita scolastica concessa bonariamente. Si tratta di far lavorare il gruppo nella logica della creatività faticosa ma necessaria, di valorizzare tutto quello che vi è dentro, per imparare sia lo *stare al mondo* sia le *conoscenze essenziali* dal punto di vista disciplinare. Occorre incanalare l'energia emotiva e affettiva dei ragazzi dentro gli argini dei compiti scolastici propriamente detti, creando una sintonizzazione che favorisca lo star bene a scuola, perché a scuola si impara.

Daniele Novara

2 Cfr.: G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai*, Cortina, Milano 2007; G. Rizzolatti, L. Vozza, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna 2007; M. Iacoboni, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.

3 D. Novara, L. Regoliosi, *I bulli non sanno litigare*, Carocci, Roma 2007.

4 H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993, p. 19.

5 S. Corbella, G. Boria, *Pensare e sognare di gruppo*, op. cit., p. 19.