

Valeria Rossini

*Scene di gruppo. Nuove prossimità scolastiche  
ed educazione alla cittadinanza*

*1. La scuola come spazio e tempo di vita comunitaria*

La scuola ha un ruolo essenziale nella protezione dell'infanzia e dell'adolescenza da tutte le forme di deprivazione e disagio che purtroppo trovano nelle situazioni di crisi un pericoloso terreno di coltura. L'investimento nella scuola, a partire dal segmento prescolare, è strumento fondamentale delle politiche socio-educative nazionali, al fine di sostenere lo sviluppo armonico dei bambini e dei ragazzi, e di assicurare il progresso della società. Questi due fini generali della scuola animano due diversi paradigmi concettuali: il paradigma dello *sviluppo umano*, attento alla promozione dell'umanizzazione dell'uomo e della democratizzazione della società, e quello del *capitale umano*, orientato al profitto e alla efficienza produttiva<sup>1</sup>.

L'emergenza sanitaria ha messo in risalto la necessità di ricomporre tali modelli di scuola e approcci all'istruzione in un progetto educativo globale, affinché le nuove generazioni possano curare le ferite causate dalle separazioni dovute alle restrizioni, e imparare a riconnettersi con il mondo.

In un documento pubblicato dall'UNESCO nel 2020, dal titolo "Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action", sono illustrate alcune possibili direzioni di intervento. Tra queste, mi ha colpito in particolare il quinto punto, che insiste sulla necessità di proteggere lo spazio sociale della scuola. «The school as a physical space is indispensable. Traditional classroom organization must give way to

<sup>1</sup> Si rimanda a M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

a variety of ways of ‘doing school’ but the school as a separate space-time of collective living, specific and different from other spaces of learning must be preserved»<sup>2</sup>.

Il contesto spazio-temporale scolastico è stato completamente capovolto dai provvedimenti resisi necessari per fronteggiare la situazione pandemica. Tra questi, il “Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l’anno scolastico 2020/2021”, emanato con D.M. 39 del 26 giugno 2020, ha ridisegnato la vita collettiva a scuola ricorrendo a due strumenti fondamentali: l’autonomia e l’apertura al territorio. Riguardo al primo aspetto, in linea con il Regolamento 8 marzo 1999, n. 275, recante “Norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche”, si prevedono alcune forme di flessibilità organizzativa, tra cui una riconfigurazione del gruppo classe in più gruppi di apprendimento, l’articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso, una frequenza scolastica in turni differenziati, oltre che il ricorso alla didattica digitale integrata, e una diversa modulazione settimanale del tempo scuola.

Un’altra fondamentale linea d’intervento ha riguardato l’apertura della scuola al territorio, mediante la costituzione di “Patti educativi di comunità”, che promuovano il coinvolgimento dei vari soggetti pubblici e degli attori privati, secondo il principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa. Concretamente, si tratta di favorire la messa a disposizione di strutture o spazi esterni agli edifici scolastici, come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei, al fine di potervi svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali, e definire compiti e funzioni dei diversi attori coinvolti nella visione della scuola come *comunità educante*<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> UNESCO, *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*, UNESCO, Paris 2020, p. 6.

<sup>3</sup> Sul tema della comunità educante si vedano, tra i numerosi contributi: L. Pati, *L’educazione nella comunità locale*, La Scuola, Brescia 1990; G. Dalle Fratte, *La comunità tra cultura e scienza. Concetto e teoria della comunità in pedagogia*, Armando, Roma 1993; E. Del Gottardo, *Comunità educante, apprendimento esperienziale, comunità competente*, Giapeto, Napoli 2016; A. Broccoli, *Generatività e comunità socio-politica. Uno sguardo pedagogico*, «Pedagogia e vita», 3 (2019), pp. 36-47; Ead., *Un inattuale etico-politico. Riflessioni sul concetto di comunità educante*, «Nuova Secondaria», 2 (2019), pp. 33-35; G.

Tuttavia, in un'ottica pedagogica, non si tratta solo di fare della scuola il *cuore* della comunità sociale, ma di provare ad ascoltarne il *battito*<sup>5</sup>, quale bisogno vitale dell'organismo sociale che, in condizioni regolari, è dato per scontato.

Storicamente, la scuola pulsa al ritmo di tre fondamentali finalità: la selezione della classe dirigente, l'educazione del popolo, la qualificazione dei lavoratori, cui si aggiunge, a partire dal Settecento, quella relativa alla formazione della persona. Queste finalità si esplicitano e si intersecano oggi nella formazione della leadership, nella costruzione dei valori della comunità, nella diffusione e nell'innalzamento delle competenze professionali, e nella promozione delle identità individuali e sociali.

Come concretizzare unitariamente tali finalità all'interno di un'istituzione che non può e non deve tornare quella di prima? Nell'impossibilità di analizzare dettagliatamente le diverse e cogenti proposte che stanno emergendo, proviamo a riprendere la parola chiave che potrebbe accomunarle tutte, ossia *comunità educante*, per formulare una riflessione sulle modalità attraverso le quali la scuola potrà mantenere la promessa costituzionale di restare *aperta a tutti*, ristrutturandosi in una pluralità di ambienti *oltre* la scuola e *fuori* dalla scuola, da esplorare senza pretese di colonizzazione o complessi di superiorità<sup>6</sup>.

Già dall'inizio del secolo scorso, la ricerca pedagogica ha dimostrato che la qualità dell'ambiente scolastico è fondamentale per dare vita a percorsi di apprendimento e partecipazione *a misura di bambino e di cittadino*.

Questo ambiente, che già prima della pandemia non corrispondeva esclusivamente allo spazio dell'aula, si è dovuto disarticolare per potersi insinuare in modo flessibile, a volte invasivo e a volte reticente, nelle case e nelle strade. La diffusione delle tecnologie ha consentito di continuare a *fare scuola*, oltrepassando il vincolo della compresenza e del contatto fisico e sincrono tra alunni e insegnanti.

Ciò non ha condotto tuttavia al superamento automatico del carattere trasmissivo e passivo di una certa didattica che, quando è stata traspor-

<sup>5</sup> Cfr. Ibi, p. 12.

<sup>6</sup> Per ulteriori riflessioni si rimanda al contributo di Pierpaolo Triani in questo numero.

## Parte monografica

laboratorio e crocevia di esperienze di educazione alla cittadinanza a scuola, che oggi più che mai richiedono di essere attentamente ripensate, profondamente rinnovate e pienamente valorizzate.

### 2. *Il corpo discendente e la cittadinanza grupppale*

Appare alquanto scontato sottolineare l'importanza del gruppo ai fini dell'apprendimento e della socializzazione, anzi prima ancora ai fini della costruzione dell'identità personale. «In principio era il gruppo. L'identità personale, infatti, è una dimensione collettiva. Nessuno esiste prima di essere stato unito a qualcun altro»<sup>9</sup>. Sostanzialmente, non è azzardato ipotizzare che l'identità sia la risultante di un processo di interazione continua fra tre rapporti di integrazione che riguardano la dimensione spaziale, temporale e di gruppo<sup>10</sup>.

Tali dimensioni fondano le prime esperienze relazionali nell'infanzia, caratterizzando in particolare il contesto familiare e scolastico. In quest'ultimo, gli alunni imparano a vivere dentro un gruppo di coetanei, gestito da un adulto, e influenzato da scelte didattiche, regole istituzionali, disposizioni organizzative e rappresentazioni implicite ed esplicite che si intrecciano in una storia collettiva.

La ricerca psicopedagogica ha esplorato doviziosamente il ruolo del cosiddetto curricolo implicito che sostiene la vita di classe, lasciando però quasi sullo sfondo il meccanismo che la anima. Sono ancora pochi gli studi sul processo che conduce un insieme di bambini e ragazzi a diventare un *gruppo classe*, capace di intrecciare punti vista, affrontare conflittualità, armonizzare sentimenti e vissuti in un'esperienza collettiva lunga e complessa quale quella scolastica<sup>11</sup>. Se l'apprendimento è incontro con l'ignoto e con l'inedito, il gruppo resta il luogo misterioso in

<sup>9</sup> F. Berto, P. Scalari, *In classe con la testa: teoria e pratica dell'apprendere in gruppo*, La Meridiana, Molfetta 2016, p. 11.

<sup>10</sup> Cfr. Ibi, p. 15.

<sup>11</sup> Per approfondimenti si rimanda a C. Girelli, *Costruire il gruppo. La promozione della dimensione socio-affettiva nella scuola*, La Scuola, Brescia 1999; M.G. Contini, *Il gruppo educativo: luoghi di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2000; L. Dozza, *Relazioni cooperative a scuola. Il «lievito» e gli «ingredienti»*, Erickson, Trento 2006.

cui fare emergere ed elaborare l'inevitabile attrito tra curiosità e paura, tra tentativi di difendersi e desideri di progredire.

Nel richiamare etimologicamente ciò che è stretto e ammassato, come grovigli di nodi, sacchetti e rotoli (dal germanico *kruppa*, ammassare), il gruppo può essere inteso quale insieme di persone che va a costituire qualcosa di più e di diverso rispetto alla somma delle sue singole parti<sup>12</sup>.

La realtà grupale è stata indagata da diverse prospettive disciplinari che qui non è possibile richiamare. Da un punto di vista pedagogico, conviene solo ribadire che il gruppo non è solo un complesso di persone, strutture, norme, valori, ruoli, gerarchie, scopi e modalità relazionali, ma una concreta realtà educativa che può e deve essere abitata intenzionalmente, in quanto moltiplicatrice di potenzialità di sviluppo personale e sociale. Con riferimento alla scuola, così come parliamo di *corpo docente*, potremmo forse parlare di *corpo discente*, per sottolineare che il gruppo dei pari prende vita incarnandosi in ciascuno dei suoi membri e nelle relazioni che essi instaurano tra loro collegialmente.

«Essere membri è qualcosa di più di essere partecipanti, a significare che un membro è una parte di un tutto, di un corpo unico, come uno e unico è il gruppo»<sup>13</sup>.

Membri del gruppo classe, pertanto, si diventa. Il docente ha un ruolo importante in questo processo, impegnandosi a tenere insieme la classe per evitare che i partecipanti si esponano a una regressione affettiva e cognitiva che produce agitazione, isolamento, desiderio di fuga, disturbo, irritabilità, noia e confusione mentale. Ciò è ancora più vero nella situazione attuale, in cui è molto presente il rischio che gli alunni, distanti e/o distanziati, facciano emergere nel gruppo la parte più infantile, aggressiva e sregolata di sé. In particolare, nel gruppo classe interagente attraverso lo schermo, l'alunno ha bisogno di non perdere il rapporto con l'idea della classe in sé, imparando a porre in equilibrio il dolore per la separazione fisica dai compagni con il piacere della scoperta di nuove immagini dell'essere «noi».

<sup>12</sup> Cfr. V. Rossini, *Convivere a scuola. Atmosfere pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 67-71.

<sup>13</sup> A. Bertoni, *Passi di gruppo*, San Paolo, Milano 2021, p. 32.

La ricerca pedagogica è chiamata ad accompagnare i docenti nella inevitabile ristrutturazione delle relazioni gruppali, per poi provare a preservare la cifra autentica della relazionalità in chiave educativa che, a scuola come nella società, è oggi soffocata di fatto dal suo opposto, ossia dall'isolamento, dalla diffidenza, dalla chiusura, che sono esperienze disgregative anziché aggregative, asociali anziché socializzanti, estranianti anziché inclusive.

Ecco emergere la riflessione sulla forma che la *prossimità* scolastica può assumere nell'epoca della *screen school*, in cui ad esempio è fondamentale veicolare attraverso lo sguardo i due principali vettori della relazione educativa: la parola e il corpo<sup>14</sup>. Questa riflessione ha due conseguenti implicazioni pratiche. Da un lato, si tratta di curare più che mai la comunicazione didattica, se è vero che «comunicare è trasformare ciò che ha significato strettamente personale, un significato *autistico*, in ciò che è comprensibile da ciascun altro»<sup>15</sup>.

Dall'altro, si tratta di sublimare l'esperienza dell'alterità come incarnazione, nel senso di *avere l'altro nella propria pelle*, per evitare che la chiusura narcisistica e simbiotica dell'alunno nel proprio nido e dietro il proprio schermo si risolva nell'auto-identificazione, e dunque nella non-esposizione all'altro.

Un insieme di alunni, separati fisicamente e connessi tra loro virtualmente, possono essere un gruppo pedagogico se riescono allora a farsi prossimi agli altri, attraverso ciò che Lévinas chiamava «incontro frontale» con l'altro, o rapporto «faccia a faccia».

La prossimità cui pensiamo preesiste infatti al collegarsi, e anche al condividere, essendo un incontro in cui l'altro non si dà attraverso le immagini, non diviene fenomeno, non appare, ma resta invisibile e non rappresentabile. «La prossimità è pelle e volto umani; il contatto è tenerezza e coinvolgimento»<sup>16</sup>. Se gli oggetti – in particolare quelli tecnologici – non consentono questo tipo di relazione perché non si rivelano, ma attendono l'attività del soggetto per esprimere il loro senso, bisogna

<sup>14</sup> Per ulteriori richiami si rimanda al contributo di Giuseppina D'Addelfio su questo numero.

<sup>15</sup> A. Ponzio, *Responsabilità e alterità in Emmanuel Lévinas*, Mimesis, Milano 2019, p. 99.

<sup>16</sup> *Ibi*, p. 31.

dunque promuovere nuove forme di significazione mediata dell'apprendimento quale esperienza sociale.

Condivido con Rivoltella l'idea che il concetto di apprendimento sociale ponga in luce un ossimoro, dato che l'apprendimento si genera inevitabilmente e necessariamente in un contesto sociale. Oltre che imprescindibile, imparare con gli altri è sempre meglio, ma non è certo facile. Affinché lo stare insieme diventi esperienza educativa, è necessario che si costruiscano alcune condizioni di fondo, che preesistono alle morfologie del lavoro di gruppo o del gruppo di lavoro. Se la pedagogia trascura di esplorare le opportunità del gruppo come pratica dell'intersoggettività e ambiente di formazione, l'appello generico alla capacità generativa e all'azione prosociale e solidale in classe si riduce a un'invozione buonista, o peggio moralista<sup>17</sup>.

Nell'ottica dell'allestimento di questa scenografia grupitale, provo a prospettare brevemente tre suggestioni, che richiedono ulteriori approfondimenti.

La prima suggestione attiene alla necessità di proteggere l'*involucro* del gruppo<sup>18</sup>. Con questa espressione di derivazione psicoanalitica, mi riferisco alla capacità di tenere insieme i tre aspetti che caratterizzano un gruppo, ossia la *pluralità*, che implica eterogeneità, l'*interazione* più o meno organizzata, a livello di influenze reciproche e di azione comune, e soprattutto il *legame*, inteso come configurazione relazionale e affettiva che definisce il sentimento di appartenenza tra i membri<sup>19</sup>.

Fermo restando il contributo psicopedagogico allo studio delle dimensioni strutturali e funzionali del gruppo, che ha dato vita a metodologie educative e didattiche note per la loro attrattività ed efficacia (come la peer education, il cooperative learning ecc.), si tratta di indagare l'aspetto relativo al legame che tiene insieme i membri del gruppo in un «tutto», guardando non solo alla dimensione del clima emotivo-affettivo, ma anche ad esempio all'influenza dei movimenti e dello spazio sulle interazioni.

<sup>17</sup> Cfr. Agosti, *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo. Aspetti pedagogici e didattici*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 13.

<sup>18</sup> Si veda D. Anzieu, *Le groupe et l'incoscient*, Dunod, Paris 1975.

<sup>19</sup> Cfr. P. Triani, *Socializzazione e lavoro di gruppo*, De Agostini, Novara 1998, pp. 25-26.

In questo «tutto», il singolo alunno rischia di perdersi, di invischiarsi o di isolarsi per diverse ragioni. L'esperienza di apprendimento gruppale, soprattutto se mediata dalle tecnologie, richiede ad esempio la capacità di padroneggiare diversi linguaggi espressivi. L'arricchimento derivante dall'intreccio di opinioni diverse può avere come effetto collaterale la frammentazione del giudizio; parimenti, la discussione collettiva può risolversi solo in un'esposizione persuasiva. In sostanza, la perdita di punti di vista centrali e la moltiplicazione di punti di vista periferici non è garanzia di pluralismo, ma spesso di disarticolazione, così come la tendenza all'estroflessione del pensiero non implica necessariamente il ricorso alla trasparenza, ma spesso solo alla pubblicizzazione<sup>20</sup>.

Per il docente, il lavoro *nel* gruppo, *con* il gruppo e *per* il gruppo ha allora come principale finalità quella di dare senso al caos cognitivo ed emotivo che si determina quando la classe si trova a gestire interazioni multiple, magari sfasate temporalmente e dislocate spazialmente. Si richiede quindi la costruzione di un'intelaiatura collaborativa in grado di coordinare flessibilmente sollecitazioni informali con stimoli formali, conoscenze implicite con saperi disciplinari.

Con la didattica a distanza, questo compito diventa particolarmente rilevante, perché gestire gli scambi attraverso molteplici e simultanei canali tecnologici può risultare un'attività impegnativa che incrementa il cosiddetto *carico collaborativo*, rallentando “piuttosto che facilitando” l'apprendimento<sup>21</sup>.

La seconda suggestione si sofferma sul ruolo del docente come *genius loci*, con la funzione di inventare le forme del noi e attivare lo «spirito del gruppo», scegliendo, a seconda del momento e della situazione, il raccoglimento, l'allegria, finanche il dolore. Non si tratta solo di lavorare sulla imprescindibile competenza di gestione della classe nelle sue diverse dimensioni educative, ossia a livello di relazioni tra insegnanti e alunni e tra alunni, di *setting* dell'aula, nonché chiaramente di metodologie didattiche.

Qui è in gioco la possibilità più ampia di dialettizzare identità e al-

<sup>20</sup> Cfr. P.C. Rivoltella, *Un'idea di scuola*, cit., p. 119.

<sup>21</sup> Cfr. D. Parmigiani, *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*, Erickson, Trento 2009, pp. 124-125.

terità nel rapporto tra sé e i compagni, ma anche tra sé e il gruppo. Lo *spazio grupale* deve essere infatti concepito come autonomo e pertanto reso accessibile, affinché non sia percepito come distante e ostile. È importante essere consapevoli che il gruppo rimanda un effetto-specchio, nel senso che aiuta ogni partecipante a vedere nel rapporto con gli altri e nelle rappresentazioni che questi hanno di lui, una parte ignota (o rimossa) di se stesso<sup>22</sup>.

Per il docente, mantenere uno sguardo sul gruppo significa allora essere in grado di rispondere al bisogno che ogni alunno ha di scoprire grazie al gruppo ciò che non sa (o non vuole conoscere) di sé, e nello stesso tempo prevenire il rischio di sfilacciamento della dimensione collettiva che caratterizza la vita di classe di bambini e ragazzi non più riuniti nel medesimo spazio fisico, ma a volte anche mentale e affettivo.

Detto ciò, la terza suggestione riguarda la necessità di ripensare le forme dell'appartenenza, in senso orizzontale e verticale, dentro un sistema comunitario in cui costrutti come lo *school bonding*<sup>23</sup> potrebbero essere riletti alla luce delle sempre più frequenti contaminazioni tra figure e ambienti educativi che, nel dono della consegna e nell'impegno della restituzione<sup>24</sup>, sono in grado di influenzare aspetti cruciali della carriera scolastica degli alunni, quali la motivazione, la perseveranza, l'atteggiamento verso lo studio, e l'attaccamento alla scuola e agli insegnanti.

Governare queste contaminazioni è uno dei compiti di una pedagogia della scuola che sappia raccogliere gli intelligenti contributi sul tema della corresponsabilità tra scuola, famiglia e territorio, allo scopo di fecondare esperienze di prossimità tra generazioni e tra agenzie educative che sembrano essere oggi quasi fissate in modelli ripetitivi e statici, più vicini all'illusione di una fusionalità protettiva e avvolgente, che alla sfi-

<sup>22</sup> Cfr. C. Neri, *Gruppo*, Borla, Roma 2001, p. 37.

<sup>23</sup> Si vedano S.J. Maddox – R.J. Prinz, *School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables*, «Clinical Child and Family Psychology Review», 1 (2003), pp. 31-49; A. Gowing, *Peer-peer relationships: A key factor in enhancing school connectedness and belonging*, «Educational & Child Psychology», 2 (2019), pp. 64-77.

<sup>24</sup> Cfr. A. Bellingreri, *La consegna e la restituzione*, in M. Conte – G. Grandi – G. Terravecchia (a cura di), *La generazione dell'umano. Snodi per una filosofia dell'educazione*, Edizioni Meudon, Centro Studi Jacques Maritain, Portogruaro (VE) 2013, pp. 147-158.

da del dialogo differenziante e maturante. Queste nuove prossimità scolastiche possono rappresentare i pilastri di uno spazio scuola dischiuso, collaborativo, inclusivo e solidale, in grado di disseminare all'esterno (e accogliere dall'esterno) opportunità e competenze per imparare a vivere insieme. Così, potremmo forse provare a costruire un'idea di cittadinanza che tenga insieme, come voleva Derrida, amicizia e politica, virtù etiche e contratto sociale.

Il gruppo sarebbe, secondo questa prospettiva, la dimora (casa, ma anche sosta) in cui ciascuno impara a riconoscersi nell'altro, rispondendo *di sé* o di qualcosa *a* qualcuno e *davanti a* qualcuno. Nel viaggio attraverso i diversi modi di essere e diventare «noi», l'altro si fa compagno, ossia *colui che mi accompagna*, mentre il gruppo sostiene e protegge in quanto terzo, come il sughero nietzschiano «che impedisce al colloquio dei due di sprofondare nell'abisso»<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Cfr. J. Derrida, *Politiche dell'amicizia*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 1995, p. 324.