

INTERAZIONE E RELAZIONE NEI NUOVI ORIENTAMENTI

Il termine "interazione" ritorna assai spesso nel testo degli Orientamenti, per designare situazioni di scambio attivo tra due o più agenti o elementi. Si tratta in effetti di un termine oggi ampiamente usato, soprattutto nel linguaggio scientifico, e generalmente scambiato, nell'uso comune, con altri termini come relazione, rapporto, comunicazione e simili.

Il termine interazione ha tuttavia, rispetto ad altri apparentemente equivalenti, un significato più teso a sottolineare il carattere dinamico, circolare, simultaneo, reciproco delle situazioni. Esso inoltre viene applicato non solo ai contesti interpersonali (interazione di coppia, di gruppo, sociale...), ma all'intero sistema planetario, in una visione di complessità che è appunto articolata attraverso una rete di interazioni continue fra tutti gli elementi che la compongono.

Vediamo più da vicino questi due aspetti.

Dalla coppia madre-bambino...

Quando parliamo ad esempio di "relazione madre-bambino", siamo portati a immaginare un tipo di situazione in qualche modo stabile, contrassegnata da certe caratteristiche costanti, una specie di "spaccato familiare", un quadro di riferimento nel quale i vari elementi si trovano sistemati. Ora, se è vero che ogni relazione madre-bambino presenta i suoi ritmi, i suoi rituali e le sue ripetitività o ridondanze, sarebbe un errore pensare che tale relazione consista in una sequenza di domande-risposte, per cui a certi atteggiamenti della madre fanno seguito certi atteggiamenti del bambino o viceversa. La relazione non è fatta di segmenti, ma è caratterizzata da circolarità: è un "sistema che si auto-regola" sulla base degli effetti (detti di "feedback" o retroazione) che ciascuno dei poli della relazione riceve dall'altro simultaneamente.

L'uso del termine interazione vuole appunto sottolineare la continua e simultanea attività dei poli coinvolti nella relazione. Riprendiamo l'esempio fatto, che è il più semplice per la sua bipolarità, ma anche il più efficace per la sua "asimmetria". Se infatti ci riferissimo a una coppia di adulti, ci risulterebbe abbastanza agevole comprendere che in essa entrambi i poli agiscono e incidono l'uno sull'altro con uguale efficacia. Ma nella coppia adulto-bambino è meno ovvio constatare che entrambi i poli hanno la stessa potenza di azione l'uno sull'altro, che ciascuno dei due è condizionato dalle "mosse" dell'altro con la stessa intensità e la stessa efficacia: che cioè il bambino è un interlocutore a pieno titolo e un esperto di comunicazioni interpersonali quanto lo è un adulto maturo!

Per quanto semplice, questo schema può essere applicato a contesti sempre più estesi: un gruppo, in cui è presente una rete di interazioni tanto più complessa quanto più esso è numeroso; una comunità, che è sempre caratterizzata da una interazione (positiva o negativa, conflittuale o cooperativa) tra i sottogruppi che la compongono; e così via, verso sistemi sempre più estesi e complessi. In tutti questi casi, infatti, siamo di fronte ad altrettanti sistemi che si auto-governano, cioè che regolano la loro dialettica interna sulla base della dinamica molto sommariamente descritta attraverso l'esempio da cui siamo partiti.

La dinamica esistente nelle interazioni che si svolgono all'interno di ogni sistema e fra un sistema e l'altro (che è alla base delle attuali visioni ecologiche della realtà e della conoscenza di essa) porta all'emergere di qualità nuove, mai del tutto prevedibili, che trasformano via via l'identità di ogni sistema, e che non si possono mai addebitare ad uno solo degli elementi presenti in esso, ma alla loro interazione. E' appunto alla luce di queste considerazioni che si è arrivati a una valutazione positiva degli elementi abitualmente definiti come disordine, caos, errore, i quali rientrano nella dinamica di autocostruzione di ogni sistema, dal più limitato al più comprensivo.

A questo proposito ricordiamo che Bronfenbrenner, il teorico della cosiddetta "ecologia

dello sviluppo umano", propone un modello delle interazioni intercorrenti fra ambienti di diversa complessità e caratterizzati da diversi gradi di prossimità al soggetto in crescita. Tale modello si articola topologicamente attraverso i seguenti livelli:

- microsistema, costituito dall'insieme di attività, esperienze, ruoli di cui il soggetto ha diretta esperienza nel suo contesto di vita;

- mesosistema, costituito dalle interazioni esistenti fra due o più contesti ai quali il soggetto partecipa attivamente (ad esempio: interazioni tra famiglia e scuola);

- esosistema, costituito dalle situazioni cui il soggetto non partecipa attivamente, ma che interagiscono con quelle del meso-sistema (ad esempio, l'ambiente di lavoro dei genitori);

- macrosistema, costituito dalla più vasta situazione culturale entro la quale tutti gli altri sistemi sono compresi.

In questa visione ecologica dello sviluppo si trovano compresi tutti i processi interattivi - tra i quali a pieno titolo quelli educativi - che si svolgono sempre in contesti definibili come "reti di interazioni".

L'interazione affettiva

Nel testo degli Orientamenti si parla di interazione sotto diversi aspetti e a proposito di diversi temi. Ne ricordiamo alcuni

A parte la prima sezione (Infanzia, società, educazione) che è tutta incentrata sulla situazione complessa della società attuale e sulle relazioni intercorrenti tra famiglia, scuola, società, troviamo nella seconda sezione (Il bambino e la sua scuola) una particolare attenzione a questo tema nel punto 2, "Dimensioni di sviluppo". Qui si parla soprattutto di "interazione affettiva", che è vista come «il principale contesto entro il quale il bambino costruisce e sviluppa le sue relazioni sociali e i suoi schemi conoscitivi, servendosi della mediazione interpersonale per strutturare i significati e per interpretare la realtà.

E' importante questo riconoscimento del legame esistente tra interazioni affettive e relazioni di significato, che vede l'emergere di queste ultime dal "vissuto individuale" del bambino. Il discorso prosegue e si approfondisce, sempre nello stesso capitolo, passando a considerare il gioco, l'espressione di sentimenti e di emozioni, e i processi di socializzazione tra pari (argomenti per i quali si rinvia alle specifiche voci).

Un altro luogo in cui il tema delle interazioni viene posto in risalto è, nella terza sezione (Indicazioni curricolari), il paragrafo compreso nei "Campi di esperienza educativa" col titolo "Il sé e l'altro". Qui è ricompreso anche l'aspetto delle interazioni con l'altro come "diverso", che già era emerso ripetutamente nel testo, e in modo particolare nel capitolo su "Diversità e integrazione" (parte seconda, punto 5).

Infine citiamo nella quarta parte (Didattica e organizzazione) fra i "Lineamenti di metodo", il punto dal titolo "La vita di relazione". La prima parte di questo passo è riferita alle interazioni possibili, con varie modalità, nel gruppo dei pari (vedi voce relativa). La seconda parte tratta invece esplicitamente della "qualità delle relazioni tra adulti, e tra adulti e bambini".

La vita di relazione

Sulle relazioni tra adulti il testo non ci dice nulla, salvo che esse concorrono a creare quel "clima sociale positivo" che è affidato appunto alla qualità delle relazioni. Ma dato che gli Orientamenti insistono spesso sulla dimensione collegiale come aspetto fondamentale della professionalità degli insegnanti (e della validità del loro progetto educativo), conviene sottolineare come sia importante che il lavoro collegiale si regga su una comunicazione corretta, su una capacità degli adulti di affrontare i momenti di conflitto per arrivare a soluzioni cooperative, e sulla consapevolezza che il gruppo degli adulti fa in certo senso da modello al gruppo dei bambini: ci si può aspettare infatti che i bambini non riescano ad accettare il diverso se gli insegnanti, tra loro ignorano l'elaborazione del dissenso e trattano il divergente come qualcosa che disturba, da emarginare, anziché da capire e da intendere come

sintomo di un rapporto che deve essere trasformato.

Per quanto riguarda le relazioni tra adulti e bambini, il testo prosegue sottolineando che esse richiedono "da una parte un'attenzione continua e competente ai segnali inviati dai bambini stessi e dall'emergere dei loro bisogni di sicurezza, gratificazione e autostima; dall'altra, la capacità di attivare forme flessibili, interattive e circolari di comunicazione didattica". Tutto questo perché "la dimensione affettiva rappresenta una componente essenziale dei processi di crescita, anche sul piano cognitivo".

Formulato in maniera molto semplice e chiara, questo passo ci sembra un vero ,e proprio punto di riferimento, denso di contenuti, per il lavoro dell'insegnante. Fra l'altro, esso stempera l'apparente asetticità delle teorie ecologiche, sistemiche, interattive dello sviluppo riportando il processo di crescita del soggetto umano alle sue radici, quelle profondamente intrise di affettività che caratterizzano i primi tempi di vita del neonato alle prese con il mondo che lo circonda.

Segnali, bisogni, un sé che nasce e cerca di capire quale sia il suo spazio e il suo significato in mezzo agli altri. E, da parte dell'adulto, una capacità di dialogo che comporta ascolto, comunicazione, disponibilità al cambiamento. E' questa l'interazione di base, che motiva, giustifica e rende efficace il lavoro dell'insegnante».