

La fiducia in ambito educativo

di Alessandro Cavalli

I. Premessa

La fiducia si presenta in una molteplicità di forme e di dimensioni: dalla fiducia in se stessi, alla fiducia interpersonale, alla fiducia in singole istituzioni e alla fiducia sistematica. La fenomenologia della fiducia è assai sfaccettata. Ci si chiede se e in che misura i vari livelli siano tra loro connessi, se, ad esempio, la fiducia in se stessi favorisce o meno anche altre forme di fiducia, se la fiducia nelle cerchie ristrette (la famiglia e gli amici) sia un veicolo o un ostacolo per lo sviluppo della fiducia negli altri o nelle istituzioni. Gli studi sulla fiducia hanno visto uno sviluppo notevole negli ultimi tempi¹, soprattutto, ma non solo, per ciò che riguarda le istituzioni politiche ed economiche nei confronti delle quali gli studi sono stati indotti dalla percezione diffusa di una “crisi” di fiducia e dalla preoccupazione che ciò possa intaccare la soglia critica oltre la quale l’ordine sociale è messo a repentaglio. In particolare, nell’ambito della sociologia economica, si è posta la questione della fiducia come presupposto del funzionamento dei mercati e il logoramento della fiducia come fonte di inefficienze e di costi di transazione che gravano sui bilanci delle imprese e sulla collettività nel suo insieme.

Non ci si è chiesti, se non incidentalmente, attraverso quali processi si produce, mantiene o perde fiducia, ovvero sfiducia. Nelle pagine che seguono cercherò di sviluppare una serie di riflessioni sulla fiducia nei rapporti e nelle istituzioni educative, nella convinzione che la scuola sia un luogo privilegiato di produzione di fiducia e di sfiducia e che sia necessario dedicare maggiore attenzione a questo argomento, sia per meglio conoscere sia per avanzare suggerimenti e proposte di politiche scolastiche che tengano conto di questa dimensione. È abbastanza sorprendente che la letteratura sulla fiducia non abbia dedicato ai processi educativi

1. Per un’ampia ricognizione della letteratura si veda R. Bachmann, A. Zaheer (eds.), *Handbook of trust research*, Edward Elgar Publishing Co., Northampton 2006.

se non sporadici accenni. La funzione della scuola risulta invece cruciale per il fatto che si tratta in genere della prima istituzione pubblica che un individuo incontra nel suo percorso di vita. Non solo la scuola è il luogo dove ogni individuo misura le proprie capacità, e quindi costruisce o meno fiducia in se stesso, ma, come in una sorta di *imprinting*, il precipitato cognitivo/emotivo delle esperienze fatte a scuola tenderà a estendersi alle altre istituzioni sociali e al sistema istituzionale nel suo complesso. Detto altrimenti, la scarsa fiducia che i cittadini (e quelli italiani in particolare) nutrono nei confronti delle istituzioni affonda probabilmente le proprie radici nelle esperienze scolastiche.

Prima però di affrontare questo tema, è utile fare alcune considerazioni teoriche. Queste si richiamano soprattutto a Georg Simmel, il primo sociologo che si è occupato espressamente di fiducia e al quale si sono rifatti, esplicitamente o implicitamente, coloro che dopo di lui hanno affrontato questa tematica². Simmel affronta il tema della fiducia in tre passaggi cruciali della sua opera. Il primo è nella *Philosophie des Geldes* (del 1900)³ dove l'accento è posto sulla funzione determinante della fiducia sia nel passaggio dalla moneta dotata di valore intrinseco alla moneta cartacea che ha un puro valore simbolico, sia nel rendere possibile il credito e le attività bancarie. La fiducia non è però confinata alla sfera economica, ma è vista come una caratteristica che riguarda tutti i rapporti sociali, al punto che Simmel afferma che in sua assenza la società stessa si disgregherebbe. Gli altri due passi si trovano nel capitolo su *Segreto e società segrete* contenuto nella *Soziologie* del 1908⁴. Sono questi i passi dove Simmel abbozza una teoria della fiducia come meccanismo di riduzione dell'incertezza e della complessità da un lato e come vincolo che favorisce la coesione del gruppo dall'altro lato. Richiamandoci liberamente a Simmel, possiamo quindi identificare almeno due caratteristiche che ci aiutano a definire il fenomeno della fiducia.

Una prima caratteristica, che potremmo considerare di natura antropologico-filosofica, riguarda una concezione dell'essere umano come attore che opera in situazioni rispetto alle quali non può in genere nutrire certezze assolute. In particolare, quando l'azione assume carattere strategico, cioè l'azione di Ego dipende dalle sue aspettative in merito all'azione di Alter,

2. Si veda, per una ripresa recente dei temi simmeliani, G. Möllering, *The nature of trust: From Georg Simmel to a theory of expectation, interpretation and suspension*, in "Sociology", 2001, 35, pp. 403-20.

3. G. Simmel, *Philosophie des Geldes*, Duncker & Humblot, Leipzig 1900 (trad. it. *Filosofia del denaro*, UTET, Torino 1984, p. 263).

4. G. Simmel, *Soziologie*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2008 (trad. it. *Sociologia*, Edizioni di Comunità, Milano 1989, pp. 296-9, 320).

Ego non potrà che fare affidamento su una conoscenza parziale di Alter, nel migliore dei casi fondata su una valutazione probabilistica costruita induttivamente su come Alter si è comportato in passato in situazioni analoghe (Simmel parla in proposito di una «forma debole di sapere induttivo»). L'azione è quindi calata in una condizione di incertezza, variabile da una situazione di “quasi certezza” (il professore mi metterà un brutto voto se non sarò stato capace di rispondere alle sue domande) a una situazione di completa ignoranza (quale quella dell'antropologo che si trova per la prima volta a visitare una tribù sconosciuta di cui non si sapeva neppure l'esistenza). La fiducia non ha modo di formarsi nelle situazioni limite sia di certezza sia di completa ignoranza, quando l'incertezza è ridotta al minimo, oppure è assoluta. Per nascere, la fiducia ha bisogno comunque di un qualche appiglio conoscitivo, non può essere mai del tutto cieca, deve avere a fondamento una conoscenza parziale, ancorché insufficiente. È un ponte, per riprendere una metafora simmeliana, che consente di superare il baratro tra la conoscenza e l'ignoranza. Dove le conoscenze sono insufficienti non resta altro che far ricorso alle credenze; è essenzialmente un atto di fede quello che consente comunque di agire in condizioni di incertezza. Alle incertezze della conoscenza si supplisce con le “certezze” della fede, anche se queste “certezze” contengono una sorta di scommessa, la disponibilità ad assumersi il rischio che si verifichi un esito indesiderabile per il soggetto che agisce. Nella definizione proposta da Mutti⁵, la «fiducia è un'aspettativa di esperienze con valenza positiva per l'attore, maturata sotto condizioni di incertezza, ma in presenza di un carico cognitivo e/o emotivo da permettere di superare la soglia della mera speranza».

Non si tratta quindi di una semplice speranza, ma di una certezza radicata emotivamente in una credenza di natura, suggerisce Simmel, quasi religiosa. Nella fiducia, quindi, si intrecciano componenti cognitive e componenti emotive che possiamo isolare analiticamente, ma che in realtà si presentano inestricabilmente connesse.

Una seconda caratteristica della fiducia concerne, da un lato, la sua natura relazionale (si parla infatti di “relazione fiduciaria”) e, dall'altro lato, la sua natura di “risorsa” che può variare nel tempo, crescere o diminuire. Anche nel linguaggio comune la fiducia è qualcosa che si “dà”, o si “ripone” (o si “toglie” e “sottrae”) da parte di qualcuno in qualcun altro, dove questi può essere il soggetto stesso, un'altra persona, un'istituzione o l'intero sistema. Per Simmel la relazione sociale si definisce in termini di *Wechselwirkung*, vale a dire, di reciprocità, anche quando la

⁵. A. Mutti, *Fiducia*, Enciclopedia delle Scienze Sociali, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, vol. IV, Roma 1994, p. 81.

relazione è fortemente asimmetrica in termini di potere e sapere. Anche il rapporto educativo è radicalmente asimmetrico: il sapere e il potere stanno nettamente da una parte. L'asimmetria però non esclude la reciprocità, il divario in termini di potere e sapere viene colmato e compensato dalla presenza di fiducia reciproca. Sulla reciprocità della fiducia vale la pena soffermarsi. Dare e ricevere fiducia, è possibile dare senza ricevere e ricevere senza dare?

Forse è utile fare un passo indietro e considerare il rapporto di attaccamento madre-bambino, cioè il rapporto dove l'asimmetria è massima. Da Bowlby in poi⁶, si è accumulata sull'attaccamento una notevole mole di ricerche comparate di taglio etologico, che guardano alla specie umana nel quadro delle altre specie animali. Queste ricerche sono concordi nell'affermare che l'attaccamento presuppone reciprocità e che vi è un nesso tra attaccamento e fiducia primaria. L'attaccamento è un rapporto complesso, nasce dalla capacità di soddisfare i bisogni, di produrre gratificazioni, di creare le condizioni emotive ideali per la crescita e l'acquisizione graduale di autonomia. Nel caso dell'attaccamento madre-bambino, il funzionamento del rapporto fiduciario dipende più da chi riceve implicitamente fiducia che non da chi dà fiducia; in altre parole, se la madre vuole che il bambino cresca e acquisti fiducia nel mondo, deve lei stessa "meritarsela", cioè essere degna di fiducia. Se il bambino piange perché ha fame e nessuno gli dà da mangiare, sarà la madre, e non il bambino, a mettere in pericolo la relazione fiduciaria. Certo, anche in questo caso, la reciprocità non viene meno. Anche la madre deve avere fiducia nelle capacità del bambino di crescere, non deve essere ossessionata dai pericoli di varia natura, interni o esterni, che possono ostacolarne la crescita, deve, essa stessa, disporre di una dose sufficiente di fiducia primaria, cioè credere che il mondo non è un ambiente irrimediabilmente ostile alla crescita umana, ma piuttosto che la crescita comporta rischi che però si possono ragionevolmente evitare.

Non è il caso qui di approfondire oltre il tema della relazione madre-bambino. Qui ci serve soltanto per sottolineare che più il rapporto è asimmetrico in termini di potere-sapere, più la responsabilità della costruzione e del funzionamento di una relazione fiduciaria sta dalla parte di chi detiene potere e sapere. Questa affermazione può apparire banale, ma basta riflettere sul fatto che più spesso si chiede ai sottoposti di meritarsi la fiducia dei potenti che non ai potenti di meritarsi la fiducia dei sottoposti per rendersi conto che non lo è affatto. Il tema è grandissimo e tocca l'idea di legittimità (con la quale la fiducia ha qualche parentela) e non è questa

6. J. Bowlby, *Attachment and loss*, Basic Books, New York 1969 (trad. it. *Attaccamento e perdita*, Bollati Boringhieri, Torino 1973).

la sede per discuterne. Una considerazione, però, resta acquisita in relazione alle argomentazioni che svilupperemo in seguito: la fiducia è una dimensione intrinseca al rapporto educativo e la responsabilità della sua presenza/assenza sta piuttosto dalla parte di chi riceve che dalla parte di chi dà fiducia.

La fiducia in ambito educativo coinvolge in primo luogo una pluralità di attori: gli alunni e i loro genitori, le loro eventuali associazioni, gli insegnanti, le loro rappresentanze professionali e sindacali, i dirigenti e le loro organizzazioni, la singola scuola, la scuola in generale, il sistema scolastico e i suoi organi centrali e periferici, nonché i media che spesso hanno la capacità di influenzare gli atteggiamenti e le aspettative degli attori e quindi i loro rapporti fiduciari. Ognuno di questi attori può potenzialmente, direttamente o indirettamente, ricevere e dare fiducia a tutti gli altri. In secondo luogo, la fiducia in ambito educativo riguarda le diverse dimensioni dell'auto-fiducia, della fiducia interpersonale, della fiducia istituzionale e della fiducia sistematica. Noi ci limiteremo, peraltro, a considerare soltanto alcuni dei possibili rapporti fiduciari in riferimento alle diverse dimensioni indicate.

2. La fiducia in se stessi, ovvero come si produce (o distrugge) autostima

La fiducia in se stessi è un aspetto essenziale dell'autostima e i due termini possono quasi essere usati come sinonimi. Non c'è dubbio che si tratta di una risorsa importante per affrontare la vita e che la scuola sia un luogo privilegiato dove viene prodotta, cioè dove si rafforza o si indebolisce, anche se la scuola interviene su un terreno già preparato dalla famiglia. La fiducia primaria ha senz'altro origine nelle esperienze della prima infanzia, ma è soltanto quando il bambino si confronta con un'istanza esterna alla famiglia che è indotto a misurare più realisticamente i suoi limiti e le sue potenzialità. Nel gioco di approvazioni e disapprovazioni, di gratificazioni e frustrazioni, l'essere in crescita incomincia a farsi un'idea di quanto vale, di quali compiti sono alla sua portata, di quali mete è in grado di raggiungere. Sia l'eccedenza che la carenza di autostima possono costituire ostacoli nei processi di apprendimento. Coloro che non incontrano difficoltà non trovano l'occasione di mettersi effettivamente alla prova e, quando finalmente ne incontrano una, rischiano di non sapere come affrontarla. Prima o poi i primi della classe smettono di esserlo e l'esperienza risulta frequentemente frustrante. Il contrario si verifica per chi è dotato di scarsa autostima o raccoglie continui insuccessi, oppure evita sistematicamente di affrontare compiti per i quali si sente inadeguato. La capacità di affrontare i compiti di apprendimento proposti dalla scuola è, come tutti sanno,

distribuita in modo piuttosto ineguale in base a un mix misterioso di fattori naturali, culturali e sociali. Tuttavia, quale che sia la distribuzione, è scontato che un obiettivo primario della scuola sia di non lasciare capacità (un tempo si chiamavano talenti) inutilizzate. Si può parlare di spreco di talenti tutte le volte che questi non trovano le condizioni favorevoli per manifestarsi e svilupparsi. Tra queste condizioni, la costruzione di un adeguato grado di fiducia in se stessi è assolutamente decisiva e qui il ruolo della scuola, e degli insegnanti, è cruciale.

Anche per gli insegnanti è importante avere un livello adeguato di autostima, ovvero di fiducia in se stessi. A giudicare dalla frequenza dei disturbi della sfera psichica, particolarmente elevata nel caso degli insegnanti, la presenza di una quota non trascurabile di insegnanti insicuri delle proprie capacità appare fuori discussione. Anche in questo caso le ragioni sono più di una. In primo luogo, molti insegnanti avvertono acutamente di non aver ricevuto una formazione professionale capace di metterli in grado di affrontare le situazioni difficili che spesso si verificano in classe. Alcuni si sentono letteralmente gettati allo sbaraglio, perché è vero che hanno ricevuto spesso (ma non sempre) una formazione adeguata sui contenuti della materia insegnata, ma nessuno ha insegnato loro come si gestisce una classe di adolescenti turbolenti che vengono a scuola per forza senza sapere bene perché. Le carenze nella formazione degli insegnanti sul versante socio-psico-pedagogico si ripercuotono nella consapevolezza di non disporre delle capacità e delle competenze necessarie per affrontare i problemi che si pongono nella quotidianità della vita scolastica.

Alle carenze della formazione iniziale si aggiunge poi una circostanza inevitabilmente connessa alla professione di insegnante: il doversi confrontare con una certa frequenza con l'insuccesso del proprio intervento educativo. Capita cioè che, nonostante la buona volontà, la competenza e l'impegno, vi siano dei casi in cui l'insegnante si sente impotente nel tentativo di recuperare i fallimenti educativi. L'esperienza dell'insuccesso, per gli insegnanti come per gli studenti, non favorisce certo la fiducia in se stessi.

3. La fiducia interpersonale nel rapporto docenti-studenti

È innegabile che il meccanismo intorno al quale ruota la costruzione dell'autostima a scuola è la valutazione degli apprendimenti e le modalità attraverso la quale avviene. Non è tanto il voto in sé (in decimi o in parole, è indifferente), quanto la meta-comunicazione che lo accompagna che può avere un effetto incoraggiante (rafforzare l'autostima) o scoraggiante (deprimerla). Inoltre, non solo la valutazione agisce sulla fiducia nelle proprie

capacità, ma agisce anche sulla fiducia che gli alunni o gli studenti ripongono nei loro insegnanti.

La qualità del rapporto docente-studente dipende da una pluralità di fattori: dal tipo di scuola, dal genere, dall'età, dagli atteggiamenti nei confronti della professione, dalla formazione ricevuta, nonché da tratti caratteristici della personalità e, sul versante degli studenti, dalla famiglia d'origine, la scolarità dei genitori, le esperienze scolastiche pregresse e molti altri ancora. Tra questi, uno snodo importante è proprio connesso alle modalità della valutazione. Gli insegnanti che riscuotono la fiducia dei loro studenti non sono di solito quelli che sono più "larghi" nelle valutazioni e tendono a promuovere tutti senza tener conto dei meriti. Il massimo della fiducia è riposto negli insegnanti che agli occhi degli studenti appaiono "severi, ma giusti". Talvolta gli insegnanti non sono del tutto consapevoli che nel "dare i voti" è in gioco il valore della giustizia distributiva, la pietra di volta sulla quale si regge il sistema dei valori e degli ideali delle società moderne. Non è esagerato affermare che la scuola è il luogo dove si sperimenta per la prima volta nella sfera pubblica l'idea di giustizia e quindi l'esperienza dell'ingiustizia subita in proprio o dai propri compagni.

Ovviamente, non è il fatto che gli insegnanti abbiano il potere di giudicare la quantità e la qualità degli apprendimenti a interferire con l'idea di giustizia, quanto piuttosto la trasparenza dei criteri di valutazione e la coerenza nella loro applicazione. Non il potere di giudicare, quindi, ma le modalità del suo esercizio sono qui il fattore rilevante. Se i criteri non sono esplicitati, e quindi trasparenti, l'esercizio del potere appare arbitrario, imprevedibile, inverificabile e incontrollabile, in sostanza dispotico e quindi inaffidabile. Un insegnante inaffidabile, per definizione, non riscuote fiducia. Inoltre, quando i criteri di valutazione sono resi esplicativi, e quindi la loro applicazione verificabile, si possono trasformare in criteri di autovalutazione in base ai quali misurare le proprie prestazioni; un processo che riguarda quella che i sociologi chiamano "interiorizzazione delle norme" che, se non raggiunge una certa soglia critica, rende precaria la convivenza sociale. Inoltre, quando gli studenti si rendono conto dell'efficacia delle pratiche di aggiramento dei criteri di valutazione (ad esempio, attraverso la copiatura nei compiti in classe), il messaggio che implicitamente resta impresso è che non merita fiducia un'istituzione che non è in grado di far rispettare le proprie regole.

4. Dalla fiducia negli insegnanti alla fiducia nell'istituzione scolastica

Passando dalla fiducia interpersonale tra docenti e studenti alla fiducia nella scuola come istituzione entrano in scena i genitori. Sul rapporto

scuola-famiglia, indicato da alcuni come il nodo da risolvere nel tentativo di coinvolgere di più i genitori nella gestione della scuola, si sono versati litri di inchiostro. Anche il rapporto genitori-insegnanti è asimmetrico nel senso che, almeno durante l'orario scolastico, sono gli insegnanti a sapere che cosa devono fare e far fare ai loro studenti, senza l'interferenza dei genitori. I genitori apparentemente non possono far altro che "fidarsi". Il problema è che nei confronti della scuola le famiglie non sono tutte uguali. Accanto a una grande quantità, forse una maggioranza, di famiglie che delegano completamente alla scuola l'educazione dei loro figli, o perché non sono culturalmente in grado di far fronte alle richieste della scuola, o perché non hanno, o pretendono di non avere tempo da dedicare all'educazione dei figli, vi è un'altra quota di genitori che vorrebbero interferire pesantemente nell'attività scolastica, ridimensionando il ruolo degli insegnanti. Tra le due parti dei genitori assenti e di quelli iperattivi vi è, infine, una numerosa categoria intermedia che si attiva soltanto quando viene percepita l'esistenza di problemi che riguardano il rendimento scolastico dei figli. Per alcuni genitori i figli sono messi troppo "sotto pressione", per altri la scuola chiede invece un impegno troppo leggero, per alcuni i giudizi sono troppo severi, per altri troppo benevoli.

Si potrebbe pensare che la fiducia nei confronti della scuola sia massima nel caso dei genitori assenti, proprio per il fatto che essi affidano i loro figli alla scuola senza preoccuparsi di che cosa accade durante l'orario scolastico, mentre la fiducia dovrebbe essere minore per i genitori iperattivi (in realtà spesso soltanto le madri) che, se fosse loro concesso, darebbero un mandato imperativo agli insegnanti dicendo loro cosa e come dovrebbero insegnare. In realtà, le cose non stanno esattamente in questi termini. Pur in assenza di ricerche specifiche, non sembra che la fiducia sia esclusivamente connessa, in direzione positiva o negativa, al grado di coinvolgimento nella gestione della vita scolastica dei figli. Più che dal grado di coinvolgimento, la fiducia nella scuola dipende dalla misura in cui i successi o le eventuali difficoltà scolastiche dei figli vengono imputate o meno al buono o al cattivo funzionamento della scuola. Questo perché il rapporto con la scuola viene spesso interpretato in termini conflittuali in cui i genitori devono stare o da una parte o dall'altra. Non c'è dubbio che molto spesso i genitori si schierano dalla parte dei figli e tendono ad assolverli in caso di insuccesso, mettendo invece la scuola sul banco degli imputati. Altri, probabilmente una minoranza, tendono al contrario a sostenere la scuola e i suoi metri di giudizio e altri ancora danno, come si suol dire, un colpo al cerchio e uno alla botte. Se molti genitori non vedono la scuola come un'alleata nell'educazione dei figli ci sarà pure qualche plausibile ragione.

C'è un indicatore che misura, sia pure indirettamente, il grado di fiducia dei genitori nei confronti del funzionamento della scuola. Avendo scarse possibilità, rispetto ai genitori di altri paesi, di scegliere la scuola per i propri figli, i genitori italiani si attivano molto spesso per sapere in quali sezioni insegnano i docenti che godono di una buona reputazione, per cercare di fare in modo che i loro figli finiscano in quelle sezioni e per evitare invece che caschino nelle sezioni dove la reputazione dei docenti è negativa. In ogni scuola circola tra genitori, studenti e anche docenti una cultura informale fondata sul pettegolezzo che suggerisce le sezioni da preferire e quelle da evitare. Queste strategie denunciano sfiducia nei confronti dei meccanismi di formazione e reclutamento degli insegnanti, c'è la convinzione che la selezione non sia avvenuta in base ai meriti professionali e che l'assegnazione a questa o quella scuola e a questa o quella sezione sia avvenuta in modo casuale, oppure con criteri particolaristici e/o clientelari. È una tipica situazione in cui i genitori operano con una conoscenza assai parziale e imperfetta della situazione, l'incertezza è grande e il rischio di "cadere" nella sezione sbagliata comunque presente. La sfiducia nel funzionamento della scuola attiva una fiducia nella cultura informale del pettegolezzo, l'unica, tuttavia, alla quale si può far ricorso per cercare di evitare scelte sbagliate. In effetti il rischio esiste. Nella scuola italiana la selezione all'ingresso nella professione docente non è stata rigorosa, non sono state introdotte misure che premino la qualità e, soprattutto, sono stati lasciati operare insegnanti palesemente inadeguati a esercitare un lavoro così delicato. Nell'arco di una carriera scolastica è assai probabile che ogni studente, e ogni famiglia, abbiano incontrato uno o più insegnanti inadeguati sul piano della competenza professionale e/o sul piano relazionale. Un insegnante inadeguato può avere effetti devastanti sulla carriera scolastica (e sulla salute mentale). Ciò si verifica soprattutto nella scuola primaria ma anche nella scuola secondaria, in quanto influisce sulla motivazione ad apprendere, che è il prerequisito di ogni successo educativo ed è alimentata soprattutto da fattori di ordine emotivo che fanno avvertire una profonda alleanza tra chi insegna e chi apprende. Insegnanti che non sanno individuare le potenzialità, valorizzare i talenti e sostenere l'autostima dei loro allievi sono spesso all'origine di insuccessi, interruzioni e cambi di percorso di studio che avrebbero potuto essere evitati. Gli insegnanti sono spesso inconsapevoli del notevole "potere vulnerante" di cui dispongono nei confronti di individui in formazione alla ricerca di una propria identità. Queste esperienze negative costituiscono dei seri turbamenti della vita delle famiglie, soprattutto di quelle che non trascurano di occuparsi dell'andamento scolastico dei loro figli.

Su un'altra scala, ciò avviene anche coi giovani adulti. È noto che, fino a poco tempo fa, solo tre immatricolati all'università su dieci arrivavano

alla laurea; per la grande maggioranza l'esperienza universitaria si concludeva con un fallimento e questo può essere imputato alle proprie scarse capacità di studio, nel qual caso non intacca la fiducia nell'istituzione, oppure all'inadeguatezza dell'istituzione a rispondere ai propri bisogni. In realtà, basta un'esperienza scolastica negativa per erodere un patrimonio di fiducia che si era magari accumulato in anni di esperienze positive. La frequenza non trascurabile di suicidi giovanili, dove la molla per il comportamento autolesionistico scatta a causa di un insuccesso scolastico, indica come la vita familiare possa essere sconvolta di fronte a emergenze derivanti da un cattivo rapporto con gli insegnanti e la scuola. Come aveva intuito Simmel, la fiducia è un bene che richiede tempo per formarsi, ma che può essere perso rapidamente.

La fiducia nella scuola come istituzione non riguarda però soltanto le famiglie, ma gli stessi insegnanti. Le ricerche condotte in questi anni, e non solo in Italia, sulla professione docente hanno rilevato come gli insegnanti non nutrano molta fiducia nel futuro della loro professione⁷. La percezione che la professione sia su una china di declino è diffusa, soprattutto in quei paesi dove gli insegnanti si sentono poco sostenuti dalle classi dirigenti e dall'opinione pubblica. Tuttavia, se da un lato la percezione del prestigio della professione è di segno negativo, sono pochi gli insegnanti che si pentono di aver scelto questa professione e, se potessero tornare indietro, imboccherebbero un'altra strada. Questa apparente contraddizione riflette una condizione di ambivalenza, dove il disagio si fonde con la soddisfazione, rendendo incerta la fiducia nell'istituzione. Ambivalente è soprattutto il rapporto con i dirigenti che, per una parte degli insegnanti, hanno tradito la professione, assumendo un ruolo che li allontana dalla fatica di affrontare ogni giorno una classe. Il dirigente occupa una posizione delicata di mediazione tra ambiente interno ed esterno alla scuola, tra le domande di genitori, insegnanti, comunità e amministrazioni locali e amministrazione centrale. Ed è proprio in riferimento a questa posizione intermedia che i dirigenti vivono nel proprio ruolo le dinamiche della fiducia e della sfiducia dei vari pubblici nei confronti della scuola.

L'ambivalenza degli insegnanti non è ininfluente sugli atteggiamenti degli studenti. Una ricerca che ha potuto confrontare la fiducia nelle istituzioni, scuola compresa, tra studenti della scuola secondaria e gli insegnanti delle stesse scuole ha messo chiaramente in luce come vi siano chiare somiglianze nelle risposte date dalle due categorie. Non si può certo sostenere

7. Per le ricerche italiane mi sia consentito di rimandare alle due indagini IARD da me coordinate: A. Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi*, il Mulino, Bologna 1992; *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, il Mulino, Bologna 2000; la terza indagine, condotta nel 2008, è in corso di pubblicazione.

che gli atteggiamenti degli studenti dipendano in modo diretto da quelli dei loro insegnanti, ma, come afferma l'autore dell'indagine, è «ragionevolmente ipotizzabile che nell'interazione quotidiana nella classe essi rappresentino qualcosa di più di un mero brusio di fondo»⁸.

Se la fiducia nell'istituzione scuola si concentra in misura considerevole sulla fiducia nella competenza dei dirigenti e del personale docente, essa è anche influenzata da fattori esterni, che potremmo dire “ambientali”, sostenuti dai media e dall'opinione pubblica. È a questa dimensione “pubblica” della fiducia che vogliamo ora rivolgere l'attenzione.

5. La dimensione “pubblica” della fiducia-sfiducia nella scuola come istituzione

La fiducia non dipende solo dalla *performance* delle istituzioni, così come viene percepita da coloro che ne fanno parte oppure le utilizzano, ma anche da fattori culturali largamente indipendenti dal loro effettivo funzionamento. Da questo punto di vista, non si può dire che in Italia la cultura “pubblica”, veicolata dai media e alimentata dai leader di opinione, sostenga la fiducia nelle istituzioni educative, dalla scuola primaria all'università. Il *Leitmotiv* di fondo è indicato dall'uso frequente del termine “sfascio”, come se un ciclone devastante si sia abbattuto sulla nostra scuola, lasciando sul campo solo rovine dove prima si ergevano ameni villaggi. Per alcuni, il ciclone devastante, a quarant'anni di distanza, è ancora il vituperato Sessantotto, per altri lo strapotere dei sindacati, per altri ancora la globalizzazione e le battaglie delle forze conservatrici, compresa la conferenza episcopale. Ovviamente, non si tratta di spiegazioni adeguate, ma di tentativi di trovare dei capri espiatori, mentre sarebbero desiderabili analisi accurate su che cosa funziona e che cosa non funziona. In effetti, la scuola italiana, così come l'università, non godono di buona salute, ma il panorama è assai più articolato e sfaccettato di quanto non appaia nei discorsi che si sentono nei bar o si leggono sulla stampa. A conferma della presenza di un fattore culturale “depressivo” della fiducia, un'indagine condotta su un campione della popolazione adulta ha rilevato che la fiducia nella scuola cresce passando dalla scuola in generale alla scuola dove si è studiato, alla scuola dove studia il proprio figlio, agli insegnanti della classe dove è inserito⁹. Più l'oggetto è lontano, più si rafforzano gli stereotipi negativi di cui è intessuta l'immagine pubblica dell'istituzione.

8. M. Dei, *Sulle tracce della società civile*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 10.

9. Cfr. Istituto Cattaneo-Associazione Treellle, *La scuola vista dai cittadini*, Treellle ricerche, maggio 2004, pp. 51-4.

Ci si può chiedere perché la scuola non gode della fiducia pubblica. Vi sono buone ragioni, lo abbiamo visto, per rispondere che non se la merita. Ma non ci si può accontentare di questa risposta. Dietro questa scarsa fiducia vi sono anche altri fattori. La ragione principale, a mio avviso, è che le classi dirigenti di questo paese, e in particolare le élite culturali, non si sono resi conto delle enormi trasformazioni che la scuola italiana ha attraversato nell'arco degli ultimi sessanta anni e valutano la scuola (e l'università) di oggi col metro dei ricordi della scuola che hanno frequentato loro, grosso modo, mezzo secolo fa. Allora arrivava alla scuola media superiore meno di un giovane su cinque, ora ne escono circa otto su dieci, allora si immatricolavano all'università meno del 10% dei giovani diciottenni, ora la quota supera il 50%. È banale dirlo, ma non si può confrontare la scuola di allora con la scuola di oggi. È evidente che il livello medio degli studenti si è abbassato, come si è abbassato il livello medio degli insegnanti, il cui numero si è moltiplicato in proporzione al numero degli studenti e anche di più.

Un fattore ulteriore che contribuisce ad alimentare un clima depressivo in merito alla qualità della nostra scuola dipende dal fatto che una quota consistente delle élite culturali si è formata nel liceo classico, una scuola che anche in passato reclutava una quota ridotta di studenti, per lo più provenienti dai ceti sociali più elevati. Rispetto al liceo classico (di allora), gli attuali istituti tecnici e professionali, ma anche i licei scientifici, appaiono ai loro occhi scuole drammaticamente povere di spessore culturale e si tratta proprio delle scuole che hanno subito i maggiori incrementi di popolazione scolastica.

Certo, la diffusione della scolarità è stata in Italia un processo ritardato e accelerato e il fatto che si sia realizzato in tempi compressi non ha consentito che l'istituzione scolastica lo metabolizzasse in modo adeguato. Si pensi solo al fatto che all'enorme espansione quantitativa del corpo docente (più di 800.000 al momento attuale) non ha corrisposto la predisposizione di percorsi per la sua formazione, così che sono entrate nella scuola decine di migliaia di insegnanti senza una preparazione specifica e senza un filtro iniziale. L'inadeguatezza del corpo insegnante si evidenzia soprattutto quando si tratta di istruire ed educare ragazzi e ragazze provenienti da ceti sociali poco o per niente scolarizzati, spesso lontani mille miglia dalla cultura che viene coltivata nelle aule scolastiche e dove l'ambiente familiare non è il più adatto ad attivare la motivazione all'apprendimento di saperi ritenuti astratti e inutili. E, tuttavia, nonostante queste e altre inadeguatezze, la scuola italiana ha fatto uno sforzo enorme per adattarsi alle esigenze della sua nuova utenza e, più in generale, alle esigenze di una società in una fase di accelerato cambiamento.

Questi sforzi, sostenuti più dalle iniziative di singole scuole, di singoli

insegnanti e di alcuni enti locali, che non dalla classe dirigente nazionale, hanno prodotto risultati parzialmente positivi solo in una parte del paese. Le indagini OCSE sulle competenze dei quindicenni in lettura, matematica e scienze hanno messo in luce un drammatico divario tra le regioni del Nord e quelle del Sud e delle Isole¹⁰. Mentre nelle prime si raggiungono in media, e in alcuni casi si superano, gli standard degli altri paesi sviluppati, le regioni del Mezzogiorno restano assai lontane da livelli accettabili. Se alla scuola era stato assegnato il compito di colmare gli squilibri regionali, questo obiettivo è stato clamorosamente mancato. Ma il problema non è nella scuola, o non in essa soltanto, e non si può attribuire alla scuola un fallimento di cui è solo marginalmente responsabile.

Vi è anche una ragione ulteriore. I problemi della scuola (i “guasti”, come viene spesso detto) vengono prevalentemente imputati a ragioni ideologico-politiche; detto brutalmente, per gli uni le colpe sono della “destra” per gli altri della “sinistra”. In altri termini, i problemi della scuola vengono collocati in un’ottica fortemente “di parte”, per cui le misure prese da un governo vengono invariabilmente revocate dal governo successivo in un gioco infinito di reciproche delegittimazioni che certo non giovano a costruire fiducia nell’istituzione. Non voglio certo negare la dimensione politica dei problemi scolastici e, tuttavia, penso che al di là delle ideologie e degli schieramenti sia possibile individuare un numero limitato di problemi prioritari e di soluzioni sulle quali realizzare ampi consensi. Se queste, ancorché limitate, convergenze potessero affermarsi, gli effetti sul piano della fiducia pubblica nella scuola non tarderebbero a manifestarsi.

6. Conclusioni

Non c’è dubbio che la scuola soffra di un deficit di fiducia che la accomuna peraltro ad altre istituzioni pubbliche, ad esempio la sanità o l’amministrazione della giustizia. La forte politicizzazione nella gestione delle istituzioni, in un’epoca di forti tendenze all’“anti-politica”, non favorisce certo relazioni fiduciarie tra i cittadini e le istituzioni. Come abbiamo visto, la fiducia è reciproca, dipende sia da chi la concede sia da chi la riceve. Qui, ancora una volta, ci aiuta un’acuta intuizione simmeliana. La fiducia produce fiducia, la sfiducia produce sfiducia, si tratta di processi cumulativi, di circoli viziosi oppure virtuosi: chi riceve fiducia si sente in qualche misura in obbligo di non deluderla e si comporterà di conseguenza, chi invece è oggetto di sfiducia non sarà indotto a dimostrare il contrario. Può

¹⁰. Si veda: M. Bratti, D. Checchi, A. Filippin, *Da dove vengono le conoscenze degli studenti? I divari territoriali nell’indagine OCSE-PISA 2003*, il Mulino, Bologna 2008.

evidentemente succedere che un attore (individuo o istituzione) goda di una fiducia immeritata, come pure che sia vittima di una sfiducia immeritata. A scuola, è senz'altro vero che se da un qualsiasi alunno gli insegnanti non si aspettano nulla di buono, sarà assai difficile che riesca a smentire le loro attese, così come chi è oggetto di aspettative positive avrà la strada spianata per realizzarle, come insegna il ben noto “effetto Pigmalione”. Quando si tratta di aspettative, sono inevitabilmente all’opera meccanismi di *self-fulfilling prophecies*. Come spezzare circoli viziosi e innestare circoli virtuosi è una domanda che lasciamo all’intelligenza dei lettori.