

**FIDUCIA A SCUOLA E NELLA SCUOLA**  
**di Maurizio Muraglia in**  
**“Le nuove frontiere della scuola” 21/2009 pp.13ss.**

**P**er il suo forte spessore antropologico il tema della fiducia si presta a catalizzare un fascio molto ampio di questioni umane, e tra queste certamente la questione dell'insegnare e dell'apprendere, che viene generalmente definita "educativa" riducendone in qualche modo lo spazio semantico. Nell'accezione comune, infatti, l'educativo è solito inglobare ogni elemento riguardante il fare scuola - che risulterà l'ambito concettuale di questo ragionamento -, compreso il versante cognitivo delle attività scolastiche. Il rischio di questo assorbimento del cognitivo nell'educativo è quello di sottostimare la portata formativa dell'attività intellettuale svolta a scuola, come se tutto ciò che afferisce ai saperi, alle discipline, alle materie rivestisse un valore più legato alle tecniche didattiche, mentre ciò che conta avrebbe a che fare con i sistemi valoriali, con le questioni di legalità, di cittadinanza, che, appunto, risulterebbero appannaggio dell'educativo (o pedagogico). In realtà, la categoria di "formativo" potrebbe rivelarsi molto più utile a configurare la *mission* dell'impresa scolastica perché capace, come si cercherà più avanti di mostrare, non solo di fondere insieme l'educativo e il cognitivo in un'unica questione, ma anche di dissuadere chi opera a scuola dal creare artificiosamente due oggetti separati di analisi, che poi nella vulgata finiscono per acquisire la duplice etichetta di "profitto" e di "condotta"<sup>1</sup>

Tale istanza di unitarietà sorreggerà il percorso concettuale che qui viene proposto e consentirà di declinare il concetto di "fiducia", discutendo di un ambiente formativo come la scuola, in termini sistemici. Solo l'approccio sistemico, infatti, permette di superare dicotomie sterili quali - a parte la madre delle dicotomie, quale educativo/cognitivo - scuola/famiglia, conoscenze/competenze, insegnanti/studenti, disciplinarità/trasversalità, profitto/condotta, misurazione/valutazione, cognitivo/emotivo ed altre ancora che spesso si accampano nelle pratiche discorsive sulla scuola, non consentendo una visione di insieme e costruendo false contrapposizioni, anche ideologiche.

L'approccio sistemico invece giova allo scandaglio del concetto di fiducia soprattutto perché tale concetto ha una valenza semantica *relazionale* e la scuola, con tutta evidenza, si presenta come un sistema di relazioni. È vero che si parla anche di "fiducia in se stessi", ma non sfugge come una simile espressione in qualche modo assuma il soggetto come un Sé col quale è possibile entrare in relazione e come la qualità di tale relazione discenda anche dall'immagine del Sé che l'ambiente - e fortemente l'ambiente di apprendimento - rimanda al soggetto stesso.

Acclarata la relazionalità insita nell'idea di fiducia, si può affermare che essa si declina come *attitudine a confidare in qualcuno che si ritiene capace di tenere fede alle attese*. Non in qualcosa, ma in qualcuno. Infatti, le astrazioni quali "le istituzioni", "la scuola", "la classe", "la famiglia" in realtà mascherano sempre relazioni tra persone segnate da un orizzonte di attesa reciproca. A scuola si va sorretti dalla speranza che qualcuno tenga fede alle attese, come dire che alla fiducia deve corrispondere, perché sia ben riposta, la fedeltà dell'interlocutore. Entrambi i termini, fiducia e fedeltà, rimandano facilmente all'idea di uno o più patti condivisi da alcuni contraenti. Si pensi ai regolamenti d'Istituto o al più recente *Patto di corresponsabilità* tra scuola e famiglia (DPR 245/2007), ma anche ai patti "impliciti" che si instaurano tra un docente e i suoi studenti o all'interno della comunità professionale tra gli insegnanti o tra gli insegnanti e il dirigente. La stessa idea di "deontologia professionale" chiama in causa una sorta di patto che lega non solo gli insegnanti tra di loro ma anche con il contesto sociale.

La considerazione di tale dimensione "vincolante" dell'impresa scolastica deve tuttavia fare i conti con un carattere che gli studiosi di organizzazione scolastica come Piero Romei hanno attribuito alla scuola. Essa è un'organizzazione *loose coupling*, a "legami deboli". In uno dei suoi testi più importanti<sup>2</sup>, Romei spiegava come tra gli adempimenti burocratici e le azioni sostanziali, nella scuola, fosse necessario considerare una sorta di scarto necessario, una irriducibilità che finisce per configurarsi da un lato come risorsa, dall'altro, se esagerata, come un problema. Il tema della fiducia nella scuola potrebbe legarsi a doppio filo a questa configurazione peculiare dell'organizzazione scolastica, che tiene insieme, ma non troppo, i suoi operatori. Chi ha esperienza

<sup>1</sup> Rimando, per una trattazione più approfondita sul tema, al mio *Valore formativo e cittadinanza*, in "Insegnare" 1/2009, pp.16-18.

<sup>2</sup> P. Romei, *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia 1995.

di scuola sa bene che, proprio per la delicatezza dei processi in gioco, che poi sono riconducibili all'essenziale dell'insegnare e dell'imparare, il tradimento delle attese sia da parte di chi insegna che da parte di chi impara - e conseguentemente da parte di chi governa o di chi è coinvolto a vario titolo nell'impresa - è sempre dietro l'angolo. "Ho insegnato bene ma la classe o una parte di essa non impara, è svogliata, è demotivata". Diceva bene Romei, quando sottolineava che "i rapporti che si possono stabilire tra azione (insegnamento) e risultati (apprendimento) non possono essere, deterministicamente, causali, ma devono essere, probabilisticamente, congetturali"<sup>3</sup>. Il legame eccessivamente debole tra azione e risultati non può che innescare meccanismi di sfiducia a partire dalla delusione che si prova nel vedere tradite le proprie attese. Non dissimilmente avviene in famiglia, quando i figli (o i genitori) vengono meno, o sembrano venir meno, ai patti più o meno condivisi. In famiglia, come a scuola, risulta allora evidente che la fiducia non può trovare radici nella perfetta corrispondenza tra azione e risultati. Occorre un salto di qualità della fiducia, che sappia andare *oltre le prestazioni*.

L'irriducibilità delle azioni ai risultati, che rende deboli i legami di un'organizzazione come la scuola, è un fatto che possiamo considerare fisiologico fin quando non altera in forma radicale la fiducia tra i *partners* dell'impresa formativa. Si potrebbe dire con una buona aderenza alla realtà che l'attuale situazione della scuola, in Italia, mostra proprio il progressivo e inarrestabile deterioramento della fiducia tra tutti gli attori del sistema. Siamo davanti ad una vera e propria *eclissi della fiducia* che rischia di trasformare la debolezza fisiologica dei legami, di cui parlava Romei, in assenza totale di legami.

Può essere utile allora percorrere i campi più significativi dell'esperienza scolastica per evidenziare le aree di slittamento della fiducia ed, implicitamente, individuare i punti di attacco di un possibile ripristino di condizioni favorevoli al reciproco confidare.

Una prima e fondamentale area di criticità è rappresentata dall'opacizzarsi del rapporto fiduciario tra le istituzioni scolastiche e la cosiddetta *governance* del sistema. La responsabilità della politica in questa deriva della fiducia è evidente. Da almeno dieci anni la scuola è sottoposta ad un vero e proprio *maquillage permanente* che, nelle lodevoli intenzioni dei vari legislatori, avrebbe dovuto renderla capace di sostenere le sfide della contemporaneità. Il risultato è sotto gli occhi di tutti. Gli operatori della scuola hanno perso di vista la *mission* del proprio lavoro e maturato una profonda sfiducia verso le istituzioni preposte al governo del sistema formativo pubblico. Ad un'indagine sommaria tra insegnanti e dirigenti non si farebbe fatica a constatare che la ragione prima di tale caduta in picchiata della fiducia sia da attribuire alla strumentalizzazione politica che ha reso la scuola un vero e proprio campo di battaglia tra coalizioni avverse. Si sono persino contrapposte vere e proprie pedagogie riconducibili ai rispettivi schieramenti politici con una sorta di asservimento del sistema pedagogico al sistema politico che certamente non può aver giovato alla fiducia generale nelle istituzioni. Non raramente, peraltro, si rileva negli ambienti scolastici che la sfiducia nelle istituzioni presenta caratteri di reciprocità. Sarebbero infatti le istituzioni per prime, rinunciando ad investire seriamente sulla qualificazione della scuola, a mostrare sfiducia verso le categorie professionali che vi operano<sup>4</sup>.

Lo scenario sommariamente delineato fa da contesto a tutte le "microsfiducie" che si creano in un ambiente che della fiducia dovrebbe fare invece il proprio vessillo per il solo fatto che la scuola è il luogo del passaggio culturale di consegne tra le generazioni. Le scuole, sì, sono giuridicamente autonome, ma non al punto da poter fare a meno del sostegno operoso delle istituzioni, in tutte le loro articolazioni territoriali. Se si pensa allo stato di degrado dell'edilizia scolastica, soprattutto nelle regioni del Sud, e all'inerzia di tanti enti locali su questo versante, si può comprendere quale livello di fiducia nelle istituzioni possa maturare laddove si fa scuola al freddo o al gelo o laddove si rischia di restar seppelliti da un crollo di soffitto. Si potrebbe affermare che è un vero e proprio *deficit di cittadinanza* ciò che fa da detonatore alla sfiducia collettiva. Un deficit che coinvolge tanto gli operatori della scuola quanto gli utenti. Per questi ultimi, la consapevolezza di essere portatori di diritti fondamentali, quale il diritto all'istruzione, e la constatazione di non poter esercitarli non può che compromettere irrimediabilmente il patto civico tra governanti e governati.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 60

<sup>4</sup> Si vedano gli interessanti risultati di una recente inchiesta compiuta dal quindicinale "La tecnica della scuola" sulla ricezione degli ultimi provvedimenti ministeriali da parte delle scuole ("La tecnica della scuola" 18/2009, pp. 36-45).

La fiducia è direttamente proporzionale alla credibilità di chi è atteso alla fedeltà di un patto. E in questo caso il patto affonda le sue radici nell'art. 3 della Costituzione, che assegna alla Repubblica il compito di "rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

La scuola, tuttavia, è un ambiente capace di rivitalizzarsi e di trovare continue occasioni di ripristino della fiducia in quel che si fa quotidianamente. La scuola è tale perché, configurandosi come un sistema di relazioni umane, soggiace a tutte le dinamiche dell'umano, e l'umano, si sa, anche in condizioni contestuali difficili riesce sempre a trovare una via alla qualità dell'esistenza. Se si interpellano gli insegnanti, è abbastanza facile imbattersi in affermazioni del genere: "Solo quando sono in classe con i ragazzi ritrovo la voglia di lavorare". A fronte della sfiducia generale che percorre il corpo professionale degli insegnanti, al rapporto con gli studenti viene riservata una sorta di verginità permanente, uno spazio di rilancio della fiducia nel proprio compito. È come se si ritenesse che, laddove c'è qualcuno che insegna e qualcuno che impara, lì risiede l'essenza del fare scuola, che nessuno può intaccare. Se vi è il rischio, qui, di enfatizzare oltre misura la mistica del lavoro in classe, ignorando i fattori contestuali (anche organizzativi) che influiscono sulla qualità del processo di insegnamento-apprendimento, non si può negare che solo una simile prospettiva di gratificazione riesce, nella crisi della scuola che vive il nostro Paese, a tenere su un minimo accettabile la motivazione di tutti, studenti compresi. Val la pena, pertanto, soffermarsi su quel che costituisce il "cuore" dell'esperienza scolastica per tentare di comprendere quali possano essere gli ingredienti capaci non soltanto di tenere la fiducia, per così dire, sulla soglia di sopravvivenza, ma di candidarsi, se si trova il modo di incrementarne lo spessore, a diventare il primo motore di un rilancio generale della scuola.

È opportuno, per addentrarci all'interno dei processi che presiedono al fare scuola quotidiano, richiamare quanto detto all'inizio di questo contributo sulla opportunità di riconciliare la dimensione educativa e la dimensione cognitiva sul terreno sovraordinato del "formativo". Le considerazioni che seguono cercheranno di mostrare come la separatezza delle due dimensioni non giovi al patto fiduciario tra insegnanti e studenti. Va fatta tuttavia una distinzione preliminare, che ha a che fare con l'età degli studenti stessi.

Nella scuola fino ai dieci anni, cioè fino al termine della scuola primaria, la fiducia dei bambini e delle bambine nelle maestre (preferisco evitare la maschilizzazione del termine, purtroppo recentemente invalsa, per l'ovvia considerazione della rarità di reperimento di un maestro) sembra abbastanza scontata. In quel segmento di studi, semmai, occorre mettere a fuoco preferibilmente il rapporto fiduciario, alquanto complesso per la verità, tra scuola e famiglia, che si contendono la formazione del bambino. Le maestre *devono* avere fiducia nei bambini, e questa fiducia, per il delicatissimo compito didattico che esse assumono, risulta decisiva per il successo del processo di insegnamento-apprendimento. Ove un bambino dovesse constatare nella propria maestra la minima esitazione nel credere che il piccolo potrà effettivamente imparare, il processo di apprendimento verrebbe irrimediabilmente compromesso, come mostra l'esperienza.

Il tema della fiducia negli insegnanti da parte degli studenti comincia a porsi in maniera abbastanza acuta a partire dal segmento successivo di studi, la secondaria di primo grado, chiamata comunemente scuola media. È interessante qui quanto annota Daniele Novara: "Resta [...] un'unica fase della vita caratterizzata dal passaggio alla vita adulta: la preadolescenza - quando effettivamente la bambina archivia le sue bambole e si prepara per andare in discoteca, mentre il maschio esce finalmente e definitivamente dal lettone, per entrare nel gruppo degli amici come sua nuova famiglia"<sup>5</sup>. Il tema dell'adolescenza è fortemente legato al tema della fiducia. L'investimento fiduciario nel mondo degli adulti, proprio nel momento della vita in cui si rivendica l'autonomia dai più grandi, è fondamentale nel percorso di un adolescente, perché è proprio la sua estrema fragilità a postulare l'esigenza di un adulto capace di contenerne l'abnorme mobilitazione di energie e di pulsioni, anche in direzione trasgressiva. Ciò si rende ancor più necessario nel terzo segmento di studi, la secondaria di secondo grado, in cui lo studente, dispiegando pienamente la sua

<sup>5</sup> D. Novara, *Adolescenti, cioè nuovi 'barbari'?*, in "Rivista dell'istruzione" 2/2009, pp. 43-47.

esistenza adolescenziale, ha bisogno di una forte reciprocità nel rapporto fiduciario che lo lega agli insegnanti<sup>6</sup>.

Tenendo conto, quindi, del fatto che gli snodi dello sviluppo psicologico di uno studente incidono sul configurarsi del tema della fiducia nelle varie tappe del percorso scolastico, possiamo avviare il ragionamento sulla questione formativa, quale sintesi di educativo e cognitivo, esaminando partitamene le due dimensioni.

Cosa si intende a scuola quando si ragiona di “educazione”? Se si facesse un’indagine sul linguaggio progettuale delle scuole, degli organi collegiali e dei singoli insegnanti, si constaterrebbe facilmente una sorta di rapporto sequenziale tra obiettivi educativi ed obiettivi cognitivi, come se il necessario preliminare ad un corretto fare scuola quotidiano fosse rappresentato dal “giusto comportamento” dei ragazzi, dal loro rispetto delle regole, dall’adesione a quei connotati di cittadinanza e di legalità che sembra giusto la scuola debba concorrere a costruire. Su questo terreno è facile incontrare espressioni quali “rispetto di sé e degli altri”, “rispetto dell’ambiente”, “rispetto degli insegnanti” e via di seguito. Come dire che in ambiente scolastico lo studente deve mostrare di sapersi “comportare bene”, intendendo con tale espressione la vasta gamma di *performances etiche* che un ragazzo può produrre a scuola e che ne caratterizzano la “condotta”. La recente enfasi mediatico-ministeriale sul tema del bullismo trova forti radici nella consapevolezza diffusa che sul piano del rispetto umano e delle regole - appunto il piano “educativo” - la scuola non può né deve transigere, pena la sua irrilevanza sociale. La società alla scuola chiede una parola sull’educativo. La scuola deve esser messa nelle condizioni di intervenire autorevolmente nei casi di palese trasgressione della pacifica convivenza e deve poter disporre degli strumenti sanzionatori adeguati. L’inasprimento delle conseguenze prodotte da un basso voto di condotta rappresenta il culmine della potestà sanzionatoria recentemente attribuita alla scuola. Il voto di condotta rappresenta, si potrebbe dire, la valutazione che la scuola attribuisce a tutta la sfera educativa della propria azione. È evidente che il terreno educativo risulta il campo privilegiato della discussione su una tematica cruciale quale quella della cittadinanza. Si impara a scuola a diventar cittadini attraverso l’interiorizzazione della legalità e del rispetto verso le istituzioni<sup>7</sup>. Se la scuola vuole risultare credibile e suscitare la fiducia della società civile, essa non può limitarsi - si dice - a trasmettere nozioni, ma deve trasmettere altresì valori. L’assunzione dell’educativo da parte della scuola sarebbe funzione della fiducia che ad essa è disposta ad accordare la società. Specularmente, la perdita di credibilità della scuola risiederebbe nel suo abdicare al delicatissimo compito dell’educazione.

Fino a pochi anni fa, quel che oggi prende il nome di Piano dell’offerta formativa, ovvero la carta progettuale di una scuola, aveva significativamente il nome di Progetto *educativo* d’Istituto. Siamo alla fine degli anni Novanta e non v’è alcun dubbio sulla circostanza che tutto l’agire della scuola debba stare sotto l’egida dell’educativo. Dal 1999, con l’emanazione del regolamento sull’autonomia scolastica, il documento principe di una scuola assume l’intitolazione or ora ricordata, che vede la categoria del “formativo” inglobare in sé tanto i processi dell’educare quanto i processi dell’insegnare, secondo la prospettiva adottata da questo contributo.

In realtà a nessuno sfugge che, quando a scuola non si impara, la circostanza di essere dei bravissimi ragazzi non impedisce agli insegnanti di valutare negativamente fino alla bocciatura. Un perché ci sarà. Che fiducia potrebbe riscuotere una scuola in cui bastasse soltanto un altissimo voto di condotta, anche a fronte di carenze cognitive devastanti, per esser promossi? Come potrebbe reggersi un sistema formativo in cui la scuola si configura né più né meno che un’agenzia educativa? È dunque palese che l’educativo non rappresenta la prioritaria *mission* della scuola. Tutt’al più lo si considera condizione necessaria perché ci sia un clima idoneo all’insegnare e all’imparare, ma certamente nessuno sarebbe disposto a considerare la dimensione educativa sufficiente perché una scuola si definisca tale. Ma anche tale visione in qualche modo finisce per giustapporre le due dimensioni, assegnando a quella educativa una funzione, per così dire, di cornice, di contesto, di patto preliminare, di “contenitore”, se vogliamo, dei processi culturali e cognitivi. Ed è difficile che la fiducia tra i due grandi protagonisti del fare scuola, gli insegnanti e

<sup>6</sup> A questo proposito rimandiamo al bel libro di G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell’adolescente di oggi*, Laterza 2008.

<sup>7</sup> Si consiglia a questo proposito la lettura dei testi di P. Blandano e M. Gentile, che presentano anche itinerari formativi realizzati nelle scuole: *Incontrosenso*, Ega 2004 e *Con-vivere la legalità*, Ega 2007.

gli studenti, possa trovare terreno fertile in una simile concezione dell'ambiente scolastico. E infatti ne trova sempre meno. I bambini e i ragazzi crescono dinanzi ad una prospettiva relazionale unitaria, che li vede soggetti impegnati globalmente in un'impresa che è culturale non meno che civile. L'insegnante colto e l'insegnante gendarme non si conciliano, così come non si conciliano il didatta ed il predicatore. L'insegnante, per lavorare sulla fiducia dei ragazzi, non ha altra strada che... l'insegnamento, ovvero la possibilità di *porre un segno* nelle loro esistenze. Segno culturale in quanto civile e civile in quanto culturale. Di questi insegnanti ci si ricorda e questi insegnanti sono quelli di cui ci si può fidare.

Ma come può avvenire ciò? Quali sono le condizioni che permettono di integrare pienamente valori e cultura? Che cosa deve intendere, a questo punto, la scuola per "istruzione"? Gli studiosi hanno ben messo a fuoco negli ultimi vent'anni l'alternativa tra due modelli didattici antitetici e funzionali ciascuno ad una certa visione del compito precipuo della scuola: il modello trasmissivo ed il modello costruttivo. Il primo è funzionale ad una scuola che chiede agli studenti di accumulare sapere e ripeterlo correttamente. La rilevanza, la sensatezza, la significatività di quel sapere, la sua dimensione formativa per questo modello non è questione decisiva ai fini della motivazione all'apprendimento. L'educazione è una condizione previa per accedere a questo modello intrinsecamente selettivo. Se non si è "scolarizzati" non si può reggere ad un simile modello, che richiede una forte disciplina ed una capacità della famiglia di creare tutti i presupposti perché in classe si sappia stare correttamente. La qualità della relazione tra insegnanti e studenti, che poi configura il tema della fiducia reciproca, è secondaria in un modello secondo il quale il sapere della scuola non ha rilevanza emotivo-affettiva e pertanto non si costituisce quale elemento portante della relazione umana tra i due *partners* della relazione cognitiva. Quando si fa scuola secondo il modello trasmissivo, la questione educativa si pone nei termini descritti in precedenza, come questione di "condotta". Se c'è una buona condotta, si possono "seguire le lezioni". Se la buona condotta non c'è, non si "seguono bene le lezioni" e ciò nuoce al rendimento complessivo dello studente.

Fermiamoci un po' sulla fisionomia dello studente che "non segue le lezioni". Tale studente può reagire variamente all'irrilevanza, per lui, della proposta didattica. Può reagire con la chiusura in se stesso e col disinteresse radicale oppure con atteggiamenti di ribellione e di trasgressione. Nel primo caso, la valutazione "educativa", grottescamente, spesso finisce per risultare positiva, mentre nel secondo caso la scuola sanziona pesantemente sul terreno educativo. Quale che sia il modo di atteggiarsi dello studente che "non segue", però, è certo che nessuna fiducia egli può nutrire per un ambiente che lo tiene fuori dallo spazio, se non del successo, almeno dell'interesse e della gratificazione intellettuale che discende da quell'interesse. Reciprocamente, gli insegnanti non possono nutrire alcuna fiducia in un simile studente, perché il guado della fiducia è reso impraticabile dalla sua incapacità di accedere ai saperi proposti secondo il modello trasmissivo, cioè secondo un modello centrato su contenuti da memorizzare ricettivamente e ripetere pedissequamente.

Il modello costruttivo invece si lega al concetto di *ambiente di apprendimento*. Esso assume alcuni paradigmi relazionali e didattici, quali cooperazione, costruzione condivisa della conoscenza, negoziazione dei significati, conflitto delle interpretazioni, che rimandano al convincimento che le discipline scolastiche hanno in sé, se opportunamente "trattate", una dimensione che rende l'attività cognitiva "formante" per l'individuo. Quando si parla di dimensione formativa delle discipline si allude proprio a questa capacità del sapere della scuola di intercettare lo spazio di significatività dello studente, inteso come spazio abitato dalla sua esperienza e dalla sua esistenza. Non è questa la sede per approfondire quest'aspetto del lavoro scolastico<sup>8</sup>. Ci si limita soltanto alla considerazione che i saperi della scuola, così come si constata facilmente nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, affondano le loro radici in bisogni profondi dell'individuo, quali comunicare, esprimere emozioni, confrontare, classificare, ordinare, analizzare, muoversi nello spazio, ricordare, immaginare, tutte azioni che in qualche modo costituiscono *matrici antropologiche* delle varie discipline insegnate a scuola. Solo lo scavo epistemologico nelle discipline e l'enucleazione dei loro nuclei formativi di fondo, dei loro "punti di attacco" alle esigenze profonde dei bambini e dei ragazzi consente di rivisitare il sapere della scuola in modo che possa generare in classe pratiche

<sup>8</sup> Particolarmente istruttiva risulta la lettura di F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza 2004. Rimando anche al mio *Curricolo e competenze culturali*, in "Rivista dell'istruzione" 4/2008, pp. 33-38.

discorsive e interpretative. È a queste pratiche che ci si riferisce quando si parla di modello didattico costruttivo. Se il sapere è co-costruito, esso si radica nell'individuo e diventa *esperienza culturale*<sup>9</sup>. Se il sapere è soltanto ricevuto, rischia di rimanere estraneo ai quadri valoriali dell'individuo stesso, il quale finisce per essere chiamato ad essere "educato" in senso comportamentista. La tradizionale condotta, infatti, risente di quest'approccio, che si trattiene al di qua dell'incidenza che sui comportamenti assumono gli orientamenti culturali dello studente, legati all'uso formativo delle discipline. Sulla condotta, peraltro, come si è visto, pesa anche il senso di autoefficacia - o il suo contrario - che uno studente matura a contatto con esperienze positive - o negative - di apprendimento. Mi fido di chi riconosce la mia capacità di imparare e crea l'ambiente di apprendimento in cui anch'io ho un mio spazio di protagonismo. Si potrebbe dire che quando il cognitivo si colora di educativo e lo studente è visto nella sua globalità di soggetto chiamato a crescere culturalmente, in un'impresa condivisa con gli insegnanti, allora è possibile immaginare scenari in cui la fiducia è al centro dei processi relazionali.

L'alternativa tra modello trasmissivo e modello costruttivo, dunque, risulta decisiva per comprendere se l'istruzione sia capace di diventare formativa per chi impara e quindi di generare meccanismi di fiducia reciproca tra insegnanti e studenti. Tale fiducia, in quanto pertiene al cuore della vita scolastica, ha un suo luogo rivelativo in aula, costituito dalla valutazione, e fuori dall'aula, costituito dalla qualità delle relazioni tra tutte le altre componenti della scuola, cui qui si accennerà solo sommariamente.

Per quel che riguarda la valutazione<sup>10</sup>, occorre subito dire che la fiducia negli insegnanti, da parte degli studenti, ha forte attinenza con la credibilità dei loro processi valutativi e alla circostanza che al momento valutativo essi assegnino una dichiarata valenza formativa, nel senso della formazione alla cittadinanza. Un soggetto che accede alla cittadinanza consapevole vi accede non soltanto perché è "istruito ed educato", ma soprattutto perché è formato, umanamente e culturalmente formato. Anzi, umanamente in quanto culturalmente. E tale spessore formativo ha le radici proprio negli innumerevoli atti valutativi compiuti dalla scuola. Non è il 6, il 7, l'8 o il 9, o il sufficiente, il buono e il distinto che mi hanno formato. Questi sono atti misurativi, sia che etichettassero una prestazione, scritta o orale, sia che riempissero la casella di una pagella. Questi numeri e queste parole hanno scandito la mia carriera di studente, sancito il passaggio da una classe ad un'altra o il superamento di un esame, ma *di per sé* non mi hanno formato, non mi hanno restituito un'idea di me, una speranza, un futuro. Queste ultime cose le hanno prodotte invece i *discorsi* dei miei insegnanti, la loro *opinione* sul mio conto, la loro *spiegazione* del mio modo di essere studente. Non c'è separazione tra i due momenti - misurativo e valutativo - ché sarebbe assurda e renderebbe la valutazione un discorso vacuo, ma c'è chiaramente differenza di statuto, nella misura in cui il valutativo incorpora e dà sensatezza al misurativo. Un insegnante che non si limita a descrivere prestazioni, ma le assume in un quadro interpretativo da restituire agli studenti perché ne facciano occasione di riflessione è un insegnante che merita fiducia. Tale assunzione interpretativa rende il suo valutare un atto formativo perché capace di assumere dati cognitivi in una prospettiva educativa.

Il patto fiduciario tra insegnanti e studenti ha forti possibilità di riverberarsi su tutto il sistema di relazioni che interessa la scuola, principalmente sulla relazione tra scuola e famiglia, che potrebbe compiere un salto di qualità sul terreno collaborativo. E ancora una volta è la categoria del "formativo", capace di saldare educativo e cognitivo, a costituire il più auspicabile terreno di discorso tra insegnanti e genitori. Una scuola del solo cognitivo infatti non ha nulla in comune con la famiglia, mentre una scuola dell'educativo puro finirebbe per identificarsi con la famiglia stessa. Tra l'estraneità totale e l'identificazione totale c'è lo spazio che cerchiamo: lo spazio della *crescita culturale* dei ragazzi che, integrando cognitivo ed educativo, può diventare uno spazio comunicativo e fiduciario plausibile tra scuola e famiglia, chiamate a ritrovare in esso le rispettive identità.

Da una rinnovata fiducia tra insegnanti e studenti e tra scuola e famiglia - qualcuno direbbe, inglobando il tutto, tra scuola e utenza - possono trarre giovamento le relazioni tra insegnanti, tra

<sup>9</sup> Illuminante a questo proposito il volume di G. De Vecchi-N.C. Carmona-Magnaldi, *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia 1999.

<sup>10</sup> Su questo tema rimando al focus sulla valutazione di "Rivista dell'istruzione" 2/2009, pp. 14-32 e al dossier di "Insegnare" 2/2008 dal titolo "Quando la valutazione è ricerca".

essi e il dirigente scolastico, nonché tra personale docente e non docente di una scuola. Si tratta di relazioni che potrebbero trarre nutrimento dal clima di fiducia generale che emana dalle aule di una scuola e che rende l'offerta formativa di un'istituzione scolastica qualcosa di altamente condiviso. Non si vuol qui sottovalutare l'autonomia di questi livelli relazionali, ma occorre riconoscere che la loro introduzione nella prospettiva sistemica qui assunta consente di legarli al cuore del fare scuola, che resta determinato dalla presenza di soggetti che insegnano e soggetti che imparano e che sono chiamati alla reciproca fiducia proprio all'interno del loro insegnare e del loro imparare.

A conclusione di questo percorso, è lecito chiedersi quali condizioni possano rendere plausibile il rilancio di processi relazionali improntati alla fiducia nella scuola, alla luce dell'attuale situazione di crisi.

Forse occorre, a monte, evocare la madre di tutti i gesti di fiducia quotidiana che rendono praticabile l'impresa scolastica: la fiducia nelle generazioni future. Purtroppo il mondo degli adulti, troppo spesso condizionato da eventi di cronaca amplificati dai *media*, tende a riversare sui giovani, tutte le contraddizioni che caratterizzano il nostro tempo. Forse non si riflette a fondo sulla circostanza che i nostri giovani ricevono il mondo che abbiamo loro consegnato. Non mancano, peraltro, contesti - primo fra tutti il volontariato - capaci di testimoniare di quanta dedizione e impegno sono capaci i ragazzi quando gli adulti che li circondano sono disposti a confidare in loro.

Occorrono poi politiche scolastiche capaci di guardare ben oltre l'orizzonte ristretto del consenso elettorale. Nessuna fiducia può germogliare laddove chi governa la scuola non riesce ad esprimere una visione di largo respiro, frutto di una vera condivisione con tutte le forze sociali del Paese. Nella fase attuale, si registra una vera e propria rottura del patto che dovrebbe legare gli operatori della scuola al governo della stessa. Viene a mancare, in altre parole, quel reciproco riconoscimento che consente alla fiducia di radicarsi su un terreno capace di portare frutti duraturi.

A fronte di queste due istanze di fondo, resta il fatto che qualcuno dovrà pur cominciare senza attendere che sia l'altro a farlo. Ma questo "qualcuno" non può essere la parte più debole, che per la prima istanza rimane il mondo degli studenti e per la seconda gli operatori della scuola. Il mondo degli adulti - la società, le famiglie - non può limitarsi a rimpiangere i bei tempi, ammesso che fossero tali. Deve investire su questi giovani, creare contesti di responsabilizzazione, lavorare sulla loro autostima e sulla loro motivazione, non appiattirsi sulle loro prestazioni: deve saper compiere, in definitiva, una sorta di *salto logico* nella valutazione dei gesti compiuti dai ragazzi, attivando processi interpretativi raffinati e non limitandosi alla descrizione e alla sanzione. Le istituzioni preposte al governo della scuola dal canto loro devono comprendere una volta per tutte che non si riforma nulla senza con la condivisione e la cooperazione di coloro che poi devono dare gambe alle riforme. Bisogna *fidarsi* di chi nella scuola ci lavora, bisogna *fidarsi* della loro capacità di incidere positivamente sul sistema.

Fidarsi veramente di chi insegna e di chi impara. Rimane questa, in ultima analisi, la sfida che ci attende nei prossimi anni.