

FIDUCIA



# IL SÉ COME SALA DI SPECCHI

*Marta Di Cicco\**

Il saggio, nell'osservare le relazioni che si instaurano all'interno del contesto educativo, tra studente-studente e/o studente-docente, pone attenzione a due aspetti fondamentali tra loro interconnessi quali le 'emozioni' e la 'fiducia' e ai modi in cui esse influiscono sul ricordo, sulla formazione della personalità e sull'apprendimento dello studente. Il corso di *Antropologia dell'educazione* è la cornice di riferimento all'interno della quale viene indagato l'oggetto del presente saggio.

The essay, as observing relationships that are established in the educational context between students and/or student-teacher, focuses on two fundamental and interconnected aspects such as 'emotions' and 'trust' and on the ways in which these affect memory, the building of personality and the student's learning. The *Anthropology of Education* course is the frame of reference within which the object of this essay is investigated.

## Scuola come sistema di relazioni

La scuola, oltre ad essere un'istituzione formativa in senso stretto, è anche uno spazio abitato da soggetti diversi che, nello stare al mondo e nel mondo, danno vita a un sistema di relazioni. Come altri spazi di condivisione sociale, la scuola è un ambiente in cui ciascun individuo instaura rapporti di co-operazione e mutua di-

---

\* Sono una studentessa al secondo anno di magistrale in Antropologia culturale ed etnologia presso l'Università di Bologna. Oltre a un'attenzione per i contesti educativi, i miei interessi si rivolgono anche all'antropologia medica, in particolare ai processi di cura, all'esperienza di malattia dei pazienti e ai contesti socio-sanitari.

I am a second-year student of Cultural Anthropology and Ethnology at the University of Bologna. In addition to educational contexts, my interests are directed to medical anthropology, particularly care processes, patients' experiences of illness and socio-health contexts.

pendenza che influiscono in modo decisivo sui processi di costruzione identitaria e della personalità.<sup>1</sup>

La comunità scolastica rappresenta, pertanto, uno spazio privilegiato di socializzazione che permette all'individuo di sviluppare ed esercitare la propria ragione, di percepirsi come parte attiva del mondo e delle sue dinamiche. Il saggio, nel porre attenzione ai modi in cui le relazioni si instaurano al suo interno, tra studente-studente e studente-docente, si focalizza su due aspetti fondamentali e tra loro interdipendenti nel percorso formativo, quali le emozioni e la fiducia.

Avendo vissuto in prima persona, in quanto studentessa, l'esperienza del corso di *Antropologia dell'educazione*, ho potuto riflettere a posteriori sul percorso non convenzionale condotto dalla docente, anche se accompagnato inizialmente da non pochi timori, scetticismo e disorientamento. Dalle narrazioni sulle passate e presenti esperienze scolastiche emerse durante le conversazioni realizzate tra noi studenti, si vedrà quanto, il rapporto di fiducia che il singolo instaura con l'altro (studente o docente) e le emozioni provate in specifiche circostanze scolastiche, siano centrali e significative per il ricordo di ogni persona e per il suo apprendimento.

Il titolo del saggio, *Il sé come sala di specchi*, ha come obiettivo quello di richiamare alla mente il gioco costante delle riflessioni – nel senso latino del termine *reflectere*, ossia «ripiegare, volgere indietro»<sup>2</sup> – propria degli specchi. Nel gioco di reciproca riflessione dei soggetti coinvolti nell'interazione è sottesa una costante influenza e negoziazione delle parti che produce, inevitabilmente e consequenzialmente, cambiamenti e ridefinizioni. Perciò, quando l'io incontra l'altro e instaura con esso una relazione, quel che tende a prodursi è sempre un qualcosa di inedito e ridefinito.

## Emozione: uno sguardo oltre l'orizzonte antropologico

A partire dalla seconda metà del Novecento, grazie al contributo di studiosi come il neurobiologo Gerald Hüther e lo psicologo Daniel Goleman, si è iniziato a parlare dell'importanza del ruolo dei sentimenti e delle emozioni nell'orientare i processi di percezione e di riflessione e di «come le esperienze precedenti sono ancorate nel cervello e governano convinzioni e atteggiamenti successivi» (Hüther 2014, p. 16). Tutto ciò è reso possibile dal fatto che «il cervello, anche in età adulta, è ancora

<sup>1</sup> Identità e personalità, in tutte le loro declinazioni e sfumature, sono le due dimensioni a cui intendo far riferimento quando, a partire da questo momento, parlerò del 'sé' di ciascun individuo.

<sup>2</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/riflettere/> (accesso in data 21 ottobre 2019). [https://www.nihilscio.it/Manuali/Lingua%20latina/Verbi/Coniugazione\\_latino.asp?verbo=reflectere](https://www.nihilscio.it/Manuali/Lingua%20latina/Verbi/Coniugazione_latino.asp?verbo=reflectere) (accesso in data 21 ottobre 2019).

strutturalmente plastico» (p. 10) e dalla capacità intrinseca che i circuiti neuronali hanno, nel corso della vita e delle varie situazioni esperite dal soggetto, di adattarsi a condizioni nuove di utilizzo. In sintesi, l'esperienza emozionale di ciascun individuo contribuisce alla definizione e/o modificazione di specifiche strategie di pensiero e azione.

«Ho impiegato molto tempo per capire che quello che ci guida in tutte le nostre decisioni non è il nostro spirito o la nostra coscienza, né il nostro sapere fatto di cose imparate a memoria o acquisito da fonti discutibili, ma le esperienze che abbiamo accumulato durante il nostro sviluppo e che, ancorate saldamente nel cervello, definiscono le aspettative, guidano l'attenzione in una direzione ben precisa, stabiliscono come giudicare quello che viviamo e come reagire a ciò che ci circonda e ci assale» (p. 11).

Il cervello di ciascun individuo, ci dice Hüther, è «più che un organo pensante, un *organo sociale*» (p. 16). In quanto tale, vive, si nutre e si ridefinisce in relazione alle dinamiche di cui partecipa e a ciò che, dal punto di vista emozionale, l'individuo prova.<sup>3</sup>

La scelta di introdurre il saggio con una piccola finestra sul mondo delle neuroscienze e della psicologia ci potrà essere utile a comprendere le dinamiche che prendono forma all'interno del nostro contesto di analisi e, in particolar modo, a chiarire come e perché le relazioni che ogni singolo individuo (studente) intrattiene con l'altro (studente e/o docente) influenzino, in modo così profondo e incisivo, tanto il ricordo quanto l'esperienza di apprendimento.

## Dare voce all'esperienza diretta

Attraverso le interviste svolte tra noi studenti, ripercorrendo interiormente il nostro trascorso, abbiamo potuto ricostruire veri e propri frammenti di vita e riflettere su quanto, e come, le esperienze passate siano riuscite a cambiarci, più o meno consapevolmente, e in maniera determinante. Da questi racconti ci siamo accorti, ad esempio, che le materie verso cui i più ritenevano di essersi applicati in modo positivo e

<sup>3</sup> La recente svolta riflessiva nel campo delle neuroscienze ha, dunque, contribuito a ripensare il piano biologico intrecciato a quello culturale in un processo di reciproca influenza. Lo studioso Alessandro Gusman, scrive che «il cervello elabora i dati che provengono dall'esterno secondo modalità apprese nel corso delle esperienze precedenti, compiute in un particolare ambiente (allo stesso tempo fisico e culturale)» (Gusman 2010, p. 36). Francesco Remotti ci parla dell'uomo come essere «bio-culturale» avanzando, alla luce di queste svolte riflessive, la necessità di «elaborare una teoria che renda conto degli effetti che l'interazione sociale, l'apprendimento e l'ambiente fisico producono sul cervello» (Remotti in Gusman, in nota 12, p. 39).

propositivo, dalle quali reputavano di aver appreso maggiormente e di cui conservano ancora oggi un buon ricordo, sono state generalmente proprio quelle tenute da docenti che hanno privilegiato il dialogo e la condivisione in aula. Così facendo, oltre a trasmettere la propria passione e dedizione per la materia insegnata, i docenti sono riusciti al contempo a instaurare con lo studente una relazione empatica, predisponendolo allo studio della disciplina. La qualità dell'interazione comunicativa e delle emozioni suscitate in tali circostanze ha avuto un impatto tanto sul sentire del singolo individuo e sull'idea di sé quanto sull'esperienza stessa di apprendimento.

Esemplificativo è il racconto di Paola che, ripensando al suo vissuto scolastico delle superiori – carico di stati emozionali intensi e spesso contrastanti – ci narra della professoressa di francese come «l'unica insegnante veramente notevole di tutto il corpo docente» in grado di stimolare i propri alunni alla riflessione, al confronto e al dialogo reciproco, e favorire così la formazione di un pensiero critico che andasse oltre i confini scolastici:

[...] la prof. di francese [...] mi sono sentita un sacco aiutata da lei. Mi faceva domande, mi chiedeva le cose, anche scherzosamente, senza farmi pesare il fatto di essere troppo chiusa o troppo introversa, lei mi spronava a essere più frizzante, non dicevo che ero sbagliata (Intervista, Paola, Gruppo 1).

Per Paola, la professoressa di francese non era solo un'insegnante ma anche, e soprattutto, una persona capace di relazionarsi empaticamente con lei, di prestare ascolto alle sue paure, di accettare le sue difficoltà e i suoi limiti facendo di questi dei punti di forza, al fine di crescere e migliorarsi.

Durante l'intervista, Elena – che ricopriva il ruolo di intervistatrice – le chiede «se sentisse questo suo vissuto scolastico come un qualcosa esclusivamente del suo passato o se certe sensazioni, certe emozioni, se le fosse portate dietro fino ad oggi». Paola, con tono deciso, risponde che: «le sensazioni rimangono le stesse. Però adesso no. Dico sinceramente che adesso sono cambiata. Se tornassi indietro, se all'epoca fossi stata come sono adesso, avrei vissuto meglio anche le dinamiche con gli altri compagni di classe» (Intervista, Paola, Gruppo 1).

Le esperienze passate e il modo in cui le si vivono e interiorizzano, così come tutti coloro con i quali si entra in contatto risultano essere, dunque, determinanti per la persona e la personalità presente e futura di ciascuno noi.

Altrettanto determinanti per il ricordo e l'apprendimento paiono essere la motivazione e la disposizione di ciascun alunno rispetto alla materia di studio: più è alto il grado di interesse e di entusiasmo, maggiore è il suo coinvolgimento e livello di applicazione nella realizzazione del compito.<sup>4</sup> Ciò ha ripercussioni

<sup>4</sup> Cfr. Palmeri in questo volume sul ruolo attivo degli studenti nell'apprendimento in classe.

positive sullo studente e, in particolar modo, sull'idea che ha di sé come soggetto in grado di svolgere quel compito specifico. La motivazione, oltre a rispondere a personali interessi e disposizioni, può essere influenzata anche dai modi in cui viene svolta la valutazione (cfr. Canonico in questo volume) che, più o meno implicitamente, interviene nell'accrescere il senso di adeguatezza o inadeguatezza dell'individuo rispetto al compito che è chiamato a svolgere, e di fiducia o sfiducia rispetto alle proprie capacità e potenzialità. Significativa a tal proposito è l'esperienza di Valentina che, durante l'intervista, racconta della riscoperta del suo amore per la cultura avvenuta grazie a una professoressa di matematica dell'Istituto Alberghiero. Valentina, venendo da un trascorso scolastico difficile – soprattutto alle scuole medie – dal punto di vista personale e didattico, aveva fatta propria l'idea di non essere portata per lo studio, provando per esso addirittura un senso di rifiuto. È in seguito, durante il suo primo anno all'Istituto professionale, che incontrerà un'insegnante di matematica che le farà riscoprire la materia e che la spronerà «a osare, a provare il liceo scientifico, che io non avrei mai fatto perché avevo insufficiente in matematica alle medie; invece quell'anno lì mi ha stravolto la vita e mi sono iscritta allo scientifico [...] per me [questa scelta] ha rappresentato una ribalta, quasi una sfida e un superamento delle mie capacità» (Intervista, Valentina, Gruppo 4).

Una maggiore autostima e l'accresciuta consapevolezza delle proprie capacità si ricollegano, perciò, a un insieme di dimensioni e fattori le cui implicazioni e ripercussioni divengono visibili a partire dalle scelte e attività future del soggetto: come scrisse anche Benjamin S. Bloom (1979), «la fiducia in se stesso gli viene accresciuta o diminuita dalla percezione relativa alla propria performance precedente e, a lungo andare, si realizza la previsione nei confronti del compito successivo» (p. 180). In altri termini, la qualità del rapporto con il docente, l'entusiasmo e la gratificazione ricevuta per l'applicazione alla materia, anche attraverso un costante confronto con l'altro, mettono in campo e attivano una serie di processi emozionali che, inevitabilmente, si ripercuotono sulla definizione di quello che Bloom chiama il «sé scolastico» (p. 123).

Dal momento che la percezione della realtà vissuta è di grado soggettivo, ciascuno – in base al proprio trascorso, al modo di sentire e di relazionarsi rispetto al mondo – vivrà gli eventi in una certa maniera e con una certa intensità, mettendo in atto specifiche risposte e forme di negoziazione.

Da quanto analizzato, emerge come l'apprendimento scolastico, così come uno sviluppo sano ed equilibrato della personalità individuale, siano parimenti il prodotto della dimensione cognitiva e affettiva. In questo processo, le relazioni che si instaurano tra gli individui all'interno dell'ambiente scolastico svolgono un ruolo centrale in quanto, sensazioni ed emozioni che inevitabilmente informano il contesto, sono determinanti per la crescita armonica del soggetto che ne è parte.

## Fiducia nell'altro e in sé stessi

Una dimensione alla base di ogni forma di relazionalità e che caratterizza la costruzione del proprio sé interiore, presente e futuro, è la condizione di fiducia. Nel corso di *Antropologia dell'educazione*, sono emersi spunti interessanti e testimonianze significative che la pongono al centro dei processi di apprendimento. Mi soffermo, in particolare, sugli istanti immediatamente successivi alla presentazione del lavoro da svolgere che ha posto ciascuno di noi di fronte all'inevitabilità del doverci mettere in gioco'. La proposta e opportunità di raccontarci all'altro, colui o colei che sino ad allora era visto/a da ognuno di noi come un semplice compagno di corso, e per di più 'estraneo', non è stata facile da realizzare. Infatti, i sentimenti, così come le sensazioni e le emozioni riportate nei vari commenti alle interviste, hanno dato vita ad espressioni di timidezza e disagio, alla paura di essere giudicati come anche al non sentirsi all'altezza della situazione. Eppure, nonostante le iniziali resistenze, ognuno, con i propri tempi, è riuscito pian piano ad abbandonarsi all'altro e a se stesso, a fidarsi della situazione e a pensarsi come soggetto in grado di potercela fare. Questa forza è derivata sia dalla spinta interiore di ciascuno quanto dall'atteggiamento, più o meno accomodante, e dal grado di ascolto di chi si trovava di fronte all'intervistato. Sull'importanza dell'ascolto, Rossana dichiara che:

delle quattro operazioni che rientrano nella comunicazione verbale come scrivere, leggere, parlare ed ascoltare, quest'ultima viene eseguita solo raramente nella maniera giusta. Molto probabilmente perché si è portati a pensare che l'ascolto richiede semplicemente di osservare in silenzio mentre l'altro parla [...]. Ma, in realtà, non è così. L'ascolto richiede più impegno del parlare e non è facile ascoltarsi, ascoltare e farsi ascoltare (Commento all'intervista, Rossana, Gruppo 1).

Le difficoltà iniziali nel mettersi in gioco trovano la propria ragione d'essere nel vissuto di ciascuno di noi: le narrazioni, in molti casi, restituiscono un trascorso esperienziale alquanto difficoltoso che ha suscitato, tra i presenti, emozioni spesso contrastanti e un forte grado di immedesimazione con il vissuto di colui che narra. L'attività svolta durante il corso si è caratterizzata per un elevato grado di coinvolgimento e di contatto tra i partecipanti tanto che la condivisione empatica è divenuta, nel processo, la *conditio sine qua non* delle modalità di conduzione dell'intervista. A dimostrazione di ciò Sofia, in veste di osservatrice, ha affermato:

il fatto di non poter intervenire mi ha fatto provare un senso di impotenza incommensurabile. Non perché desideravo fortemente raccontare la mia esperienza personale, ma piuttosto per esprimere qualche parola di conforto, supporto, "calore" a Rossana e Paola, visti gli argomenti delicati che si sono andati a toccare durante l'intervista (Commento all'intervista, Sofia, Gruppo 1).



L'esperienza di ascolto attivo, insieme al coinvolgimento emozionale ed empatico, ha svolto, dunque, un ruolo determinante per la costruzione di un rapporto 'fiduciario' verso se stessi e verso l'altro e ha permesso agli intervistati di sentirsi a proprio agio superando il timore di essere giudicati, consentendo di familiarizzare con la situazione e, di conseguenza, di potersi raccontare senza remore.<sup>5</sup> Inoltre, 'pensarsi e raccontarsi ad alta voce' ha consentito a molti di esplorare la propria interiorità, di 'guardarsi dentro', di sentirsi riconosciuti come persone e, in altri casi, di riscoprirsi in modo nuovo.

A posteriori, mi sento di affermare quanto ciascuno di noi, sebbene in misura differente, sia stato forgiato dall'esperienza del corso e abbia arricchito il proprio bagaglio personale con strumenti e consapevolezze nuove, o quanto meno più solide, che di lì a breve ci avrebbero permesso di affrontare in modo nuovo altre esperienze di apprendimento e di vita. Evocative, a tal proposito, sono le parole di Valentina che, nel ripensare all'esperienza svolta, afferma: «all'inizio l'ho vissuta come una confessione, ma andando avanti con il percorso mi sono liberata di quella gabbia che mi ero costruita per proteggermi dal timore di critiche, delusioni e dal dolore che mi sono portata dentro per tanto tempo» (Commento all'intervista, Valentina, Gruppo 4).

Alla luce di quanto sinora affermato, posso aggiungere che la fiducia, in sé e nell'altro, non si è esaurita nel solo microcosmo del gruppo, ma si è estesa alla classe andando oltre questa, permettendoci di restituire in un elaborato finale quel 'potenziale trasformativo' insito tanto nelle storie di vita di ciascuno di noi quanto nel significato che il percorso intrapreso in classe stava acquisendo per ogni singolo individuo. La fiducia che ciascuno di noi è arrivato a nutrire verso l'altro, è stata, a mio avviso, fondamentale poiché rappresenta la massima espressione del valore e della potenza che una relazione, co-costruita e alimentata reciprocamente e costantemente, può arrivare ad assumere.

Fin qui si è posta attenzione al singolo individuo, inteso nella sua complessità e totalità; nei saggi che seguono verrà dato spazio al ruolo che riveste il docente nel contesto educativo e al rapporto che, all'interno di esso, gli studenti instaurano con chi è loro prossimo e pari.

---

<sup>5</sup> A tal riguardo, Paola manifesta la sua iniziale difficoltà, soprattutto dal punto di vista emotivo, nel parlare di sé «non solo per paura di essere giudicata ma anche perché mi sono sentita esposta. Ho dovuto parlare di cose anche molto personali, senza dovermi aspettare un riscontro da parte degli altri, visto che avevano un ruolo [diverso]. Questo mi ha messo in una situazione di disagio, visto che quando si parla di sé ci si aspetta di solito che l'interlocutore faccia lo stesso. [Nonostante ciò] mi sono sentita confortata» (Commento all'intervista, Paola, Gruppo 1).



# ACCENDERE IL FUOCO

*Sara Perniola\**

Il saggio illustra quanto sia fondamentale e benefica la figura dell'insegnante nella costruzione del proprio sé presente e futuro, durante il percorso formativo e di crescita degli allievi, attraverso una relazione di fiducia e apertura reciproca tra docente e studente nella condivisione dei saperi. Affinché ciò si renda possibile, l'attenzione primaria – come si vedrà – anziché essere rivolta alla valutazione dello studente, sarà volta a percorrere un cammino comune per accendere un fuoco generatore di conoscenza autentica e di apprendimento.

The essay shows how the figure of the teacher is fundamental to develop one's own present and future Self. During the students' growth and educational path, a relationship of trust and a mutual openness between teacher and student through the sharing of knowledge fosters the students' development. As we will see, attention will be drawn in the first place not on the assessment of students, but on walking along a common path to lit the fire generating both learning and genuine knowledge.

## Fiducia nel rapporto tra insegnante-studente

Fiducia deriva dal verbo latino *fidō*. L'etimologia, nell'ottica di un rapporto empatico tra sé e un altro, rimanda al significato di riconoscere qualcuno nei confronti del quale possiamo fare affidamento sicuro.<sup>1</sup> Il termine fiducia, però, può anche inglobare nella

---

\* Sono una studentessa di Italianistica, Culture Letterarie Europee e Scienze Linguistiche dell'Università di Bologna. Sono interessata agli studi letterari, linguistici e alla pratica dell'insegnamento nella società contemporanea.

I am a student at the faculty of Italian Studies, European literary cultures and Linguistics at Bologna University. I am interested in literary and linguistic studies as well as in teaching practices in our contemporary society.

---

<sup>1</sup> <http://www.treccani.it/vocabolario/fiducia/> (accesso in data 18 giugno 2020).

sua sfera di significati un altro verbo – *commendo* – e un sostantivo latino – *cura*.<sup>2</sup> Nella loro accezione, infatti, di donare qualcosa a qualcuno con speranza e di provvedere a quel qualcuno con premura e dedica, verbo e sostantivo completano il senso dell’atto di fiducia. Quest’ultimo si presenta, pertanto, come un atto di cura che, in un contesto come quello scolastico, permette di attivare la delicata dinamica generatrice di apprendimento che caratterizza il percorso formativo di ognuno di noi. Lo studente, in tale processo, si crea, ribella e acquieta, e al contempo acquisisce, cresce, rigetta e sperimenta; attua una trasformazione, a volte più o meno sofferta, altre volte più pacifica e serena, che può definirsi davvero compiuta solo se accompagnata da mani che non fanno paura, mani che non insistono sui rilievi tanto da enfatizzare ciò che non funziona e disturba, mani che non pretendono di correggere con fermezza e chiusura, ma che accolgono con tocco delicato. Un tocco che è una carezza capace di scivolare e apprezzare gli angoli, le anomalie e le piccole storture. Sono esse a costituire la bellezza della singolarità dell’allievo e ad allontanare la chimera mal sana del perfezionismo, la quale può portare alla compulsione di guardare l’intero mondo attraverso il filtro della competizione e della paura di fallire.

Massimo Recalcati nel libro *L’ora di lezione. Per una erotica dell’insegnamento* afferma come si possa «oggi misurare la crisi del discorso educativo e il suo rischio di estinzione» (Recalcati 2014, p. 16) e partecipare alla costruzione di una istituzione scolastica che crede sempre più «nell’importanza della cultura e della formazione che essa deve difendere e trasmettere» (p. 3), immaginando una «Scuola-Telemaco», il cui fine è quello di «restituire valore alla differenza generazionale e alla funzione dell’insegnante come figura centrale nel processo di “umanizzazione della vita”» (p. 34). In questo tipo di scuola Telemaco va incontro al proprio desiderio, il quale si materializza nell’incontro con la parola dell’insegnante: una parola capace di testimoniare non soltanto il sapere, ma anche la promessa di apertura a nuovi mondi, a una memoria condivisa, che l’insegnante stesso, proprio grazie alle sue parole, fa allo studente (pp. 35-36). I docenti guadagnano così il rispetto dei loro allievi attraverso la testimonianza della parola che ognuno di loro è tenuto ad incarnare (p. 35), e Telemaco acquisisce quella parola come se fosse un dono: «in questo modo il maestro, sempre, *mentre insegna impara*, ovvero ridà vita a tutto ciò che lo ha formato» (p. 115); mentre lo studente riceve la trasmissione di quel sapere dotato di umanità. Un sapere costituito da una parola forte, costruttiva ed empatica, a cui potersi aggrappare per trarne esempio e far uscire la propria, e non «un tronco galleggiante cui lo studente che va male si aggrappa in un fiume dove la corrente lo trascina verso le cascate»

<sup>2</sup> <https://www.dizionario-latino.com/dizionario-latino-italiano.php?parola=cura> (accesso in data 18 giugno 2020).

(Pennac 2008, p. 8)<sup>3</sup>. Se ciò che dà forma, dunque, alla nostra vita e alla nostra personalità sono gli incontri che abbiamo fatto, come non poter considerare la scuola uno dei luoghi per eccellenza in cui essi accadono e in cui ogni persona si trasforma e cresce come essere sociale? Come non poterle dare una responsabilità centrale se, in quanto officina di incontri, è il luogo che può nutrire di fiducia reciproca persone di diverse generazioni? Di buoni incontri, fortunatamente, la scuola ne è testimonianza ogni giorno. Ce lo ricorda anche Margherita, durante la sua intervista, quando nel descrivere la sua esperienza educativa come «scuola di umanità», dice che:

al liceo ho avuto talmente tanto l'opportunità di sentirmi capita, voluta bene, accettata proprio con i miei difetti, cioè io vedevo che i professori che avevo di fronte erano perfettamente a conoscenza dei miei difetti, delle mie capacità [...]. E non mi sono sentita mai minimizzata da loro, ma aiutata, spronata. E ancora ora ci sono dei professori, per esempio la prof. di filosofia, con cui... Che ci scrive dei messaggi a me e alla mia classe per sapere come sta procedendo, e non è quella cosa di circostanza, cioè si vede proprio che c'è una stima, c'è un affetto, quindi a me viene da dire che, al di là di tutte le grandi parole che vertono attorno al sistema scolastico, più che i contenuti, perché quelli ci sono e ce ne sono tanti, come diceva prima Selma, ci sono i laboratori, ci sono le strutture, le idee; molte volte è proprio la componente umana che dovrebbe essere un attimo rivalutata, guardata più da vicino, dare un po' più di spazio all'uomo, sia da un punto di vista dello studente, sia da un punto di vista dell'insegnante. Perché alla fine quello che poi ti rimane secondo me, anche dopo dieci anni che hai finito il liceo, non è tanto cosa diceva Hegel, cosa diceva Schopenhauer, cosa diceva Pascoli, ma «io come mi sono sentita trattata? Io, Margherita, come mi sono sentita trattata in quel contesto lì, quindi cosa mi è rimasto? Che secondo me è la base imprescindibile per fare in modo che poi anche i contenuti ti rimangano» (Intervista, Margherita, Gruppo 11).

È la parola del maestro che brilla e fa brillare, a configurarsi come il fuoco che accende l'interesse e la passione dell'allievo, illuminando tutto ciò che è intorno. Una parola che arde come un fuoco e risplende come una stella, e – come affermano gli intervistati – uno strumento che accoglie la sofferenza di un soggetto in crescita «che si scopre scisso, attraversato, in conflitto con se stesso» (Giglioli 2014, p. 27).

---

<sup>3</sup> In un paragrafo del testo *Diario di scuola* l'autore riferisce al fratello Bernard la sua intenzione di voler scrivere un libro sulla scuola inerente alla «sofferenza di non capire, e i suoi danni collaterali» (Pennac 2008, p. 9), e non, piuttosto, sui programmi e il ruolo sociale di essa. L'immagine delle parole del docente in qualità di «tronchi galleggianti», di conseguenza, rappresenta ciò a cui lo studente che va male si aggrappa per trarsi d'impaccio.

Una parola che coglie in questo processo una salutare opportunità per entrare in confidenza e poi accompagnare questa naturale contraddizione compagna di una vita, dall'infanzia sino alla formazione adulta. Il patto di fiducia si fonda proprio su questo speciale rapporto: non rattoppando la crepa o annullando il conflitto, ma «trasformando l'onere della forza [anche] nel sollievo della debolezza» (Giglioli 2014, p. 62). Come scrive Daniel Pennac nel suo *Diario di scuola*: «in ogni caso, sì, la paura fu proprio la costante di tutta la mia carriera scolastica: il suo chiavistello. E quando divenni insegnante la mia priorità fu alleviare la paura dei miei allievi peggiori per far saltare quel chiavistello, affinché il sapere avesse una possibilità di passare» (Pennac 2008, p. 23).

### **Liberarsi dalle aspettative per godere della libertà**

Gli insegnanti non dovrebbero essere pensati solo come guide, ma anche come complici dei loro studenti, nel percorso comune che attuano per ritrovarsi imperfetti e incompleti insieme, riconoscendo quella mancanza che, più che nozionistica, è umana e fisiologica, per accettarla e amarla. Ed è probabile che in questa complicità i docenti ritrovino in loro i bambini e gli adolescenti che forse hanno dimenticato di essere stati: se questo avviene, il ritorno all'infanzia e all'adolescenza sarà una guida sicura nell'esperienza educativa. Complicità che può essere ulteriormente rafforzata quando «capita di incontrare degli insegnanti che hanno delle mancanze e cercano di portarle anche agli altri» (Intervista, Nicole, Gruppo 2). Se i vuoti che si provano sono differenti da persona a persona, il sentimento del docente è, in tal caso, lo stesso dello studente. Nel notare e condividere su un piano di umanità un «ritardo "strano" del maestro, quasi come se in esso si annunciasse una sottrazione, un ritrarsi, un cadere nell'oblio» (Recalcati 2014, p. 38), si crea familiarità, empatia, fiducia reciproca. Si crea, in questo modo, anche quel rispetto di cui parla Morgana: «studenti e insegnanti devono avere rispetto gli uni per gli altri e guadagnarselo in qualche modo» (Intervista, Morgana, Gruppo 5): condividere esperienze e cogliere le rispettive differenze soggettive può aiutare, infatti, a rendere più solido il percorso di formazione e di crescita. Così, nel mentre si destruttura la verticalità del rapporto docente-studente, quella che si rafforza nell'allievo è

«la disinvoltura dei suoi atti, fiducia in se stesso, coraggio, si presenta dotato di quelle forze morali che sono anche di ordine sociale; al tempo stesso spariscono in lui o, per meglio dire, non si presentano, i difetti che si erano invano cercato di distruggere con l'educazione, cioè il capriccio, lo spirito di distruzione, la menzogna, la timidezza, la paura e, in generale, tutti quei caratteri che sono collegati con uno stato di difesa» (Montessori 2013, p. 132).

È, quindi, un qualcosa che ha a che fare con la libertà di potersi lasciare andare, di rivelarsi nella propria vulnerabilità, senza il timore di essere giudicati. È la mano del docente che prende quella dello studente e che vibra di fiducia, nello scambio del vissuto reciproco, nel pieno rispetto di quello che Margherita ricorda sia il vero obiettivo dell'istituzione scolastica: «aiutare l'uomo a scoprire l'uomo» (Intervista, Margherita, Gruppo 11), in una dimensione che possa evitare derive ideologiche o prese di posizione autoritarie a scapito dello sviluppo del desiderio e delle potenzialità degli studenti. Poiché

«ciò che siamo si rivela subito il primo giorno, quando di fronte ai bambini devi decidere come impostare il tuo lavoro: per asservire o per liberare. Da questa scelta discende tutto il resto, anche la tua dimensione umana. Se scegli il metodo della liberazione senti nascere dentro di te una grande forza che è l'amore per i ragazzi» (Lodi 1995, p. 23).

Una 'liberazione' che possa essere il frutto di un giusto compromesso fra intransigenza e amore, giustizia e bontà, consapevoli e forti dell'asserzione che la vera autorità non incute paura, ma anzi genera sicurezza: sembra essere, piuttosto, la mancanza di punti fermi a rendere gli adolescenti di oggi disorientati e insicuri. Nella testimonianza di Selma, ciò che conta a scuola «è la competenza di un professore di essere professore, cioè di approcciarsi al mondo dello studente da professore più umano in un certo qual modo, e meno professore, da precettore» (Intervista, Selma, Gruppo 11). A tal proposito, Nicole ha avuto la fortuna di incontrare docenti con cui poter crescere insieme: «anche loro hanno apportato un loro pezzo del puzzle che mi ha fatto proseguire nei miei studi, dove alcuni sono stati illuminanti per me che mi sono detta 'vorrei diventare proprio così' dal punto di vista della conoscenza, dell'umanità, della bellezza» (Intervista, Nicole, Gruppo 2).

Ci sono insegnanti che considerano tutto, dalla nozione allo sguardo, dal rimprovero alla parola di incoraggiamento, dai compiti ai pensieri personali, dal gruppo-classe al singolo, dall'interrogazione alla confidenza. Docenti che reputano i loro limiti e i loro sbagli come risorsa, e il contorno come parte integrante e fondamentale del tutto, del percorso messo in atto e intrapreso insieme, del concetto di 'far lezione' inteso anche come relazione e scambio, in quanto «tutto il contorno non è solo un contorno perché è parte centrale» (Intervista, Selma, Gruppo 7). Sono docenti che riescono ad appendere l'abito dell'insegnante per indossare la tunica dell'educatore, e accendono il desiderio della ricerca basata su una formazione sia di carattere intellettuale che morale. L'acquisizione di nozioni e l'affinamento della tecnica sono, infatti e senza dubbio, fondamentali nel percorso di formazione di un giovane studente, ma si corre il rischio che diventino fiori appassiti se non affiancati e supportati dall'arricchimento personale di valori, necessari nel

perseguimento del vero scopo di ogni percorso educativo: la formazione della propria persona, la quale comunque esiste nella sua assolutezza al di là dei risultati a cui si può giungere nella vita. Soltanto così si potrà vedere ciò che è l'allievo, la sua anima, di cui parla Montessori, «che liberata dagli ostacoli, agisce secondo la propria natura» (Quinto Borghi 2019, p. 182) poiché «l'educazione non è ostacolare e non è reprimere: è facilitare la [...] crescita non sostituendosi al bambino e lasciandolo agire in un ambiente preparato. Il compito dell'educazione è dunque quello di "aiutare le profonde energie della vita" a manifestarsi e ad esprimersi» (p. 94). Nessuno è, infatti, il voto che prende ad una interrogazione o ad un esame, e Silvia ce lo ricorda prepotentemente: «cioè tutto sta alla base, bisogna far capire allo studente che lui non vale quel cinque o quel sei, o quel sette o quell'otto o nove che prende» (Intervista, Silvia, Gruppo 3). Si tratta, invece, di «comprendere le esigenze degli studenti» e di «richiedere un feedback», come nota ancora Silvia (Intervista, Gruppo 3), e aggiunge: «un dialogo comunque ci vuole anche se molto spesso è difficile avere, perché [basterebbe dire] "Ragazzi cosa vi è arrivato? Ragazzi avete delle domande? Ragazzi cosa ne pensate?"» (Intervista, Silvia, Gruppo 3). Poiché la conversazione accosta, lega, rimescola e congiunge; libera dalla paura, dà motivazione e felicità al lavoro, creando intorno all'allievo una comunità di compagni che non gli siano antagonisti; dà «importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che dentro gli si svilupperanno: questo è il dovere di un maestro, della scuola» (Lodi 1995, p. 23). Una scuola in cui si narra «una storia di resilienza laddove la capacità dei più giovani è intesa come capacità di stare a contatto, di confrontarsi, «rivendicando l'insostituibilità del rapporto diretto per esprimere i sentimenti più importanti in situazioni interpersonali e di gruppo: emozioni e comportamenti» (Bonetti 2019, p. 15). Contrariamente ai più triti luoghi comuni, questa sete di sapere anima i giovani di oggi come quelli di ieri e investe fortunatamente anche i docenti stessi:

«devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini a cui ho fatto scuola. Quello che loro credevano di stare imparando da me, son io che l'ho imparato da loro. Io ho insegnato loro soltanto a esprimersi mentre loro mi hanno insegnato a vivere [...] Sono loro che hanno fatto di me quel prete dal quale vanno volentieri a scuola, del quale si fidano più dei loro capi politici. Io non ero così e perciò non potrò mai dimenticare quello che ho avuto da loro [...] Quando si ha, il dare vien da sé, senza neanche cercarlo» (Milani 2004, p. 239).

E dunque, la vera riflessione si prospetta essere questa: non interrogarsi su «come bisogna fare per fare scuola, ma come bisogna essere per fare scuola» (p. 235).



## Lo stile dell'insegnante e il concetto del 'lasciar andare'

Massimo Recalcati, ne *L'ora di lezione*, attraverso continui rimandi psicoanalitici, filosofici e letterari, traccia il profilo di «insegnanti che non abbiamo dimenticato e di cui ricordiamo bene i nomi, i volti, il timbro della voce, la figura, coi quali abbiamo una relazione di debito e di riconoscenza» (2014, p. 104). La memoria del 'proprio insegnante' è un elemento comune di molte interviste. Sonia, ad esempio, ci racconta che

questa professoressa, senza che noi avessimo ancora i mezzi per esprimere un disagio, questa professoressa in realtà entrava immediatamente in comunicazione. Io mi ricordo anche ora, era completamente fuori dalla cattedra, si spostava sempre, quindi ti veniva lì, ti si sedeva vicino, stava al tuo banco, ti faceva vedere una cosa, ti chiedeva 'come la fai', poi si alzava e andava nel banco di qualcun altro, si sedeva sul banco di qualcun altro a far lezione. [...] molto presente, molto vicina, che forse aveva intuito e percorso l'espressione di un bisogno (Intervista, Sonia, Gruppo 6).

Chi, leggendo le parole di Sonia, non ricorda come quel gesto di avvicinamento e quel tocco delicato fossero stati rasserenanti e rassicuranti, figurandosi come gli elementi che hanno sancito un patto di fiducia? Chi non ha tirato un sospiro di sollievo e ha sentito l'ansia scemare nel sentire queste parole dal proprio docente: «Ragazzi ho sentito che... Non vi preoccupate, ditemi le cose tutte le volte», perché ciò di cui si discuteva in classe la «si affrontava con calma», come ricorda Annalù (Intervista, Gruppo 8). Questo tipo di contatto molto spesso acquieta e ammorbidisce, e col tempo riesce a farlo anche con coloro – in questo caso gli studenti – i quali, per propensione caratteriale e motivazioni personali, sono più risoluti e chiusi, rinnovando così, ogni volta, quel fondamentale patto di fiducia che è l'asse portante dell'educazione scolastica.

La fiducia, poi, si consolida anche in un atto di riconoscimento reciproco, riscontrabile nello stile personale del docente. Dalle scuole elementari all'università, infatti, tutti gli insegnanti che portiamo con noi nella memoria, quelli che hanno lasciato un segno, li ricordiamo per un loro stile, quel tratto fondamentale che li accomuna e che prescinde dai contenuti del loro insegnamento. Incarnano, in questo modo, «il sapere in modo unico, singolare, irripetibile [...]. Non li scordiamo non solo per quello che ci hanno insegnato, per il contenuto dei loro enunciati, ma per come ce lo hanno insegnato, per l'enigma irrisolvibile della loro enunciazione, per la loro forza carismatica e misteriosa» (Recalcati 2014, p. 104). Anche le loro voci rimandano a uno stile che ancora portiamo con noi: quella stridula, quella roca, quella appesa a un filo, quella metallica, quella che sembrava si stesse spegnendo da un momento all'altro e poi ricominciava come un'onda, sono tutti ricordi che hanno contribui-

to alla nostra formazione. Così l'esperienza della lezione non è un'esperienza solo cognitiva, ma è legame, è relazione, è quell'abbraccio di cui si tracciavano le forme all'inizio di questo saggio: è semplicemente fiducia che si compatta, lo ripetiamo, soprattutto quando si ha il coraggio di rivelare anche le proprie debolezze, poiché:

«Il bravo maestro, dice Safouan, è quello che inciampa e fa dell'inciampo il tema della lezione. I bravi maestri sanno inciampare. Non temono il limite del sapere. La lezione è un rischio ogni volta, ma i bravi maestri non temono la caduta» (Recalcati 2014, p. 124).

Un bravo maestro, dunque, non teme di mettersi in gioco, accettando anche il rischio della caduta. L'inciampo può provocare un immediato ricomporsi, facendo finta di nulla, oppure rivelarsi possibilità/un modo per prendere spunto da questo imprevisto per mostrare agli allievi che anche la posizione dell'insegnante non è priva di vacillamenti e incertezze: l'inciampo diviene, così, uno spazio/una possibilità di identificazione reciproca, crea quella piega che costituisce la singolarità della relazione e la possibilità di apprendimento. È come ricevere una dose di fiducia dal proprio docente che, non di rado, è ricambiata dallo studente:

quindi se il professore mi stava simpatico mi piaceva la materia, [...] non lo facevo per il voto, lo facevo quasi per il professore. Incentivi... davo il mio meglio quando i prof. mi davano fiducia. Cioè dicevano: “guarda che tu ce la puoi fare, ce l'hai”. Il professore di italiano, però mi diceva: “guarda che tu hai una sensibilità, si vede. Tirala fuori!” (Intervista, Francesco, Gruppo 10).

E se entrambe le parti in gioco tirano fuori le proprie sensibilità quello che può derivarne è qualcosa di meraviglioso, recante il nome di 'bellezza'.

# FIDUCIA TRA PARI E POSSIBILITÀ DELL'ASCOLTO

*Martina Reali\**

Il saggio apre una riflessione sull'esperienza condotta in aula durante il corso di *Antropologia dell'educazione* esaminando cosa abbia favorito la sua realizzazione in termini di efficacia e quali fattori abbiano incoraggiato l'apertura emotiva e la condivisione tra i partecipanti in un contesto istituzionale. Particolare rilievo è stato dato al ruolo giocato dalla fiducia nei rapporti orizzontali, cioè in quei rapporti tra pari che vengono a crearsi tra i compagni di corso, attraverso un duplice campo di indagine: da una parte i ricordi legati ai vissuti scolastici emersi durante le interviste e, dall'altra, i commenti personali dei partecipanti sull'esperienza. Ne emerge una riflessione sull'importanza – nel costruire un rapporto di fiducia – non solo dell'ascolto, ma anche di una vera e propria 'accoglienza emotiva', nei confronti dell'altro.

The paper opens up a reflection on the experiment carried out within the 2018 fall course of Anthropology of Education in order to ascertain what factors aided its success, led to open-mindedness and to experience moments of emotional sharing, despite the formalized context. Particular emphasis was given to the role played by trust in horizontal relationships, such as the ones created among classmates, making use of two research fields: on one side, the memories of school's experiences shared during the interviews, on the other hand the personal comments made by them on the experience. The result is a reflection on the importance not only of the capacity of listening to, but also of a veritable 'emotional reception' in building a trustworthy relation with others.

---

\* Sono laureata in Scienze Politiche e Relazioni Internazionali e al momento sono una studentessa della laurea magistrale di Antropologia Culturale ed Etnologia. I miei interessi principali sono l'antropologia politica e la cultura popolare.

After a bachelor's degree in political sciences and International Relations, I am pursuing a master's degree in Cultural Anthropology and Ethnology. My main interests are political anthropology and popular culture.

## Un'esperienza per noi innovativa

Quando vi è da trascrivere interviste, c'è una parte del lavoro antropologico che trovo particolarmente affascinante: si chiama 'vedere l'intervista'. Si tratta di ricostruire il contesto in cui questa ha avuto luogo, andando quasi a dipingere la scena che ci si siamo trovati davanti per accompagnare il lettore nell'esperienza e far sì che possa idealmente vedere attraverso i nostri occhi ed immergersi nel nostro vissuto (Natali 2018, pp. 137-139).

Ricostruire il setting dell'esperienza di campo avvenuta nell'ambito del corso e che è all'origine non solo di questo saggio, ma di tutto il libro, è particolarmente complesso. Le difficoltà non sorgono tanto nel descrivere lo spazio fisico delle aule in cui mi sono trovata con gli altri partecipanti (cfr. Siena in questo volume) e che, seppur vissuti con modalità inusuali, sono spazi non difficili da immaginare, specialmente per chi li vive nel quotidiano. Ciò che è più arduo da trasmettere al lettore è il forte e impreveduto coinvolgimento emotivo scaturito dall'esperienza vissuta.

Già il programma del corso contemplava, attraverso attività di ricerca e lavori di gruppo, la possibilità di «innovare e trasformare il contesto d'aula tradizionale in un vero e proprio setting di apprendimento».<sup>1</sup> Possibilità che si è poi concretizzata trasformando la classe nel campo di ricerca e rendendo noi stessi, studenti del corso, sia gli osservatori che i partecipanti all'esperienza.

L'«esperimento», dal carattere fortemente innovativo, che nelle stesse parole della professoressa Bonetti aveva il sapore di una vera e propria «scommessa»,<sup>2</sup> ha portato, nel corso delle lezioni, alla creazione di quattordici gruppi di studenti composti ciascuno da cinque persone, e di un gruppo speciale costituito da tre osservatori generali.<sup>3</sup> L'oggetto dell'attività sono state le interviste condotte all'interno di ogni gruppo, nel corso dell'orario di lezione di una mattina di ottobre. La tematica su cui vertevano le interviste era relativa all'esperienza scolastica, con particolare attenzione alle relazioni interpersonali e agli spazi fisici; ogni gruppo era libero di declinare l'intervista a piacere in una traccia di dieci domande, che è stata elaborata nella settimana precedente all'esperienza. Anche nell'assegnazione dei ruoli è stata lasciata totale autonomia agli studenti. Ogni gruppo era infatti dotato di una struttura ben precisa e condivisa: ai partecipanti 'attivi', cioè i due intervistatori e intervistati, si aggiungeva un osservatore silenzioso, che aveva il compito di registrare l'intervista ed osservare e riportare l'esperienza ma anche,

---

<sup>1</sup> Programma del corso di *Antropologia dell'educazione* 2018-19 <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2018/412950> (ultimo accesso: 04/06/2020).

<sup>2</sup> Appunti personali delle lezioni del corso, ottobre 2018.

<sup>3</sup> Appunti personali su partecipanti e suddivisione in gruppi, ottobre 2018.

e, soprattutto, di ascoltare il proprio stato d'animo nel corso di essa. Le interviste sono state poi trascritte dagli stessi partecipanti, ognuno dei quali ha fornito un proprio commento personale ed è andato a contribuire alla stesura del commento collettivo.

Quello che materialmente resta dell'esperienza condotta in aula è un grande plico di fogli, con elaborati, riflessioni personali e, soprattutto, centinaia di pagine di interviste, al cui interno troviamo un ricco mosaico di vissuti e di sentimenti contrastanti intorno al mondo scolastico.

Se il filo conduttore di questa sezione è il tema della fiducia, non si può dire si sia trattato di una scelta casuale: dalle narrazioni degli studenti emerge infatti prepotentemente il ruolo che la fiducia stessa – accordata o negata – ha giocato nel definire non solo l'ambito delle relazioni e delle interazioni in classe, ma anche il valore dell'intera esperienza scolastica. Questo aspetto assume un'ulteriore rilevanza tenendo conto che poche esperienze nella vita hanno il potere di formarci – e di continuare a farlo nel futuro – come quelle vissute durante il nostro percorso scolastico.

Se spostiamo la nostra attenzione dal piano delle interviste a quello delle loro modalità di svolgimento, possiamo aggiungere un'ulteriore riflessione legata al tema della fiducia: indipendentemente dal ruolo rivestito da ciascuno all'interno del gruppo, l'esperienza di condivisione non è stata affatto facile, specialmente se teniamo conto che l'impegno emotivo profuso è stato inizialmente percepito a beneficio di altri, quasi perfetti sconosciuti. È davvero possibile, quindi, parlare di tanti atti di fiducia compiuti dai partecipanti all'esperienza, che sebbene si siano trovati in un contesto istituzionale e difficile, posso dire che siano stati determinanti per il successo dell'esperienza.

Se, nel saggio di Perniola, abbiamo visto come la fiducia giochi un ruolo fondamentale nella relazione che si viene a creare tra docente e studente, nel mio saggio intendo concentrarmi sul ruolo giocato dalla fiducia in rapporti orizzontali, ossia in quella moltitudine di relazioni che vengono a crearsi all'interno di una classe tra gli studenti, o in quelli che, in psicologia dello sviluppo, sono chiamati rapporti tra pari.

Nelle prime sezioni del saggio ho scelto di focalizzarmi su una serie di 'questioni tecniche', spiegando chi sono i protagonisti di questo racconto, i gruppi di pari, e cosa intendiamo quando parliamo di fiducia in ottica relazionale. Nella parte successiva, ho voluto, invece, dar voce agli intervistati per spiegare, da un lato, cosa abbia reso possibile l'apertura e la condivisione durante le interviste e, dall'altro, quali siano i fattori legati alle tematiche della fiducia e della sfiducia nelle loro esperienze scolastiche. Nella riflessione finale, invece, viene evidenziato come la modalità di ascolto adottata in aula sia stata fondamentale nel costruire rapporti di fiducia tra i partecipanti all'esperienza.

## I 'come me' e altri gruppi di appartenenza nei contesti educativi

Pochi momenti restano impressi dentro di noi come quelli vissuti tra le mura scolastiche: tutti siamo stati formati e cresciuti da una serie di esperienze vissute tra i banchi. Chiudendo gli occhi, anche a distanza di anni, probabilmente non abbiamo difficoltà a visualizzare il mondo fisico, tangibile, che ruota attorno alla parola scuola: aule, banchi, cartine e corridoi. La sfera emotiva legata a questo tipo di vissuto, invece, rimane un terreno più impervio da sondare. Eppure, si tratta di un luogo, in cui tutti noi abbiamo intrecciato relazioni che ci hanno toccato nel profondo, e ci hanno indelebilmente cambiati.

La percezione che abbiamo dell'ambiente scolastico è spesso quello di un mondo a parte, di una dimensione staccata e protetta dalla realtà esterna. Eppure, qualsiasi scuola di ordine e grado è un microcosmo complesso, in cui l'individuo incontra una moltitudine di persone, caratterizzate da ruoli diversi e significativi, e con le quali instaura differenti relazioni interpersonali: pensiamo, ad esempio, a quelle che si creano tra un insegnante e i suoi studenti, o a quelle tra insegnanti e genitori, o ancora, a quelle tra pari che vengono a crearsi fin dalla scuola dell'infanzia, tra gli stessi studenti (Bryk, e Schneider 2003). Entrando nel percorso scolastico, i bambini «trovano ben presto un gruppo costituito di un moltitudine di 'come me', di simili: i compagni di scuola» (Baumgartner 2005, p. 25).

Il senso di appartenenza è ancor più sentito se si restringe il campo dalla scuola alla singola classe in cui un gruppo di ragazzi della stessa età «vive quotidianamente una parte intera della propria vita per un intero anno, quando non per più anni» (Fele e Paoletti 2003, p. 18).

Giunti in quella classe siamo portati a mettere in pratica, in maniera più o meno consapevole, comportamenti volti a formare un gruppo. Tendiamo a stringere vere e proprie alleanze attraverso l'identificazione di un 'noi' che ci dia modo di appartenere e, al contempo, di riconoscerci vicendevolmente come membri di uno stesso gruppo di pari (Baumgartner 2005, pp. 24-27).

Non è un caso, infatti, se nelle interviste emerge una tendenza collettiva alla rievocazione di episodi legati ad uno o più compagni incontrati lungo il percorso scolastico.

Proprio l'ambiente accademico in cui hanno avuto luogo le interviste, ha offerto uno spunto di riflessione sulla rilevanza di questi rapporti che, anziché esaurirsi dopo la scuola primaria e secondaria, continuano ad essere determinanti nei percorsi formativi successivi, come l'università. Infatti, anche l'esperienza realizzata durante il corso, benché fugace, ha visto nascere tanti momenti di incontro, caratterizzati da apertura e condivisione, nonostante i legami siano qui parsi più effimeri, rispetto a quelli che si vengono a creare nelle classi scolastiche che caratterizzano gli anni dell'istruzione obbligatoria. Altri aspetti dell'esperienza hanno riguardato, oltre

alle ovvie differenze nei vissuti personali e nelle condizioni sociali dei partecipanti, anche caratteristiche occupazionali. Alcuni studenti erano infatti lavoratori tra cui insegnanti precari e di ruolo. Inoltre, se dal punto di vista anagrafico la maggior parte dei partecipanti aveva un'età compresa tra i 22 e i 26 anni, non sono mancati gli apporti di persone più mature, in grado di offrire una prospettiva utile e interessante su altre generazioni. Infine, l'alto numero di fuorisede dell'Università di Bologna ha arricchito ulteriormente l'esperienza condotta in aula, anche dal punto di vista della provenienza geografica.

Nonostante queste premesse, i membri del gruppo, o meglio, dei diversi gruppi formati in aula, sono stati in grado di mettersi in gioco emotivamente affidandosi gli uni agli altri. Proprio il fattore fiducia pare essere stato l'elemento che, più di altri, ha contribuito al successo dell'esperienza permettendo la creazione di una comunità di pari tra persone che conoscevano nulla o molto poco di coloro che hanno potuto incontrare nei gruppi.

## Dalla fiducia intrapersonale alla fiducia interpersonale

Sembrano esistere infinite sfumature di significato quando parliamo di 'fiducia', di certo – come evidenzia il sociologo italiano Antonio Mutti – esiste una lunga tradizione di analisi nel pensiero politico e sociale occidentale, che tuttavia non ci rende possibile parlare di una vera e propria 'teoria della fiducia' (Mutti 1994, pp. 79-84).

Ma, come spesso accade, la definizione di un concetto così apparentemente semplice, si rivela tutt'altro che banale e ci impone di confrontarci con il nostro sentire. Cos'è per noi effettivamente la fiducia?

Possiamo iniziare a rispondere a questa domanda, tutt'altro che ovvia, col constatare che la fiducia è innanzitutto un'esperienza quotidiana: ci fidiamo di chi la mattina al bar ci serve la colazione, del meteo quando decidiamo di uscire di casa con un ombrello, del parere dei nostri amici quando chiediamo un consiglio e via dicendo. La fiducia rimanda poi anche alle fondamenta su cui poggia il nostro vissuto quotidiano, alle relazioni sociali, affettive e familiari che definiscono le nostre vite e che, per l'appunto, hanno alla base una forte componente di fiducia. Eppure, benché ognuno sia in grado di riconoscere, quasi d'istinto, l'importanza della fiducia, si tratta comunque di un concetto sfuggente, difficile da mettere a fuoco (Mutti 1994, pp. 79-81).

Quello che appare evidente dall'esame della letteratura critica sull'argomento è che, se accantoniamo la sua deriva individualista, ossia quella *self-confidence* che sembra essere il Santo Graal del nostro tempo, la nozione di fiducia sottintende sempre la presenza di una controparte, ovvero la relazione di un altro diverso da noi. Le numerose espressioni presenti nel nostro linguaggio comune, come 'fidarsi di' o 'af-

fidarsi a', ci ricordano di continuo della presenza di un qualcuno verso cui indirizzare o riporre la nostra fiducia.

Per una definizione più generale del concetto di fiducia, possiamo ricorrere a quella di Mutti, che lo riassume in questi termini: «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 tale da permettere di superare la soglia della mera speranza» (Mutti 1987, p. 230).

Tuttavia, anche alla luce della lettura del materiale scaturito dall'esperienza del corso di *Antropologia dell'educazione*, come testimoniano i numerosi vissuti dolorosi e condivisi dagli intervistati, l'aspettativa di fiducia può, non di rado, essere disattesa e trasformarsi bruscamente in sfiducia, per questo possiamo parlare di fiducia come assunzione di un rischio.

In *Nessi fra esperienza etica e politica*, il sociologo Danilo Dolci scrive che «la fiducia, implicante profondità, è un'aspettativa che tollera incertezza o rischio; confidare comporta un sentimento fondato spesso su prove sufficienti a renderci sicuri. La fiducia si colloca pertanto nel mezzo di un continuum tra la fiducia cieca e il confidare a ragion veduta» (Dolci 1993, p. 64).

La fiducia interpersonale passa attraverso il riconoscimento dell'altro come un pari, e non come un mero ricettacolo delle nostre proiezioni. Per il sociologo tedesco Georg Simmel, l'atto di riporre la «fede di un uomo nell'altro» è di una potenza tale da essere accomunato ad un'esperienza religiosa, si tratta di una fiducia – egli scriveva – che è una «interna mancanza di riserve di fronte a un uomo» e che «non è mediata né da esperienze né da ipotesi, ma è un comportamento primario dell'anima in rapporto all'altro» (Simmel 1989, p. 299).

Uno degli aspetti più affascinanti di questa accezione di fiducia è che l'atto di aprirsi e, pertanto, di rendersi vulnerabili all'altro, come è avvenuto nel corso dell'esperienza svolta in classe «presuppone una fiducia di base che si fonda sulla convinzione che ad un primo passo seguirà un processo di apertura reciproca» (Bonetti 2019, p. 300). Si tratta di un modo di operare la fiducia che sembra, quindi, domandare reciprocazione «alimentando una spirale autorafforzantesi che stimola cooperazione e la solidarietà sociale» (Mutti 1994, p. 84).

## Rompere il ghiaccio

L'estratto dell'intervista di un gruppo, tutto al femminile, riprende una scena che potrebbe essere la medesima di uno qualsiasi degli altri gruppi partecipanti al progetto. In questo caso, le studentesse si dispongono in cerchio in uno degli spazi messi a disposizione dall'Università e utilizzati durante il corso. Il sottofondo è quello del via vai di studenti che popolano i locali della storica via Zamboni in un pome-



riggio di metà ottobre, ad esso si aggiunge il brusio degli altri gruppi mentre si predispongono al lavoro. Le ragazze hanno dei compiti prestabiliti, decisi in uno degli incontri preparatori che hanno avuto luogo nella settimana precedente: vi sono due intervistate, Nina e Annagiulia, due intervistatrici, Sonia e Laura, e un'osservatrice, Marta. Se ci immaginiamo come spettatori della scena, possiamo intravedere l'esperienza mentre prende forma: notiamo l'armeggiare delle mani sui dispositivi di registrazione e sui taccuini in cui annotare le osservazioni. L'ultimo sguardo va al foglio delle domande, e, soprattutto, possiamo sentire l'atmosfera di titubanza e di imbarazzo che si respira nel dare avvio all'esperienza:

Annagiulia: Quindi diamo risposte...come vogliamo o in breve le risposte...?

Sonia: Quello che vuoi...

Annagiulia: Lasciatevi andare...

Sonia: Chi è che risponde per prima?

Annagiulia: (a Nina) Rompi il ghiaccio.

Nina: Rompo il ghiaccio?

Annagiulia: Sei sicura?

Nina: Romperò il ghiaccio.

(Intervista, Annagiulia, Nina e Sonia, Gruppo 6).<sup>4</sup>

'Romper il ghiaccio', è forse l'espressione più giusta, per descrivere il processo di graduale apertura che si è venuto a creare in sole due ore di lezione. Quel «sei sicura?», riportato più sopra nella conversazione, detto con tono scherzoso da Annagiulia, lascia intendere, e per certi versi presagire, l'impegno e lo sforzo emotivo che di lì a breve, avrebbe caratterizzato l'esperienza di ognuno di noi nel corso di *Antropologia dell'educazione*. Si è trattato, infatti, di un'esperienza per nulla facile, ricca di condivisione, ma anche segnata da tanti momenti di tensione, imbarazzo e senso di vergogna.

Se guardiamo alle interviste e ai commenti degli altri gruppi troviamo esperienze non molto dissimili.

A tal proposito, il gruppo delle osservatrici generali, rileva come il «campo semantico più presente nel corso delle relazioni è stato quello del disagio, dell'instabilità, del giudizio e dell'autocritica, dell'inadeguatezza a ricoprire un certo ruolo, della conflittualità» (Commento all'osservazione delle presentazioni, Cristina, Mara e Silvana, gruppo 15, 25 ottobre 2018, Bologna).<sup>5</sup> Ad esempio, 'ansia' e 'paura' sono due termini ricorrenti nella narrazione di Paola la quale, nel chiarirne l'origine, parla di «ansia dal

<sup>4</sup> Gli estratti riportati con la dicitura *Intervista o Commento all'intervista* presenti all'interno di questo saggio, si riferiscono tutti ad interviste che hanno avuto luogo il 18 ottobre 2018 a Bologna, durante il corso, d'ora in avanti verranno riportati senza specificare ulteriormente luogo e data.

<sup>5</sup> L'elaborato del gruppo 15 si riferisce alla giornata di presentazioni svoltesi in aula, a Bologna, il 25 ottobre 2018. Ulteriori citazioni del gruppo 15 d'ora in avanti saranno riportate senza ripetere data e luogo.

punto di vista del clima che c'era a scuola nel gruppo classe» (Intervista, Paola, gruppo 1). In questo scenario, comune a molti dei racconti analizzati, emerge distintamente come alcuni elementi, tra cui la paura del conflitto e del rifiuto, possano creare «notevoli criticità quando si tratta di stabilire relazioni e mantenerle nel tempo» (Bonetti 2019, p. 163). In questo senso appare comprensibile il sentimento di Valentina, che si sentiva «un'eremita, un'entità a sé della classe, qualcosa che faceva parte della classe ma che... ti sentivi sempre giudicata» (Intervista, Valentina, gruppo 4).

Talvolta, gli studenti arrivano a mettere in atto delle vere e proprie strategie difensive utilizzando lo spazio fisico in risposta a relazioni difficili con gli altri membri della classe (cfr. Lopez in questo volume). È il caso ad esempio di Adriana, che racconta: «io mi cercavo sempre [un posto] contro il muro, prima o seconda fila, ma contro il muro. [...] Però di base cercavo sempre di... Sì, di avere le spalle coperte, almeno le spalle coperte» (Intervista, Adriana, gruppo 8). La cifra dolorosa di questo ricordo sembra in qualche modo emergere anche nella gestualità e nel modo di raccontare la propria esperienza: Adriana è «scattante», quasi irrequieta, e tende spesso a parlare in maniera concitata, come nota l'osservatrice del suo gruppo (Commento all'intervista, Annalù, gruppo 8).

Di tutt'altro tenore è invece il carattere di Sveva, l'altra intervistata, che viene descritta come estremamente pacata e riflessiva, mentre parla con naturalezza ed entusiasmo di alcuni rapporti d'amicizia che aveva instaurato in classe e coltivato poi al di fuori. Mentre le due studentesse si raccontano, il contrasto tra le due esperienze diviene sempre più evidente, non solo agli occhi degli altri, ma – in un momento di auto-riflessione – anche a loro stesse. Accorgendosi della differenza dei loro vissuti nei ricordi degli anni scolastici, Sveva la spiega dichiarando che si tratta solo di un «caso fortuito» (Intervista, Sveva, gruppo 8).

La dinamica di fiducia reciproca, sviluppatasi con le sue compagne,<sup>6</sup> fa da sfondo ad un episodio spontaneamente condiviso da Rossana, la quale racconta di come, attraverso una cooperazione positiva, sia riuscita ad aiutare una compagna in condizioni socio-economiche e fisiche svantaggiate: «ho trovato, ho trovato delle amiche stupende, che hanno accettato la mia proposta, quindi abbiamo fatto per lei cose molto carine, molto carine» (Intervista, Rossana, gruppo 1).

Appare evidente, quindi, il contrasto stridente tra atmosfere talvolta leggere e spensierate, talaltre decisamente più dolorose e segnate da un atteggiamento di sfiducia. In questo coro di voci, molte delle quali si sono sentite veramente ascoltate e accolte per la prima volta, altre, invece, anche solo incoraggiate a farsi sentire (nonostante la comprensibile reticenza di alcuni), quello che colpisce non è solo la ric-

<sup>6</sup> Rossana è una donna di età avanzata, la cui esperienza scolastica primaria – quella di cui parla in quest'intervista – risale a diverse decine di anni fa: nel suo racconto, fa riferimento ad una classe composta solo da ragazze.

chezza di esperienze e l'unicità dei vissuti ma, in particolare, la grande somiglianza esperita da ognuno di noi in questo oceano di differenze.

Cosa abbia reso possibile l'instaurarsi della fiducia reciproca tra i partecipanti, e, di conseguenza, abbia permesso un ricco processo di condivisione e scambio in un contesto istituzionale solitamente percepito ostile dagli studenti, e in una situazione di vulnerabilità estrema e di vero e proprio rischio, rimane uno degli interrogativi più interessanti legati all'intera esperienza.

La domanda può trovare nelle interviste e nei commenti riportati dai partecipanti piccoli indizi per tentare delle risposte senza pretesa di esaustività, mentre posso dire con certezza che in nessun caso vi è stata chiusura o un atteggiamento di rifiuto davanti all'esperienza di condivisione, come dimostrano le conversazioni di un altro gruppo: «Forse questa apertura, anche agli elementi critici e di tensione, è stata possibile grazie al clima confidenziale e di fiducia che si è creato in particolare in questa lezione» (Commento all'osservazione delle presentazioni, Cristina, Mara e Silvana, gruppo 15). Nel saggio di Marta Di Cicco, viene sottolineato come l'atto di aprirsi e di rendersi vulnerabili davanti ad un gruppo di 'estranei' sia stato possibile grazie al clima di accoglienza e di ascolto avviato in aula che, una lezione dopo l'altra, ha permesso l'instaurarsi di una relazione di fiducia reciproca. La sospensione del giudizio ha, inoltre, posto le basi per l'avvio di un graduale processo di apertura e di vicinanza emotiva. Sentirsi nel tempo parte di un gruppo, e il riconoscersi di conseguenza in esso, è quanto ha favorito un'esperienza di abbandono e fiducia. Le parole di Annagiulia esprimono con efficacia quanto detto finora:

Personalmente all'inizio ero dubbiosa nei confronti di questa attività, perché il ruolo di intervistato che avrei dovuto rivestire prevedeva di esporsi e aprirsi a un gruppo che non conoscevo molto a fondo, eppure forse proprio grazie a questo "neonato rapporto" con gli altri membri e alla fiducia che volta per volta è cresciuta nei loro confronti, sono riuscita a rispondere in modo completamente sincero e aperto ad ogni domanda, sentendomi sempre "appoggiata" e "ascoltata" da parte del gruppo (Intervista, Annagiulia, Gruppo 6).

## **Possiamo fidarci della fiducia?**

Un fatto indisputabile è che «senza la fiducia la vita sociale quotidiana che diamo per scontata sarebbe semplicemente impossibile» (Good 1989, p. 42).

Tuttavia, i racconti emersi dalle interviste, ci parlano di una fiducia che non sempre è facile riporre negli altri e mantenere nel tempo. Le narrazioni dei partecipanti all'esperienza, lette finora, ci impongono, infatti, di considerare quella gamma di

esperienze che ci espongono al rischio di essere delusi e che sono connesse alla nostra vulnerabilità di fronte all'altro.

L'idea di fuggire da qualsiasi rischio a cui ci espone il 'doverci fidare', ossia il 'doverci relazionare', con un altro, è certamente una prospettiva che, non di rado, si mostra allettante, perfino a volte conveniente. Di certo, scegliendo di mantenere un approccio cinico e passionato, «la strategia effettivamente più economica» consiste nel non fidarsi della fiducia e, anzi, di non impegnarsi neppure attivamente ad instaurare ed alimentare la cooperazione con l'altro (Gambetta 1989, p. 292) con lo spiacevole esito, però, di chiuderci in noi stessi e diffidando dell'altro.

L'interrogativo pare dunque essere, per riprendere le parole del sociologo Dolci (1993, p. 64), «possiamo fidarci della fiducia?». L'esperienza vissuta durante il corso di *Antropologia dell'educazione* sembra darci una risposta: se esistono le giuste premesse, un ascolto attivo e, al contempo, un'accoglienza emozionale, la naturale tendenza che emerge in noi è quella di apertura e riconoscimento nell'altro.

La stessa risposta di Dolci – che in realtà è una provocatoria contro-domanda, ossia: «possiamo imparare, scoprendo e concretando i nostri profondi interessi a comunicare? Possiamo imparare a cooperare?» (p. 64) – sembra parlare quasi della 'metodologia' di ascolto adottata, in maniera più o meno spontanea, all'interno dei vari gruppi. Allora, anche se «sbagliare è parte inevitabile della scommessa, del processo di apprendimento sospeso fra successo e delusione, dove solo se siamo pronti a sopportare la seconda possiamo conseguire il primo» (Gambetta 1989, pp. 306-307), fidarci diviene una delle poche, vere strade percorribili per costruire una relazione, e attraverso questa, per apprendere e (ri)conoscerci in rapporto all'altro.