

La fiducia fra compagni di classe per sostenersi. E in questo l'insegnante di sostegno cosa fa?

Cristina Ambrogetti

Insegnante di scuola primaria presso l'Istituto Comprensivo Intercomunale n. 1 Ravenna-Cervia

monografia

Sommario

La fiducia: c'è chi l'accorda, chi la riceve, chi la corrisponde, chi la merita e chi ne ha bisogno. Il presente lavoro intende offrire una chiave di lettura secondo la quale l'atto di accordare fiducia può trasformarsi da momento isolato e condizionato da aspettative di reciprocità a «investimento» in termini di stima verso gli altri, diventando così un fattore generativo di legami che diventano connessioni e reti all'interno del gruppo classe. La fiducia fra compagni di classe diventa sostegno, risorsa per tutti e spinta alla coevoluzione. Tutto ciò presuppone la collaborazione fra diverse professionalità e ruoli.

Parole chiave

Fiducia, Affidabilità, Stima, Mediatore, Gruppo classe.

Sostenersi con fiducia

La fiducia, questo appare chiaro a tutti, è un bene prezioso che sta alla base di ogni processo efficace di cooperazione, la cui importanza viene sottolineata dalle analisi di filosofi, sociologi, psicologi, economisti e storici. Se però riflettiamo sull'accezione d'uso comune del termine, pensiamo a quanti motti e ammonimenti popolari ci mettono in guardia consigliando di fare un uso circoscritto e circospetto della fiducia, in nome di un'irrinunciabile labilità del discrimine fiducia/inganno. Basti citare il notissimo «fidarsi è bene, non fidarsi è meglio» e di seguito viene

facile proseguire lungo una declinazione che prevede molteplici casi adatti ad altrettante circostanze: «di chi non si fida, non ti fidare», «di pochi fidati, ma di tutti guardati», «chi troppo si fida, spesso grida», «gabbato è sempre quel che più si fida», «chi si fida è ingannato». Si potrebbe certamente andare avanti. Saremmo indotti a pensare che la fiducia e l'atto di affidarsi non possano essere totalmente liberi dal rischio di un'ambigua vicinanza con aree del sentire e dell'agire tutt'altro che inclini alla cooperazione, che virano dalla prudenza alla diffidenza, dall'opportunità alla furberia. L'aiuto, infatti, lo si può negare, l'altruismo sfruttare e la fiducia tradire.

Tuttavia riteniamo sia ragionevole supporre che la maggior parte di noi, guardando alla propria esperienza, sia in grado di affermare che le persone che meritano fiducia siano molte di più di quelle che non la meritano (e, secondo la tesi che sosteniamo, il numero di coloro i quali non meritano fiducia può ridursi ulteriormente in un clima di fiducia diffusa). Fortunatamente, infatti, le interazioni fra i soggetti non favoriscono solo l'autointeresse e l'egoismo, ma al contrario possono promuovere l'altruismo, l'affidabilità, la responsabilità, il rispetto delle norme e dei comportamenti etici, benché faticosi da mantenere e non condizionati dalla prospettiva di guadagno da riscuotere.

Immaginiamo che ci venga chiesto un favore: quando il nostro vicino di casa ci chiede di annaffiargli le piante mentre lui è in vacanza, o quando ci viene confidato un segreto e chiesto di mantenerlo, o quando, ancora, uno studente sconosciuto ci manda un'e-mail chiedendo indicazioni e consigli di vario genere. In questi casi, non solo io non guadagno niente dal comportarmi in maniera affidabile (innaffiare le piante, mantenere il segreto, fornire buone ed esaurienti indicazioni), ma questi comportamenti possono essere associati a un costo (il tempo necessario per l'annaffiatura o per rispondere alla mail o ancora la tensione emotiva legata al mantenimento del segreto). (Pelligra, 2012, p. 215)

Ci sarà capitato di assistere a episodi come quelli sopra elencati nel corso della vita quotidiana e con tutta probabilità in qualche occasione saremo stati coinvolti in prima persona perché avremo chiesto un favore o aiutato, confidato un segreto o mantenuto la riservatezza dell'informazione ricevuta, domandato un'indicazione o dissipato un dubbio. Avremo cioè sperimentato alternativamente il ruolo del fiduciante che accorda fiducia o del fiduciario che la riceve.

Gli esempi citati aiutano a mettere in luce la prospettiva introdotta da Vittorio Pelligra

nel campo delle scienze economiche che centra la teoria dei comportamenti fiduciarî sul concetto di «rispondenza fiduciaria» (Pelligra, 2002; 2007; 2009; 2012).

Il significato che diamo al termine fiducia in questo articolo è da intendersi in accordo con il modello della «rispondenza fiduciaria» (Pelligra, 2002; 2007; 2009; 2012) e pertanto si tratta di «fiducia responsiva» (Pelligra, 2002; 2007; 2009; 2012), un fattore relazionale che si manifesta, si mette in moto e si alimenta all'interno di una relazione interpersonale. Pelligra sostiene che più forte delle caratteristiche individuali di partenza dei singoli protagonisti è la natura della relazione che si instaura fra i soggetti a influenzare la scelta di accordare fiducia e la scelta di impegnarsi in una risposta affidabile. In sostanza a determinare l'esito dell'interazione stessa.

La fiducia responsiva implica che il comportamento fiducioso del fiduciante, proprio perché segnala al fiduciario la sua aspettativa di affidabilità, susciti e giustifichi tale risposta affidabile da parte del fiduciario. In questo caso, quindi, la logica tradizionale secondo cui «io mi fido perché tu sei affidabile» viene completamente ribaltata, fino a prendere la forma del «tu sei affidabile perché io mi sono fidato». La «responsività» (*responsiveness*) che contraddistingue una relazione siffatta è una qualità della fiducia che emerge nella relazione tra fiduciante che si fida, e fiduciario, colui di cui ci si fida, e può essere compresa solo guardando all'interazione tra le intenzioni e le azioni di coloro che sono coinvolti. Una scelta fiduciosa, infatti, quando viene osservata dal fiduciario, segnala a quest'ultimo l'aspettativa che il primo ha circa la sua affidabilità; nessuno si fida, infatti, se ha la certezza di venire tradito. Tale aspettativa di affidabilità porta con sé un beneficio psicologico, un dono immateriale per il fiduciario, il quale però può solo incassare tale beneficio se decide di corrispondere positivamente all'aspettativa di affidabilità, comportandosi effettivamente in maniera affidabile. In questo senso possiamo considerare una scelta affidabile, che segue una scelta fiduciosa, come una vera e propria «profezia che si autoavvera». (Pelligra, 2009, p. 6)

La «rispondenza fiduciaria» a scuola

Il principio della «rispondenza fiduciaria» è assai interessante se pensato in ambito scolastico. Immaginiamo un gruppo classe. E nel pensarlo eterogeneo, ci affidiamo alle parole di Canevaro:

Gli individui sono tutti diversi fra loro. E non è solo una questione di genere, femminile o maschile. Né una questione di colori, di pelle, di capelli, di iride degli occhi. Neppure una questione di statura. Ciascuno lascia un'impronta, magari digitale, che è solo sua, diversa da quelle che lasciano gli altri. E questo non vale solo per la dimensione della fisicità. Vale anche per il carattere, le emozioni, le simpatie e le antipatie, i ritmi del pensare e del vivere. (Canevaro, 2015, p. 5)

Dove la qualità delle relazioni tra pari all'interno del gruppo classe è centrata sulla logica dell'aspettativa reciprocante di mutuo vantaggio, la reciprocità da sola non è sufficiente a mettere in moto fenomeni fiduciari, se questi vengono intesi in senso più generale di «fiducia responsiva», poiché anche nel contesto scolastico è facile riscontrare situazioni fra pari nelle quali il comportamento fiducioso è associato a un rischio e quello affidabile è associato a un costo: prendere nota dei compiti per un compagno assente, giocare senza barare sulle regole, confidare un segreto, mantenere un segreto, prestare il materiale a qualcuno e così via. Una qualità delle relazioni troppo centrata sull'aspettativa reciprocante di mutuo vantaggio alimenta legami di complicità, e con essi la diffidenza, il pregiudizio, la litigiosità, fino all'esclusione dei più fragili, se le scelte partono dall'assunto «io mi fido perché tu sei affidabile» (Pelligra, 2007). E si può cadere prigionieri (bambini e adulti) dell'idea che sì, tutti i bambini sono diversi, ma alcune diversità più di altre influenzano (negativamente) le possibilità di affidabilità. Avremo da una parte il gruppo dei bambini che

possono meritare stima e fiducia perché più affidabili. Dall'altra parte avremo i bambini che tendono a meritare meno stima e meno fiducia o non ne meritano affatto perché non sono affidabili. È facile trovare in questo secondo gruppo il bambino, la bambina, i bambini con bisogni speciali. Bambine e bambini le cui identità, agli occhi di molti (adulti e bambini), vengono confuse con le loro difficoltà. In latino il verbo *confundere* significa prendere elementi originariamente distinti e unirli o versarli insieme in un miscuglio indistinguibile, confuso appunto. È in tal modo che la bambina, il bambino «con problemi», la bambina, il bambino «che crea problemi» si confondono nel binomio bambino-problema.

Ci sono bambine e bambini le cui potenzialità sono strettamente intrecciate con le criticità. Può apparire un paradosso, ma cercheremo di chiarire meglio con un esempio. Un bambino sa essere affettuoso, gentile, sinceramente premuroso. Al contempo ha difficoltà a comunicare agli altri, e forse, ancor prima, ad accettare determinati stati emotivi: la rabbia, la fatica, il rifiuto. Il disagio si manifesta in maniera esplosiva e aggressiva, e il bambino ha difficoltà a controllarsi nelle interazioni con i coetanei. Le insegnanti sanno che è competente: ha numerosi e vari interessi, la cucina, la lettura, l'informatica, gli origami, la musica, i viaggi, l'elettronica. Comprende l'importanza delle regole, ha un forte senso etico della giustizia. Eppure le frustrazioni scatenano in lui reazioni oppostive che vanno dal rifiuto di partecipare alle attività, all'intraprendere deliberatamente azioni provocatorie, disturbanti e sabotatorie nei confronti dei compagni di classe impegnati nel lavoro scolastico. Se ne ha l'occasione, non di rado sfugge alla vigilanza dell'insegnante e si precipita fuori dall'aula (Ambrogetti, 2015).

È possibile apprezzare il valore e le abilità di quel bambino? È possibile immaginare per

quel bambino, a scuola, un ruolo che non sia necessariamente o esclusivamente «creare dei problemi»? Noi riteniamo di sì, con il supporto del gruppo classe, se la fiducia potrà circolare. Dove la qualità delle relazioni tra pari all'interno del gruppo classe è orientata alla prosocialità e all'altruismo, si riesce ad andare incontro agli altri per aiutare, per condividere, per apprendere. Soprattutto quando apprendere è comprendere che gli altri possiedono delle competenze, che sono capaci, si mette in moto un particolare tipo di fiducia che diventa un mediatore. La fiducia funziona per così dire da *start up*, cioè da attivatore di una rete di connessioni tra compagni di classe tale da permettere una «rispondenza fiduciaria», dove l'atto di dare fiducia viene a caratterizzarsi non solo e non tanto per aspettative di reciprocità («io mi fido perché tu sei affidabile», Pelligra, 2007), quanto per le aspettative di affidabilità («tu sei affidabile perché io mi sono fidato», Pelligra, 2007). Le aspettative di affidabilità funzionano come motivazione estrinseca per la bambina o il

bambino nella quale, nel quale viene riposta fiducia. Quando qualcuno (fiduciante) si fida di noi, lo fa aspettandosi un comportamento cooperativo, e con ciò comunica che ha una buona opinione di noi (fiduciario). Dall'interazione delle ipotesi di previsione circa ciò che tu farai e ciò che io credo tu ti aspetti da me (empatia), c'è lo spazio perché si attivi la motivazione intrinseca (figura 1).

Motivazione ed empatia sono due componenti molto importanti nei rapporti fiduciari tra compagni di classe: se una relazione fiduciaria va a buon fine, la volta successiva sarà un po' più facile fidarsi gli uni degli altri. Pertanto la fiducia è un bene che non si consuma, ma anzi si accresce con l'uso.

Il ruolo dell'insegnante di sostegno

In questo scenario, entro il quale la fiducia fra compagni di classe è un sostegno agli apprendimenti e alle relazioni, l'insegnante di sostegno che ruolo gioca? Intanto, per chi

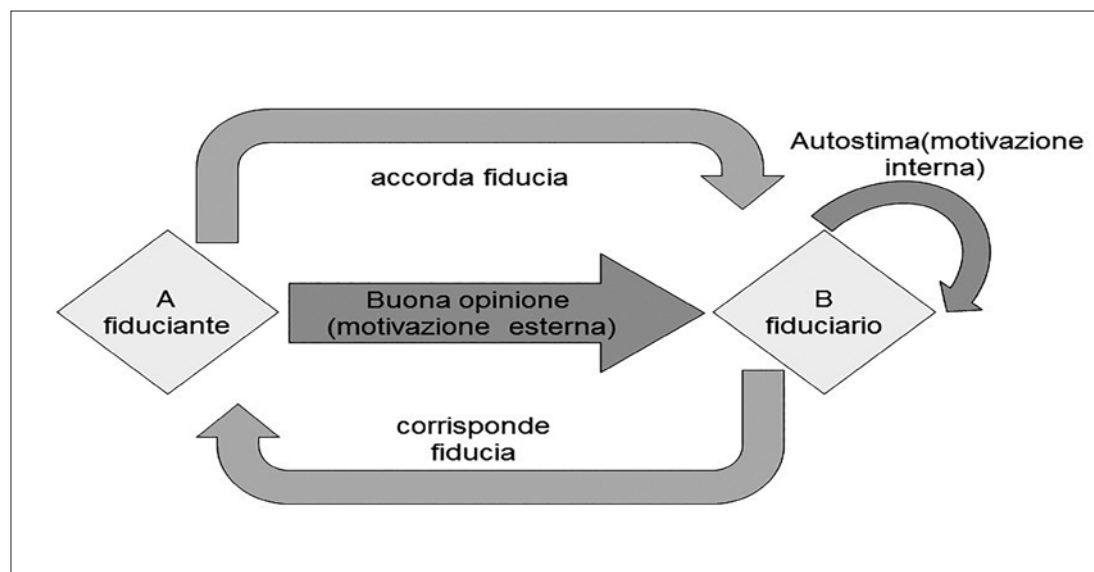


Fig. 1 Rispondenza fiduciaria.

sta crescendo, anche l'insegnante di sostegno può considerarsi un mediatore, un facilitatore, un punto di appoggio su cui fare affidamento (per andare oltre, per accompagnare avanti, per salire di livello, ecc.). Canevaro considera lecito supporre che talvolta l'accompagnamento preveda momenti di affidamento del bambino o dei bambini all'insegnante specializzato nel sostegno. Ritiene legittimo che l'insegnante di sostegno possa ricevere una tale delega dagli altri insegnanti della classe, se però «la delega contiene l'ossimoro, il paradosso dell'avere un affidamento che allontana per un'azione da compiere e poi tornare» (Canevaro, 2006, p. 47). L'idea che il processo di delega sia ossimorico o paradossale, cioè contraddittorio, risiede nel fatto che la delega, cioè l'allontanamento in uno spazio diverso dall'aula utilizzata dal gruppo

classe, serve a preparare un avvicinamento, ossia a restituire il bambino a un contesto inclusivo. L'avvicinamento è possibile perché, rendendo paradossale la delega, si fa in modo che ciò che si è imparato durante il tempo individualizzato trascorso fuori dall'aula venga socializzato e messo a disposizione di tutti al rientro. Per il gruppo classe e per i colleghi curricolari, l'insegnante di sostegno è una figura competente, che conosce una pluralità di metodi e strategie indispensabili per valorizzare chi apprende, che sa mettere in condivisione in una progettualità partecipata. In un contesto fiducioso, l'insegnante di sostegno ha le caratteristiche per essere un attivatore di risorse (la fiducia può essere una fra queste), tali da qualificare la didattica secondo buone prassi che mirano a realizzare l'inclusione.

Trust amongst classmates for support. What is the special needs teacher's role in this?

Abstract

Trust: there are those that grant it, those who receive it, those who reciprocate it, those who deserve it and those who need it. This paper aims to offer an interpretation, according to which the act of granting one's trust to others can turn, from an isolated moment, conditioned by expectations of reciprocity, into an «investment» in terms of respect towards others, thus generating bonds which become connections and networks within the class group. Trust amongst classmates becomes support, a resource for all and a drive towards co-evolution. All of this necessitates collaboration amongst different professions and roles.

Keywords

Trust, Reliability, Respect, Mediator, Class group.

Autore per corrispondenza

Cristina Ambrogetti
Istituto Comprensivo Intercomunale 1, Ravenna-Cervia
Via Martiri Fantini, 46
48025 Castiglione di Ravenna
E-mail: ambrogetti@gmail.com

Bibliografia

- Ambrogetti C. (2015), *Fiducia e educazione. Percorsi reticolari tra scuola, territorio e famiglia*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2015), *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*, Bologna, EDB.
- Dalle Fabbriche C. (2015), *Verso una società inclusiva. Attraverso la scuola*, Faenza (RA), Homeless Book.
- Pelligra V. (2002), *Rispondenza fiduciaria: Principi e implicazioni per la progettazione istituzionale*, «Stato e Mercato», vol. 65, pp. 330-353.
- Pelligra V. (2007), *I paradossi della fiducia. Scelte razionali e dinamiche interpersonali*, Bologna, il Mulino.
- Pelligra V. (2009), *Fiducia e produttività: Sulla natura relazionale dell'agire economico*, «Sindacalismo», vol. 7, pp. 1-20.
- Pelligra V. (2012), *Governare la fiducia. Reputazione, informazione e relazioni interpersonali*. In L. Scillitani e P. Becchi (a cura di), *Fiducia e sicurezza. Un confronto pluridisciplinare*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, pp. 197-222.
- Rossini S. (2010), *Costruirsi un totem. Capire e sentire il proprio valore*, Trento, Erickson.