

La credibilità dell'insegnante [*]

Guido Gili

Premetto che non sono un pedagogista o un esperto di didattica. Sono solo un sociologo, che si occupa di comunicazione, a cui è capitato di dirigere per qualche anno nella sua Università il Corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e la Scuola di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria.

Questo fatto mi ha permesso di incontrare tanti insegnanti, persone che già insegnavano, e tanti che aspiravano a diventare insegnanti. Così, negli incontri di questi anni, mi sono chiesto spesso quali siano le questioni principali, le sfide principali di questo mestiere, di questa professione, che una volta veniva indicata anche con una parola impegnativa, cioè una “vocazione”. Così come me lo chiedo ogni volta che entro in un’aula piena di studenti. E me lo chiedo adesso, davanti a voi.

A mio avviso la questione fondamentale è quella della “credibilità”. Quindi, se dovessi dare un titolo a questo mio intervento, potrebbe essere “la credibilità dell’insegnante” o anche “l’insegnante credibile”. Mi porrò dunque questa domanda e la porrò anche a voi: “chi è l’insegnante credibile?” e “quali sono le caratteristiche, le forme, i modi della credibilità?”

Il tema della credibilità mi affascina molto perché credo individui un problema centrale, anzi *il* problema centrale della relazione e della comunicazione umana. E quindi anche il problema centrale della relazione educativa e della comunicazione educativa. E’ la sfida fondamentale per l’insegnante di fronte ai suoi allievi.

Ma non solo: è anche la domanda e la sfida fondamentale dei genitori di fronte ai loro figli, è la domanda essenziale per chi fa attività politica, per chi lavora nel mondo dell’informazione e della comunicazione e, in definitiva, per chiunque abbia una qualsiasi responsabilità nei confronti di altri.

1. La credibilità è una relazione

Che cosa è la credibilità?

A questa domanda molti risponderebbero: è credibile chi è onesto, chi è coerente, chi è affidabile. Questa è la risposta che ha dato anche Aristotele nella *Retorica* [1]. Aristotele dice che noi crediamo più facilmente alle persone *oneste*. E aggiunge: questo vale in generale, ma vale ancor più nelle questioni che non comportano certezza, ma opinabilità. Quindi per Aristotele e per la percezione comune, cioè la percezione della maggioranza di noi, la credibilità è una qualità personale, una caratteristica morale della persona. In termini comunicativi si potrebbe anche dire che la credibilità è un effetto intrinseco dell’emittente, un effetto intrinseco della fonte.

Aristotele, e chi la pensa come lui, ha ragione, ma solo in parte, solo parzialmente.

Perché? Perché, se riflettiamo meglio, la credibilità *non* è – o non è solo – una qualità personale, una qualità morale. Così come non lo è l’autorevolezza. La credibilità è qualcosa che viene riconosciuto dagli altri. Anche se evidentemente non può prescindere dalle qualità personali – che ne costituiscono la base, il fondamento – la credibilità non è una caratteristica intrinseca della fonte, ma è *una relazione*, è *un rapporto*. Noi diciamo infatti: “io ti riconosco credibile, io ti credo, io ti do la mia fiducia”. E’ lo stesso accade per l’autorevolezza, quando diciamo: “io ti riconosco il diritto di guidarmi, e perciò ti seguo”.

C’è un altro aspetto che vorrei far notare.

In ogni relazione comunicativa, le persone si attribuiscono reciprocamente una maggiore o minore credibilità. Tuttavia attribuire all’altro *una qualche credibilità* costituisce, come ha osservato giustamente il grande filosofo Gadamer [2], l’accordo portante su cui si regge ogni relazione

comunicativa e, in fin dei conti, ogni relazione umana. Cioè noi anticipiamo sempre all'altro una qualche forma di credibilità, di affidabilità. Anche l'incomprensione, il fraintendimento (non voluto) o l'inganno (voluto) sono necessariamente preceduti da una anticipazione di credibilità, di fiducia, cioè dall'idea della sensatezza e della verità di ciò che l'altro afferma.

Se, per ipotesi, sulla terra ci fossero solo due individui, questi potrebbero imparare a comunicare e a comprendersi. Se però, anche uno solo dei due attribuisse all'altro sistematicamente opinioni e credenze false, se cioè non gli riconoscesse la capacità di parlare sensatamente e di dire il vero, questo comporterebbe l'impossibilità di *ogni* relazione. Cioè la relazione umana sarebbe *impossibile*.

2. Le tre radici della credibilità

Abbiamo detto che la credibilità è una relazione, un rapporto, ed è una dimensione presente in ogni rapporto umano.

Adesso chiediamoci: quali sono le radici della credibilità, i suoi fondamenti? Su che cosa si basa la credibilità?

Io direi che esistono tre grandi radici, tre grandi "cause" della credibilità.

La prima radice è costituita dalla conoscenza e dalla competenza. E' cioè la credibilità che nasce dalla conoscenza e dalla competenza. E' la credibilità di cui gode colui che sa (che si ritiene sappia), la credibilità dell'esperto. Il caso più "tipico" è quello della credibilità dello scienziato, e più in generale, della persona "bene informata", che riferisce i fatti perché vi ha assistito o perché ne ha una sicura conoscenza [3]. E', ad esempio, anche la credibilità del giornalista che è credibile se appunto svolge il suo lavoro di informare secondo le regole della completezza, dell'equilibrio, della attendibilità.

La seconda radice della credibilità è la condivisione dei valori, cioè la condivisione delle concezioni di ciò che è buono, giusto, desiderabile. Antropologi e sociologi definiscono i valori proprio così: "le concezioni del desiderabile" [4]. E' la ragione per cui, ad esempio, io riterrò altamente credibili quelle persone che incarnano, mi mostrano in maniera evidente nel loro modo di essere, nella loro condotta, quei modelli di vita e di comportamento che anch'io vorrei realizzare in me stesso. Se io vivo in una società di guerrieri, la persona più credibile sarà quella più forte e valorosa. In una società fortemente religiosa, in cui è fondamentale il rapporto con il divino, questo ideale sarà rappresentato dal santo, dal mistico o dallo sciamano. In una società che pone alla sommità della sua scala di valori la ricchezza e il successo, io riterrò credibile chi ha molti soldi, chi ha fatto una bella carriera professionale o chi compare spesso in televisione. Quindi tendiamo a ritenere più credibile chi condivide i nostri stessi valori oppure chi incarna i valori che godono di maggior prestigio, di maggior considerazione nella nostra società.

Qui c'è però un nota bene. Questa seconda radice spesso si intreccia, con un altro elemento, cioè con l'elemento della posizione sociale (cioè dello *status*) e con il potere. Spesso chi incarna maggiormente i valori centrali di una società è anche chi detiene una qualche forma di potere. E proprio per questo risulta credibile e riesce a farsi obbedire o a esercitare influenza: per il potere di attribuire ricompense o punizioni. E questo, come vedremo, complica il quadro e lo rende meno limpido.

La terza radice della credibilità è costituita dall'attaccamento e dall'affettività. Fa leva cioè sulla dimensione affettiva. E' quella forma di credibilità per cui noi diciamo: "io ti credo, io mi fido di te perché ti voglio bene". E' la credibilità che si basa sulla percezione di un legame, come accade, ad esempio, nel rapporto tra la madre e il figlio, soprattutto nei primi anni di vita, gli anni della socializzazione primaria. Senza dubbio la madre dispone di conoscenze e competenze che il bambino riconosce e segue (cioè la prima radice della credibilità); senza dubbio rappresenta e

incarna quei valori, cioè quei modi di essere e di agire che spingono il bambino all'imitazione e poi, si spera, ad una adesione consapevole (quindi, la seconda radice), ma è essenzialmente l'attaccamento, l'affetto profondo che spinge il bambino a credere *alla* madre, a credere *nella* madre.

Sempre alla radice affettiva fa riferimento il fatto che riteniamo più credibile chi ci è simpatico (colui verso il quale nutriamo un sentimento positivo) rispetto a chi ci sta cordialmente antipatico (verso il quale abbiamo un sentimento negativo). Proprio perché la simpatia – come ci dicono coloro che l'hanno analizzata più da vicino, come Scheler o Edith Stein [5] – è una sintonia, una corrispondenza umana.

Quindi ci sono tre radici principali della credibilità. Qui le ho descritte in modo ideal-tipico, allo stato puro. Nella vita reale, concreta, queste tre radici si intrecciano e si mischiano. Inoltre un tipo di credibilità può generare o rafforzare un altro tipo di credibilità.

Dobbiamo fare anche un'altra osservazione: la credibilità ha una estensione. C'è una credibilità più estesa, che vale "in generale", ed una credibilità più "mirata", limitata ad oggetti specifici. La credibilità basata sulla conoscenza, la credibilità dell'esperto tende, almeno nella nostra società, ad essere necessariamente una credibilità specifica, limitata, ed anzi si fonda proprio su questo aspetto. Nelle società del passato, l'essere sapiente o erudito si rivolgeva all'intera conoscenza umana e coincideva con un ideale di perfezione morale (l'ideale della "sapienza"). Con lo sviluppo della scienza moderna, sempre più la competenza si restringe e si specializza, viene riferita ad un oggetto ben definito. La credibilità "specificata" fa sì che una persona sia credibile in un contesto o su un determinato tema, ma non lo sia necessariamente e allo stesso modo in un altro contesto o su un diverso argomento. Ad esempio, un ottimo studioso di matematica è altamente credibile nel suo campo di studio, ma può essere del tutto inaffidabile quando si tratti di consigliare un buon film ad un amico.

La credibilità generalizzata è invece attribuita alla persona *come tale* o a ciò che rappresenta. La credibilità basata sui valori, e, ancor più, la credibilità affettiva, tende ad essere una credibilità *generalizzata* in questo preciso senso, cioè basata più sull'affidamento personale che sulla competenza specifica.

Quindi, in sintesi, vi sono tre radici della credibilità: una radice cognitiva, una radice etico-valutativa e una radice affettiva. Il passo successivo è riferire ora questo schema alla credibilità dell'insegnante e quindi riflettere sulle radici e le forme della credibilità dell'insegnante.

3. Le tre radici della credibilità dell'insegnante

Partirei da una premessa sociologica. Quello dell'insegnante è un ruolo e, come ogni altro ruolo sociale, sta al centro di un sistema di aspettative, cioè di un fascio di aspettative diverse e spesso contrastanti: le aspettative dei ragazzi, dei loro genitori, dei colleghi, dei dirigenti scolastici, del Ministero, dei mass media, della società in generale. Ognuno di questi interlocutori ha una particolare e diversa aspettativa di credibilità nei confronti dell'insegnante. Io però, pur non dimenticando gli altri, focalizzerò l'attenzione sull'aspettativa di credibilità che viene dagli studenti. Perché, alla fine, sono loro i principali interlocutori del nostro lavoro.

3.1. La competenza.

La prima radice della credibilità – abbiamo visto – è la competenza, in particolare, la competenza dell'esperto.

Qual è la competenza dell'insegnante, di quali aspetti e fattori è costituita la competenza dell'insegnante?

Io colgo quattro aspetti, quattro fattori.

Innanzitutto, l'insegnante è un esperto di una disciplina o di un insieme di discipline e il suo ruolo è trasmettere la conoscenza, i contenuti di queste discipline. Quindi il primo aspetto è una competenza disciplinare. La competenza disciplinare è quella che si associa immediatamente all'idea di un *bravo* insegnante. Se uno non ha imparato abbastanza durante l'università, continui a studiare, continui a imparare. Io ammiro molto quei giovani insegnanti che, usciti dall'università, passano le notti a studiare per preparare la lezione del giorno dopo. Forse lo dovranno fare per molti anni e forse per tutta la vita. Non basta aver superato un concorso o un'abilitazione e nemmeno aver frequentato la formazione universitaria per insegnanti. Certo, questa è la società del *credenzialismo*, in cui valgono i titoli, i diplomi, dove uno insegna sulla base di un pezzo di carta, un concorso vinto, una abilitazione [6]. Questo però non può bastare, è appena la premessa, la condizione formale, non la sostanza.

Il secondo aspetto della competenza è la capacità di insegnare, cioè quell'insieme di competenze didattiche e metodologiche che permettono di trasmettere nel modo migliore, più efficace, più coinvolgente questi contenuti disciplinari e culturali. Talvolta sentiamo dire: certo, è competente, sa bene la sua materia, ma *non sa insegnare*. Quindi insegnare non è – o non è solo – sapere bene i contenuti. Occorre saperli comunicare, saperli trasmettere.

Per questa ragione, per fornire queste competenze è nata, tra l'altro, la formazione universitaria degli insegnanti.

Quella dell'insegnante è una *alta professionalità*, cioè una professionalità qualificata e complessa, che giustamente richiede un percorso formativo adeguato. Il ruolo – e il compito – di chi insegna nella scuola, dalla scuola primaria alle scuole superiori, non è semplice. All'insegnante sono richieste molte competenze: in campo psicologico, pedagogico, didattico, ed anche sociologico.

Ma per diventare dei buoni insegnanti non basta l'università. Occorre la scuola. Occorre imparare guardando e coinvolgendosi con chi già insegna. Ecco perché è così importante il Tirocinio formativo (o le nuove forme che lo sostituiranno, secondo quanto previsto dalla riforma della formazione iniziale degli insegnanti), che deve vedere la “alleanza” tra università e scuola per la formazione dei futuri insegnanti. Per questo vorrei rivolgervi una raccomandazione. Accogliete i tirocinanti, cioè questi giovani colleghi, con simpatia, con benevolenza, non con un senso malinteso di concorrenza, quasi a vedere chi è più bravo, perché da voi possono imparare molto.

Il terzo aspetto della competenza è la *competenza comunicativa*. La competenza comunicativa è di più della pura competenza disciplinare ed anche della competenza didattica. E la capacità di identificare le modalità comunicative più adatte alla propria intenzione, al contesto e allo scopo. E soprattutto la capacità di adattare la propria comunicazione al pubblico che ci sta davanti, quello che in termini tecnici si chiama il “destinatario designato”. Voi, in questo momento, ad esempio, siete i miei destinatari designati. Quindi la mia comunicazione deve essere costruita, concepita, *per voi*, deve tener conto di voi. Se io avessi di fronte un pubblico di miei studenti o di miei colleghi professori universitari, la mia comunicazione sarebbe diversa, dovrebbe essere diversa. Quindi i concetti che esprimo, le parole che scelgo, i riferimenti che faccio, la stessa comunicazione non verbale che accompagna le mie parole, cioè la mia espressività comunicativa, devono tener conto di voi, essere concepiti per voi. Un bravo insegnante deve essere un buon comunicatore. Ma il buon comunicatore è colui che, per usare un concetto di un grande psicologo sociale, George H. Mead, sa “assumere il ruolo dell'altro” [7]. Cioè sa “decentrarsi”, sa uscire da se stesso per assumere lo sguardo dell'altro, la prospettiva dell'altro, sa interpretare l'aspettativa dell'altro nei suoi confronti. Io devo tener conto delle competenze dello studente, sintonizzarmi con queste competenze, non assumere un modello astratto di studente. Un insegnante non può dire: “ho fatto una bellissima lezione”, quando gli studenti non hanno capito niente. Se gli studenti non hanno capito niente, la tua lezione non vale niente. Perché la tua lezione deve essere fatta *per* quel pubblico, quello lì, non per

un pubblico astratto. Questo non significa appiattirsi sul livello degli studenti, ma tener conto della concretezza del contesto in cui mi muovo e della concretezza delle persone che ho davanti. La comunicazione auto-referenziale è una *cattiva comunicazione*, anzi è un non senso, ed è inevitabilmente destinata al fallimento. Perché è una comunicazione che non tiene conto del suo pubblico, di coloro a cui è rivolta.

Infine c'è un quarto aspetto della competenza: quella competenza che, usando una terminologia presa a prestito da un grande sociologo contemporaneo, Erving Goffman, io chiamerei la *competenza* o l'*abilità drammaturgia* [8]. La caratteristica del lavoro dell'insegnante è di svolgersi costantemente sulla ribalta, davanti a un pubblico, sotto lo sguardo di un pubblico. Ci sono mestieri, professioni, che si svolgono essenzialmente nel retroscena – si pensi a un meccanico o un idraulico, cioè professioni che hanno a che fare con la produzione o la manutenzione delle cose. Il mestiere dell'insegnante si svolge invece sempre sulla ribalta, davanti a un pubblico. Gli studenti sono il nostro primo pubblico, anche se vi sono altri pubblici laterali (come i genitori o i colleghi). E' questo aspetto, cioè l'essere sempre sulla ribalta, sempre sulla scena, sempre sotto lo sguardo di altri, uno sguardo che è anche giudicante perché i nostri allievi ci giudicano, che produce quel tipico affaticamento e stress che tutti conosciamo. Insomma, la ricreazione serve più ai professori per "riprendere fiato" che agli studenti. L'insegnante deve essere sempre presente a se stesso, padrone della situazione, non mostrare debolezze, non perdere il controllo. E questo è stressante, è faticoso. E' particolarmente logorante.

Tuttavia è essenziale per l'insegnante saper "tenere la scena". Certo non tutti hanno le stesse qualità e capacità di tenere la scena, c'è chi è più estroverso, più sicuro di sé, più simpatico, ma questo è un problema con cui tutti devono fare i conti. Bisogna sapere tenere, o imparare a tenere la scena, a catalizzare l'attenzione. Cioè imparare a essere protagonisti di quello che si fa. Non fate addormentare i ragazzi. Un insegnante noioso, moscio, è una iattura terribile.

3.2. I valori.

Veniamo alla seconda radice della credibilità: i valori.

I valori, cioè i criteri che guidano l'azione. Questi valori, che fondano la credibilità dell'insegnante, si sviluppano in due direzioni: 1) i valori nei confronti del proprio lavoro; 2) i valori che guidano la relazione con i ragazzi. Intuiamo subito che le due cose sono intrecciate, ma per chiarezza esaminiamole distintamente.

Partiamo dai valori nei confronti del proprio lavoro.

L'insegnante deve essere *serio* nei confronti del lavoro che fa, cioè deve prendere sul serio il lavoro che fa.

Qui c'è una osservazione da fare. Nei confronti dei nostri ruoli sociali, tutti i nostri ruoli, noi possiamo essere più o meno immedesimati o cinici. Siamo immedesimati quando crediamo in quel ruolo che stiamo interpretando, riteniamo che quel ruolo corrisponda alla nostra persona, ci piace quel ruolo, ci sentiamo realizzati. Cioè, in sintesi, quando quel ruolo è una dimensione significativa della nostra identità. Al contrario assumiamo un atteggiamento "cinico" in tutte quelle situazioni in cui c'è distanza dal ruolo, il ruolo è assunto senza alcun coinvolgimento, come una finalità estrinseca. Ad esempio di una professione non ci interessa il suo contenuto, ma solo le gratificazioni esterne che produce: lo stipendio, la considerazione sociale, etc.

Questa distinzione la percepiamo immediatamente quando usiamo due espressioni per descrivere il nostro lavoro: dire "io sono un insegnante" è diverso dal dire "io faccio l'insegnante".

E' certamente più credibile l'insegnante immedesimato con il suo lavoro, che prende il suo lavoro seriamente. Questo ha una serie di implicazioni e di specificazioni. Ad esempio il fatto di

aggiornarsi. Il rischio di chi per mestiere trasmette conoscenza è quello di adagiarsi in una routine. Cioè credere che trasmettere non significhi anche produrre, rielaborare, ricreare. Invece l'insegnante resta anche un ricercatore. Questo non solo perché le discipline, tutte le discipline – dalla linguistica alla storia, dalle discipline scientifiche a quelle artistiche – evolvono, vedono continuamente nuove scoperte e acquisizioni, nuove metodologie. Ma perché è costitutivo di una professione intellettuale, quale è quella di un insegnante: mantenere viva una curiosità.

Un altro aspetto di questa serietà è che *non si deve improvvisare*. Non c'è niente di più irritante dell'improvvisazione. L'improvvisazione fa perdere credibilità. L'improvvisazione nasce dall'eccesso di sicurezza. Io personalmente apprezzo molto i docenti che usano appunti. Gli appunti non dimostrano insicurezza, ma al contrario serietà nei confronti degli allievi. E poi gli appunti dicono di uno svolgimento, di un ragionamento, di una riflessione, di uno sforzo per migliorare la propria performance. Dicono di una serietà.

Ecco. Qui vediamo come i valori nei confronti del lavoro, delle concezioni del proprio lavoro, si intreccino con i valori che devono guidare la relazione con gli studenti.

Questo è un aspetto fondamentale. E' credibile chi chiede serietà, rigore a se stesso, prima che agli studenti. E' il significato educativo dell'*exemplum*, dell'esempio, che non ha nulla di moralistico, ma identifica il senso profondo di ogni rapporto educativo. Fa parte di questo rigore, ad esempio, la puntualità, la precisione, l'impegno, fino alle cose più banali come il non fumare in classe o il non usare il telefonino.

Vorrei chiarire. Non è per un ossequio ottuso e stupido alle regole. Perché la regola ha un senso diverso: la norma, la regola fonda – come diciamo noi sociologi – la reciprocità delle aspettative. Quindi la regola *serve alla relazione*, a dare senso e ordine alle relazioni. Io so cosa posso aspettarmi da te e questo mi rassicura. Io oggi avrei potuto venire qui e mettermi a ballare sul tavolo. Forse sarebbe stato più divertente per tutti, ma non è la ragione per cui siamo qui. Non c'è niente di peggio dei lunatici, dei bizzarri, degli originali a tutti i costi: non sono adatti a questo mestiere.

Infine un altro grande valore che dà credibilità all'insegnante è il valore della *giustizia*. Durante un incontro, una insegnante mi ha detto: è credibile chi è giusto, chi non fa preferenze. E' vero. Ma qui la questione è più complessa. Da un lato l'insegnante deve trattare tutti i ragazzi secondo un criterio universalistico, senza particolarismi e preferenze. Se io ho in classe la figlia di un mio amico io non posso darle del "tu", mentre agli altri do del "lei", o chiamarla per nome mentre con gli altri uso il cognome. O non posso riservarle un trattamento di favore o perdonarle qualcosa in più perché, ad esempio, conosco la sua storia personale.

Però c'è anche un altro aspetto. L'educazione non è un esercizio burocratico, da impiegati, in cui si applicano esclusivamente dei criteri universalistici, propri di tutte le burocrazie, che trattano tutti – almeno in linea di principio – allo stesso modo. Certo, quello dell'insegnante è anche un mestiere burocratico, per cui io devo valutare, applicare delle regole, delle disposizioni, etc. Ma è anche un rapporto educativo. Io ho davanti persone che sono tutte diverse. Ognuna con una sua biografia, una storia, con sue esigenze, con sue potenzialità. Io devo essere capace di mediare il criterio universalistico – cioè la giustizia astratta – con l'attenzione al percorso di ogni ragazzo e alle sue esigenze specifiche. E questo è difficile, non è affatto facile.

Non è facile anche perché qui si inserisce l'aspetto della *simpatia*, di cui abbiamo già detto, cioè quella maggiore preferenza o sintonia umana che proviamo per certe persone rispetto ad altre. Qui si cela una grande trappola, di cui occorre essere consapevoli. Gli psicologi sociali ci avvertono – giustamente – che la simpatia si indirizza più facilmente verso chi ci assomiglia, chi è più simile a noi: più simile nell'aspetto, nelle opinioni, negli interessi, nei valori, nell'ambiente di provenienza, nel modo di vivere. Questa leva, e questa trappola, è tanto più efficace perché in genere tendiamo a sottovalutare l'effetto della somiglianza sulla simpatia che proviamo per gli altri [9]. Ed è doppiamente pericolosa. Da un lato perché ci rende incapaci di distanza critica verso certe persone,

e invece questa distanza ci vuole, perché un insegnante *troppo* coinvolto non è un buon insegnante. Ed è pericolosa dal lato del ragazzo, che si sente ricattato ad assimilarsi all'insegnante, alle sue idee o ai suoi modi di comportarsi, senza esserne convinto, in modo ipocrita. I ragazzi sono costretti, più o meno consapevolmente, a mettere in atto quelle che, ancora gli psicologi sociali chiamano "strategie di *ingraziamento*", cioè il tentativo di rendersi simile – o meglio di apparire simile o bene accetto all'insegnante – per trarre vantaggio dal più favorevole atteggiamento che ciò produce. Ma questo è l'esatto contrario della credibilità (e della libertà). E' un rapporto collusivo, è collusione.

3.3. L'affettività.

Vediamo ora la terza radice della credibilità: l'affettività.

Parto da un'osservazione. Avverto un profondo disagio quando sento dire che i giovani di oggi non hanno valori, non credono in niente. E rimango ancora più deluso quando a dirlo sono gli insegnanti. Alcune ricerche [10] mostrano che molti insegnanti la pensano esattamente così: i ragazzi non hanno più valori, non ha senso per loro l'impegno e il sacrificio. Interessano solo le sciocchezze, la televisione, la musica. E ogni anno è sempre peggio.

Questo è un giudizio profondamente ingiusto. Ed è un forma di auto-assoluzione. Non sono i ragazzi ad essere senza valori. Sono gli adulti ad essere senza valori, o almeno ad avere accettato dei valori deboli, un'etica della reversibilità e della contingenza, in cui ogni scelta può essere rivista, ri-considerata, ribaltata. Sono gli adulti che hanno aderito sempre più a una mentalità che pone al centro di tutto l'esigenza dell'*adattamento*, un atteggiamento adattivo alle circostanze, ai tempi, alle mode, al vento che tira, alle opinioni della maggioranza [11]. Un atteggiamento che ha come scopo fondamentale la difesa e la protezione di un *io minimo* (per usare le parole del sociologo Christopher Lasch [12]), cioè di un io debole, rattrappito, narcisistico, unicamente preoccupato di sé e del proprio piccolo mondo, dei propri interessi, delle proprie sicurezze. Pauroso. Sono gli adulti che non sanno indicare ai ragazzi *un modello convincente dell'io e della società*. Quella generazione di adulti che trent'anni fa sognava di "dare l'assalto al cielo" e di cambiare il mondo, e oggi si accontenta di riempire il carrello dell'ipermercato nel fine settimana.

I ragazzi hanno respirato questo clima, respirano questo clima. Che è il clima dell'interesse, del tornaconto, della furberia, del massimo risultato con il minimo sforzo. Ma a grattare un po', appena un po', si ritrova una curiosità, un desiderio di impegno, un'esigenza di serietà, che è straordinaria. Vi siete chiesti perché certi film come *Il Signore degli Anelli* (ma potremmo citare anche *Il gladiatore* o *L'ultimo samurai*) abbiano avuto tanto successo tra i giovani? Certo potrete rispondere: perché sono stati oggetto di una promozione massiccia. Potreste anche dire, giustamente, che non mancano effetti retorici e pacchianerie hollywoodiane. Tutto vero. Però vi siete chiesti quali sono i valori di questi film? Ne dico alcuni: il *senso dell'onore*, cioè il senso dell'integrità personale, della fedeltà a un principio morale che è anche una fedeltà a un rapporto personale; il *senso della dignità dell'individuo* che fa una scelta e a questa cerca di rimanere fedele fino alla fine (questa è in estrema sintesi la storia della Compagnia dell'anello, cioè la storia di una amicizia per un compito, uno scopo "buono"; una amicizia tra diversi – gli uomini, i nani, gli elfi e gli hobbit, in cui questi ultimi, i mezzi uomini, gli anteroi, più adatti a coltivare patate che a grandi imprese, si rivelano coloro che hanno più chiaro il senso del compito e più gli rimangono fedeli); poi, ancora, il *valore della libertà* come conquista faticosa e non come semplice premessa astratta dell'agire, poi il valore del *coraggio*, il valore del *sacrificio*, che è anche il sacrificio di sé. Qualcuno pensa un po' schematicamente che l'onore sia un valore di destra e la libertà sia un valore di sinistra. Questi ragazzi cinici e superficiali, di destra o di sinistra o a cui spesso non importa niente né della destra né della sinistra, si sono commossi e entusiasmatisi di fronte a queste figure e a queste storie. Perché li interrogavano, contenevano implicitamente una domanda su di sé.

E si potrebbe dire anche molto sulla *Passione di Cristo* di Mel Gibson. Non entro nel merito del film, anche se mi piacerebbe molto. Mi limito a questo: i ragazzi che sono andati a vederlo, i tantissimi che sono andati a vederlo, si sono disinteressati delle discussioni inutili e un po'

pretestuose su antisemitismo, violenza eccessiva, etc. su cui tanto si sono infervorati alcuni intellettuali. Sono andati a vederlo e basta. *Perché il vedere basta*. E alla fine, quando si accendevano le luci, rimanevano attoniti sulla sedia, con gli occhi sbarrati, o piangevano. Nessuno sghignazzava. Gli adulti sghignazzano o costruiscono elaborate teorie, giustificazioni e distinguo filologici, tutti modi per eludere la domanda, per sfuggire la provocazione.

In sintesi, che cosa voglio dire? Che non sono i ragazzi a non avere più valori, siamo noi che non sappiamo renderli convincenti, concreti, percepibili, incarnati.

Allora qui il punto chiave è davvero la credibilità fondata sull'affettività.

Il rapporto educativo è – prima di tutto e più profondamente di ogni altra cosa – un rapporto *personale*, cioè un rapporto tra due persone, in cui l'allievo percepisce l'insegnante non solo come una "macchina parlante", un dispensatore di conoscenza (anche se questo è importante, guai se non ci fosse), ma come un modello affascinante e persuasivo di umanità e di sapere, insisto non solo di umanità, ma di *umanità e sapere* – perché le due cose nel nostro mestiere sono inesorabilmente intrecciate.

E questo rivela un'altra dimensione. Affettività significa coinvolgimento o, ancor meglio, significa *reciprocità*. La reciprocità rifiuta la complementarità rigida (il rapporto superiore-inferiore cristallizzato e superbo, "io sono quello che sa e che giudica"), ma anche la simmetria, cioè il *malinteso* di porsi sullo stesso piano dei ragazzi. La reciprocità è un'altra cosa. In fondo anche quando nascono i nostri figli, non siamo solo noi a socializzarli e ad educarli, ma anche loro ci socializzano, cioè ci "educano" al nostro ruolo di padri e madri. Perché tale ruolo non può essere saputo prima, ma viene appreso nel momento in cui viene sperimentato, in cui "accade".

La reciprocità è la radice più forte, più tenace della credibilità. E' quella che fa dire – o pensare – al ragazzo: tu sei credibile non solo perché sai bene le cose, sei appassionato a ciò che fai, c'è una simpatia o una sintonia con te, ma tu sei credibile soprattutto perché *mi ascolti*. Perché *mi guardi*. Quante volte i nostri studenti intervengono durante le lezioni non perché abbiano una domanda particolare sul contenuto di quello che stiamo dicendo, ma perché è come se dicessero: sono qui, sono io, guardami, prendimi in considerazione. Allora la più potente radice della credibilità dell'insegnante è la percezione che matura nel ragazzo che l'altro non è distratto, ma è "presente". Perché dentro il ruolo, e dentro le regole e gli obblighi del ruolo – i programmi, le interrogazioni, i voti – io vedo la tua persona, io intravedo la tua persona.

Questo è il senso più vero e profondo della credibilità. Mi sembra che Guardini esprima bene questo concetto. In *Persona e libertà* [13] c'è un capitoletto che si intitola proprio: *La credibilità dell'educatore*.

Dice Guardini: "La più potente "forza di educazione" consiste nel fatto che io stesso [cioè, io educatore] in prima persona mi protendo in avanti e mi affatico a crescere". In questa espressione si coglie chiaramente un'eco di San Paolo. Mi protendo e mi affatico a crescere. Cioè mi affatico ad essere più impegnato, più serio con me stesso, più attivo, più sollecito, più intelligente, più ricco di immaginazione. E queste sono qualità che si coltivano: anche l'immaginazione e la creatività si coltivano.

E continua: "Sta proprio qui il punto decisivo. E' proprio il fatto che io lottò per migliorarmi che dà credibilità alla mia sollecitudine pedagogica per l'altro".

Proviamo a sintetizzare.

La prima radice – la competenza nella propria materia e la capacità di insegnarla – è fondamentale per la credibilità presso gli studenti, perché è la radice che dà il *rispetto*, ed è particolarmente

importante per le altre categorie, che in vari modi e a vari livelli, valutano il lavoro dell'insegnante. La credibilità basata sulla competenza genera rispetto.

La seconda radice – l'adesione al valore dell'impegno verso la propria professione e verso gli studenti, la serietà e anche la passione con cui lo si svolge, il "crederci" – muove la *stima*. La coerenza, l'impegno, muovono, generano la *stima*. Questa è fondamentale per gli studenti.

La terza radice – cioè la radice affettiva – muove l'*immedesimazione* e il *paragone personale*. Per le altre categorie, che hanno aspettative nei confronti del ruolo dell'insegnante, forse non è molto importante, ma è decisiva per il ragazzo. Quanti di noi nella scelta universitaria hanno scelto una disciplina non solo perché quella disciplina li appassionava, ma perché avevano di fronte un modello di persona che rendeva affascinante quella disciplina. Anche se era uno che la pensava in un altro modo. Per me è stato così. L'affettività non è necessariamente il sentimentalismo o l'essere d'accordo: è lo scontro con una persona umana, con una posizione umana. Io ti accetto o ti rifiuto, ma sto davanti a te, perché tu mi incuriosisci e mi interessi.

4. La credibilità del ruolo e la credibilità nel ruolo

Vorrei concludere con un'ultima riflessione: la credibilità è sempre collegata al ruolo e dipende dal ruolo, nel bene e nel male.

I diversi ruoli, soprattutto i ruoli professionali – come quello dell'insegnante – dispongono di un patrimonio più o meno grande di credibilità. Alcune professioni prestigiose godono di una elevata credibilità, di prestigio, che è un elemento importante nel sostenere la credibilità (e l'identità) del singolo professionista che esercita quel ruolo. Il ruolo può esercitare una influenza positiva o negativa sul comunicatore a seconda che i ruoli siano *idealizzati positivamente o negativamente*, possano contare cioè su una immagine consolidata di credibilità o non credibilità.

Allora possiamo chiederci: qual è il patrimonio di credibilità di cui il ruolo dell'insegnante – in generale – gode oggi nel nostro paese?

E' abbastanza facile rispondere. E' un patrimonio che si è fortemente eroso, depauperato, negli ultimi decenni.

Innanzitutto il prestigio sociale dell'insegnante si è ridotto di molto. Un tempo la professione dell'insegnante era chiaramente considerata una professione intellettuale e come tale meritava rispetto. Pochi studiavano e la conoscenza era una merce rara. L'insegnante era quindi detentore di una risorsa preziosa e socialmente apprezzata. Questo si manifestava immediatamente anche nel livello retributivo, superiore a quello dei ceti operai e impiegatizi. Proprio per questo la figura dell'insegnante, in particolare nei livelli superiori dell'istruzione, era soprattutto maschile. L'insegnante godeva inoltre di prestigio presso i genitori, che normalmente erano di livello sociale e culturale inferiore. Per tutte queste ragioni, unite anche a concezioni pedagogiche di tipo autoritario, la funzione dell'insegnante non era messa in discussione. Ma c'era anche un altro elemento che è rimasto presente fino agli anni settanta: l'idea che l'istruzione potesse essere un mezzo di avanzamento sociale, un'opportunità di miglioramento della propria posizione sociale. Quindi qualcosa su cui investire, per cui lottare e fare sacrifici. Questo era possibile in un clima di ottimismo, quale era quello del dopoguerra, in cui i genitori facevano sacrifici per far studiare i figli, perché era un investimento su un futuro che si voleva migliore.

Questa situazione oggi è radicalmente mutata. La scuola non ha più il monopolio e la centralità dell'educazione e della formazione. Sono sorte tantissime altre agenzie formative o che esercitano influenza. Alcune più specifiche, come associazioni e gruppi di varia natura, altre diffuse, come i mass media. Si parla anche di educazione e formazione permanente, *long life learning*. Educazione e formazione lungo tutto il corso della vita. E questa è l'origine della crisi d'identità della scuola [14].

Inoltre il ruolo dell'insegnante si è indebolito in termini di prestigio sociale, sopravanzato da moltissimi altri ruoli professionali. I genitori degli allievi spesso hanno un livello sociale e culturale superiore agli insegnanti. Dal punto di vista della retribuzione, la professione ha perso molti punti, e questo anche nel paragone con altre professioni. Di solito quello dell'insegnante è il secondo stipendio familiare. Si prende poco, però è un lavoro compatibile con altri impegni familiari. Quindi diventa sempre più un lavoro femminile. Poi la scuola, e questo è il dato più importante, non è più investita, nelle rappresentazioni sociali condivise, di quel valore positivo di opportunità, di palestra, di trampolino in cui si prepara il futuro. Un futuro migliore. Così l'istituzione scolastica in generale e la figura dell'insegnante in particolare non godono più di molto rispetto, prestigio e credibilità. E questo spiega anche la disillusione diffusa che si coglie tra gli insegnanti.

Poi c'è un altro aspetto. Il prestigio e la credibilità del ruolo dell'insegnante variano anche in base alla posizione che si occupa nell'istituzione. E qui ci sono parecchie differenze. Gli insegnanti di certi istituti godono di maggior prestigio rispetto a quelli di altri istituti. C'è un'immagine di istituto che dà più credibilità. Ad esempio istituti che hanno una lunga storia, una lunga tradizione. Una scuola del centro di Milano o di Napoli gode di più prestigio di una scuola della periferia o della cintura suburbana. Poi il prestigio e la credibilità dipende anche dai tipi di scuola. Insegnare in un liceo classico dà più prestigio e credibilità che insegnare in un istituto tecnico o una scuola professionale. Qui naturalmente è anche questione di utenza: nei licei non vanno solo quelli con i migliori risultati scolastici, ma anche i figli delle famiglie più colte e più abbienti. Poi la credibilità e il prestigio dipende dal tipo di materia insegnata. Nei documenti ufficiali si può dire finché si vuole che tutte le discipline hanno una uguale dignità, ma così non è. Nelle rappresentazioni sociali condivise, insegnare lettere o matematica non è come insegnare storia dell'arte o educazione musicale o religione. Infine si ritiene che insegnare nelle scuole superiori sia più prestigioso che insegnare nelle medie inferiori e nella scuola primaria.

Qui ci sono tre livelli da considerare. Un livello *macro* che è quello del sistema scolastico nazionale, della legislazione e della sua organizzazione complessiva. Poi c'è il livello *meso*, intermedio, che è quello dell'articolazione territoriale del sistema scolastico e dei singoli istituti. Infine c'è il livello *micro*, cioè quello della classe e della concreta interazione che lì si realizza tra insegnante e allievi [15].

Questi tre livelli si condizionano e si influenzano nelle due direzioni. Generalmente si coglie di più l'influenza dall'alto in basso, dal *macro* al *micro*. La legislazione e l'organizzazione scolastica favoriscono o sfavoriscono, cioè rendono più facile o più difficile il lavoro dell'insegnante. Questo è senza dubbio vero e riforme intelligenti sono meglio che riforme stupide. E anche vero che un istituto scolastico che funziona, con un preside intelligente, con un clima interpersonale positivo, consente di lavorare meglio e con più soddisfazione rispetto a un istituto che non funziona, con un preside ottuso e un clima ostile e conflittuale.

Tutto questo è vero. Però è vero anche il contrario: il *micro* influenza il *macro*. Perché se mi trovo a insegnare in una scuola che gode di una cattiva fama, di scarso prestigio, ma io sono competente, appassionato, interessato ai ragazzi, io *creo un pezzo di realtà che contraddice quell'immagine e, piano piano, la cambia*. Se io sono l'insegnante di una materia poco considerata, ma ho la capacità di renderla interessante, oppure mi pongo come mediatore e facilitatore nel rapporto con gli altri insegnanti, io contribuisco a migliorare il clima sociale e interpersonale, il clima umano, della mia scuola. E infine i genitori, vedendo insegnanti bravi, coinvolti, appassionati, finiranno per avere un giudizio più positivo sulla scuola, e potranno investire di più – prima di tutto emotivamente, con più fiducia – nel percorso formativo dei loro figli.

In sintesi, cosa voglio dire?

Voglio dire che accanto alla credibilità *del ruolo*, c'è anche la credibilità *nel ruolo*, cioè il modo in cui ognuno di noi – pur con tutti i limiti e gli ostacoli di cui abbiamo detto – vive personalmente

quel ruolo, interpreta quel ruolo, lo riempie con la sua personalità. Cioè il modo in cui dà dignità a quel ruolo. E questo vale per il bidello non meno che per il professore.

5. La responsabilità di un frammento, la responsabilità di tutto

Io credo che il punto fondamentale sia proprio questo. A ognuno di noi è affidato un pezzo di mondo, un pezzo di realtà. Può essere un pezzo piccolo come una famiglia, sua moglie e i suoi figli, o un pezzo grande come una nazione o una grande comunità religiosa. E a uno è affidata una scuola o una classe. E a un altro una facoltà universitaria.

Molti filosofi, da Platone e Aristotele ad Heidegger, hanno intuito e detto in vari modi una cosa importante: l'uomo è il "custode dell'essere", cioè il custode della creazione, di tutto ciò che esiste. Ma in particolare, *l'uomo è il custode dell'uomo*. Custodire significa "prendersi" cura con sollecitudine e intelligenza della mia umanità e dell'umanità dell'altro. Questo è ad esempio, il senso dell'amicizia, ma è anche il senso dell'educazione, ed è anche il senso della ricerca intellettuale e scientifica (e la sua misura, il suo metro di paragone). Questa idea peraltro è presente fin dalle origini della cultura ebraico-cristiana, quando nel racconto della Genesi Dio affida all'uomo il mondo perché lo custodisca e lo "coltivi". E dopo il primo grande peccato dell'uomo contro l'uomo narrato nella Bibbia, il primo delitto, Caino risponde provocatoriamente a Dio, che gli chiede dove sia Abele: "Sono forse il custode di mio fratello?". La risposta di Dio è già nella domanda stessa: sì, tu sei il custode di tuo fratello.

Se dunque l'uomo è il custode dell'essere, e questo è vero per chi costruisce una sedia o cura un giardino, lo è a maggiore ragione per chi educa, per chi insegna.

Il grande problema è la ragione per cui uno fa questo mestiere, per cui sceglie di farlo *di nuovo* ogni anno con nuovi studenti senza perdere di entusiasmo e di motivazione.

Una volta, molti anni fa, quando ero ancora uno studente universitario, ho letto una frase, che non ho più ritrovato, mi pare fosse di Peguy, ma che mi è rimasta impressa e mi sembra definisca in modo chiarissimo il senso dell'educazione e il senso del nostro mestiere e del nostro affaticarci. Il senso dell'educazione, del nostro impegno, del nostro sforzo è che i nostri figli – e io aggiungerei, i nostri allievi – possano essere *migliori di noi*. Migliori, cioè più intelligenti, più saggi, più liberi, più appassionati alla realtà e al vero di noi, cioè in una sola parola, più profondamente umani.

Note

[*] Questa relazione costituisce la trascrizione dell'intervento presentato al XXV Meeting di Rimini, nell'ambito del ciclo di incontri promosso da DIESSE su "Didattica e innovazione scolastica", 27 agosto 2004.

Si è mantenuto lo stile "parlato" dell'intervento e la sua vivacità, anche se qualcosa si perde necessariamente in termini di sistematicità. L'apparato di note aggiunte è volutamente leggero e intende essere solo una prima indicazione per chi voglia approfondire qualche punto toccato nell'intervento.

Guido Gili è docente di Sociologia dei processi culturali e comunicativi e Preside della Facoltà di Scienze Umane e Sociali nell'Università degli Studi del Molise.

[1] Aristotele, *Retorica*, in *Opere*, Laterza, Roma-Bari, 1973, vol. 10.

[2] H.-G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano, 1983; Id., *L'universalità del problema ermeneutico*, in *Ermeneutica e metodica universale*, Marietti, Torino, 1973. Per una intelligente lettura, si veda F. Longato, *Interpretazione, comunicazione, verità. Saggio sul "principio di carità" nella filosofia contemporanea*, La Città del Sole, Napoli, 1999.

- [3] A. Schutz, *Il cittadino bene informato: saggio sulla distribuzione sociale della conoscenza*, in Id., *Saggi sociologici*, Utet, Torino, 1979. La ricerca psico-sociale ha identificato diverse specificazioni del fattore “competenza”: esperto-inesperto, informato-disinformato, consapevole-ignorante, addestrato-non addestrato, competente-incompetente (cfr. R.N. Bostrom, *La persuasione*, Eri/Rai, Torino, 1990, cap.4).
- [4] Per una riflessione introduttiva sui valori, che cosa sono, come cambiano, come si legano e si esprimono nei simboli sociali, cfr. R. Gubert, *Valore*, G. Gili, *Simbolismo sociale*, in *Sociologia. Enciclopedia Tematica Aperta*, Jaca Book, Milano, 1997; G. Rocher, *Introduzione alla sociologia generale*, Sugarco, Milano, 1980, cap.3; N. Elias, *Teoria dei simboli*, Il Mulino, Bologna, 1998.
- [5] M. Scheler, *Essenza e forme della simpatia*, Città Nuova, Roma, 1980; E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 1985.
- [6] Su questo aspetto si veda O. O'Neill, *Una questione di fiducia*, Vita e Pensiero, Milano, 2002.
- [7] G.H. Mead, *Mente, sé e società*, Giunti e Barbera, Firenze, 1966.
- [8] E. Goffman, *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969.
- [9] R.B. Cialdini, *Le armi della persuasione*, Giunti, Firenze, 1995.
- [10] A. Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi*, Il Mulino, Bologna, 1992; A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- [11] Per un approfondimento di questi aspetti, si veda P. Donati, I. Colozzi, *Giovani e generazioni. Crescere in una società eticamente neutra*, Il Mulino, Bologna, 1997. Una stimolante riflessione sui fondamenti filosofici e culturali di questo processo è in S. Belardinelli, *La normalità e l'eccezione. Il ritorno della natura nella cultura contemporanea*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ), 2002.
- [12] C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- [13] R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Ed. La Scuola, Brescia, 1987, pp. 221-236.
- [14] P. Donati, *La formazione come relazione sociale in una learning society*, in G. Gili, M. Lupo, I. Zilli, *Scuola e società: le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, 2002, pp. 443-478. Questo saggio costituisce uno dei tentativi più interessanti e ricchi di implicazioni di identificare una tipologia dei diversi ideali pedagogici in relazione alla trasformazione della società, della sua struttura produttiva e dei suoi modelli culturali.
- [15] S. Brint, *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 1999, cap. 1.

