

Capitolo primo

Capitale sociale e risorse formative

Luigina Mortari*

*Dovunque si radunino degli uomini
il mondo si frapponne fra loro,
ed è in questo infra che si svolgono
tutte le faccende umane.*

HANNAH ARENDT, *Che cos'è la politica?*, p. 18

Il valore delle relazioni

Uno dei concetti più interessanti fra quelli recentemente formulati nell'ambito delle scienze sociali è quello di capitale sociale.

L'espressione capitale sociale è stata coniata circa un secolo fa da L. Judson Hanifan, un educatore progressista e riformatore sociale, che, dopo aver frequentato varie università americane, ritornato in Virginia per insegnare nelle scuole rurali, aveva constatato che le gravi condizioni sociali ed economiche in cui versava lo stato richiedevano interventi volti a ricosti-

* Luigina Mortari insegna Epistemologia della ricerca pedagogica presso l'Università di Verona. Le sue ricerche hanno come oggetto il tema dell'educazione come pratica di cura e la ricerca fenomenologico-ermeneutica nei contesti formativi. Tra le sue pubblicazioni: *Per una pedagogia ecologica* (Firenze, 2001), *Aver cura della vita della mente* (Firenze, 2002), *Apprendere dall'esperienza* (Roma, 2003), *Un metodo a-metodico* (Napoli, 2006), *La pratica dell'aver cura* (Milano, 2006).

tuire innanzitutto il tessuto sociale della comunità nella direzione di una maggiore solidarietà. Egli, infatti, rilevò che i tradizionali comportamenti di buon vicinato e di impegno civico erano venuti meno, con la conseguenza che la vita sociale comunitaria si era impoverita. Fu proprio per spiegare l'importanza di coltivare un rinnovato clima comunitario che in un saggio pubblicato nel 1916 conìò il termine «capitale sociale», con l'intenzione di indicare i beni che incrementano la qualità della vita di una comunità: «benevolenza, comunanza, simpatia, e rapporti sociali fra gli individui e le famiglie» (Hanifan, 1916, p. 130).

L'individuo che non ha legami sociali non ha risorse. [...] Se, invece, entra in relazione con altri e questi a loro volta con altri ancora, ci sarà un'accumulazione di capitale sociale, che può soddisfare i suoi bisogni sociali e può comportare una potenzialità sociale sufficiente per un sostanziale miglioramento delle condizioni di vita dell'intera comunità. (Hanifan, 1916, p. 130)

Ciò che premeva ad Hanifan era di sottolineare i benefici sia pubblici che privati prodotti dalla presenza di capitale sociale, nel senso che mentre l'intera comunità si avvantaggia dei rapporti di cooperazione attivati fra i singoli soggetti, l'individuo trova nelle reti di legami sociali un valido appoggio per le sue iniziative (Hanifan, 1916, p. 130).

Il significato attribuito al termine capitale sociale da Hanifan anticipò molti degli elementi che sarebbero poi comparsi nel dibattito successivo; tuttavia la sua invenzione concettuale rimase a lungo non tematizzata e il concetto da lui coniato riapparve sulla scena culturale solo nella seconda metà del XX secolo, quando il sociologo canadese John Seeley impiegò il termine per parlare dell'importanza dell'associazionismo. Negli anni sessanta venne poi usato dall'urbanista Jane Jacobs per sottolineare il valore dei legami di vicinato nella vita complessa delle moderne metropoli. Il termine capitale sociale verrà poi impiegato negli anni settanta dall'economista Glenn Loury per riflettere sul difficile accesso da parte degli afro-americani a più ampi legami sociali. Per Loury il capitale sociale è costituito dalle risorse incorporate nelle relazioni familiari e nelle comunità sociali che rendono possibile lo sviluppo cognitivo e sociale di ogni giovane. Successivamente tale termine fu usato dal sociologo francese Pierre Bourdieu per indicare le risorse potenziali connesse alla presenza di un network di relazioni, più o meno istituzionalizzate, di mutua conoscenza. La formalizzazione della

riflessione sul capitale sociale si deve, però, al sociologo James Coleman, che si muove in una prospettiva analoga a quella di Hanifan, cioè dall'interesse per il contesto sociale dell'educazione (Putnam e Goss, 2002, pp. 4-5). Si può, quindi, affermare che il termine capitale sociale ha la sua matrice generativa nel campo della riflessione sui problemi educativi, una riflessione attenta a contestualizzare la questione della formazione dei giovani nel più ampio tessuto sociale di riferimento.

Secondo Coleman «il capitale sociale si definisce in base alla sua funzione»; specificamente consiste «in alcuni aspetti delle strutture sociali che facilitano certe azioni negli individui che sono coinvolti in tali strutture. Come altre forme di capitale, quello sociale rende possibile il raggiungimento di certi scopi che non sarebbe possibile realizzare in sua assenza» (Coleman, 1990, p. 302). Il taglio di analisi adottato da Coleman è, quindi, rappresentato da un'attenzione alle esternalità positive di cui usufruiscono gli individui che fanno parte di certe reti sociali.

Quando Coleman (1990, p. 302) specifica che «diversamente da altre forme di capitale, quello sociale è incorporato nelle strutture di relazione sia diadiche sia gruppalmente fra le persone, ossia non è depositato né negli individui né negli elementi fisici di produzione, intende sottolineare la forza del *capitale relazionale*, che deriva dalla capacità connettiva espressa dalle relazioni tra le persone, ma allo stesso tempo anche la sua fragilità, perché a differenza di quello fisico, che è costituito da beni tangibili in quanto si crea lavorando le materie prime ed è incorporato negli strumenti e nelle macchine che consentono la produzione di beni, e a differenza di quello umano che è visibile nelle strumentalità e nelle capacità che vengono acquisite dalle persone (Coleman, 1990, p. 304), il capitale sociale è qualcosa di meno percepibile.

Non meno importante della teoria di Coleman è l'apporto fornito da Robert Putnam, secondo il quale «il cuore della teoria del capitale sociale è che le reti sociali sono dotate di valore» (Putnam, 2000, pp. 18-19):

mentre il capitale fisico si riferisce ad oggetti fisici e il capitale umano alle proprietà di un individuo, il capitale sociale riguarda le connessioni fra gli individui, le reti sociali e le norme di reciprocità e di fidatezza che scaturiscono da tali connessioni. In questo senso il capitale sociale è strettamente correlato a ciò che è stata definita «virtù civica». (Putnam, 2000, p. 19)

Mentre Coleman presta attenzione ai guadagni accessibili agli individui coinvolti nelle reti sociali, di queste Putnam sottolinea le riserve di valore

tiche di benevolenza e solidarietà mantenendosi svincolate da ogni legame istituzionale (Mortari, 2005). È una forma liquida di capitale sociale, che non è misurabile, ma che incorpora un tasso elevato di valore.

Inoltre è possibile distinguere fra capitale sociale «rivolto verso l'interno» da quello «rivolto verso l'esterno»: nel primo caso si tende a produrre beni utilizzabili dalle persone coinvolte nelle reti di relazioni che strutturano tale capitale, mentre nel secondo caso si producono beni anche in vista del contesto sociale allargato. Nel primo caso Putnam e Goss includono i club di vario tipo, le società commerciali, le unioni di credito organizzate dai nuovi immigrati; mentre del secondo tipo sono le associazioni che si impegnano ad esempio per il rispetto dei diritti civili o sul fronte delle emergenze ambientali per garantire a tutti i cittadini una migliore qualità della vita. Infine viene proposta la distinzione fra capitale sociale di tipo «bridging» e quello di tipo «bonding»: il secondo è quello che si articola in associazioni organizzate sulla base di forti similarità fra gli individui, mentre il primo tipo si realizza quando si fa prevalere il principio di valorizzare le differenze nei vari contesti associativi. Mentre nel primo caso si possono verificare chiusure dei gruppi su se stessi, e quindi un indebolimento del valore sociale, nel caso di gruppi aperti si presume che le esternalità positive si verifichino con maggiori probabilità (Putnam e Goss, 2002, pp. 10-11).

Indicatori del capitale sociale

Nella letteratura c'è convergenza nell'individuare come indicatori di capitale sociale la presenza di «fiducia generalizzata» e la «disposizione alla reciprocità».

Un atteggiamento di «fiducia generalizzata» negli altri è assunto come un valido indicatore del capitale sociale, poiché indicherebbe la disponibilità dei cittadini ad agire in modo cooperativo e a impegnarsi sinergicamente in progetti significativi per l'incremento di civiltà. È praticamente impossibile vivere senza essere capaci di fiducia negli altri, dal momento che noi siamo esseri che non sono concepibili atomisticamente, essendo la nostra ontogenesi essenzialmente relazionale.

Eppure, tanto quanto è essenziale, la fiducia è allo stesso tempo un sentimento fragile, che viene meno quando a prevalere sono le concettua-

lizzazioni negative dell'altro. Il venir meno della fiducia comporta notevoli costi, sia per i singoli che per le organizzazioni, perché quando manca la fiducia le persone si chiudono in azioni di difesa dagli altri e consumano molte delle loro risorse in azioni autoprotettive anziché investirle in azioni cooperative che producono beni condivisi. In mancanza di relazioni di fiducia le persone sono poco disponibili ad assumere dei rischi, tendono a chiedere protezione e si affidano a norme e codici per regolare le relazioni sociali, con la conseguenza di provocare un irrigidimento degli scambi relazionali insieme ad un impoverimento degli scambi cognitivi, affettivi e politici con gli altri. Le pratiche che nutrono la civiltà hanno necessità di sentimenti comunitari, come la solidarietà e la compassione — che costituiscono il radicalmente altro dalle passioni settarie — ma tali sentimenti per crescere hanno come condizione la presenza diffusa di quel sentimento primario che è la fiducia.

Sebbene la fiducia sia elemento essenziale dell'esistenza, l'interesse sistematico nei confronti di questo tema è piuttosto recente, poiché si può far risalire alla seconda metà del XX sec. Gli studi più recenti in sociologia (Coleman, 1990), in economia (Fukuyama) e nelle scienze organizzazionali (Kramer e Tyler; Rousseau, Sitkin, Burt e Camerer) hanno riconosciuto nella fiducia un elemento vitale per il buon funzionamento delle organizzazioni, poiché la fiducia nell'altro costituisce il presupposto per una buona comunicazione e cooperazione, e per generare relazioni coesive e produttive di benessere.

Zand (1972) considera la fiducia non un sentimento, ma la consapevole regolazione della nostra dipendenza dagli altri. La fiducia svolge la funzione di ridurre l'incertezza e, quindi, di rendere possibile l'iniziativa dell'agire (Holmes e Rempel; Luhmann). Baier (2004, p. 234) rileva che il rapporto che ciascuno ha con la fiducia è lo stesso di quello che si ha con l'aria, nel senso che di essa ce ne accorgiamo quando manca o quando è inquinata.

Un esempio di associazionismo che si fonda sulla fiducia è indicato da Coleman nelle esperienze di «credito distribuito» presenti nel sud-est asiatico, dove per sostenere l'intraprendenza imprenditoriale dei singoli lavoratori si costituiscono gruppi di persone che una volta al mese si riuniscono e ciascun membro del gruppo contribuisce ad un fondo comune mettendo a disposizione una certa quantità di denaro, che dev'essere uguale per tutti e da tutti sostenibile; il fondo raccolto viene poi dato ogni volta ad un mem-

bro differente dell'associazione. Dopo tanti mesi quanti sono i membri del gruppo associativo ciascuno avrà contribuito un numero di volte pari agli altri e avrà ricevuto una volta il fondo sociale. Affinché un'associazione di questo tipo funzioni, è necessario che si costruisca un clima di reciproca fiducia e che poi ciascuno dimostri di essersi guadagnato la fiducia che gli altri hanno riposto in lui/lei (Coleman, 1990, p. 306).

Per quanto riguarda il principio di reciprocità, esso si attualizza quando qualcuno, vedendo nell'altro il bisogno di ricevere aiuto, interviene per aiutarlo fornendo un suo personale contributo sapendo che al momento in cui si venisse a trovare in una situazione di bisogno riceverebbe aiuto a sua volta (Coleman, 1990, p. 309). Le banche del tempo costituiscono un'organizzazione razionalizzata e pianificata del principio di reciprocità.

Certamente il principio di reciprocità consente lo strutturarsi di relazioni di scambio all'interno delle quali ciascuno sente di poter contare su punti di appoggio e a sua volta esperisce l'obbligazione a impegnarsi per rinsaldare il legame sociale. Tuttavia interpretare il capitale sociale solo alla luce del principio di reciprocità significa assumere come logica generativa di fenomeni di valore sociale quella dello scambio, dunque una logica mercantile, dalla quale viene esclusa la logica del dono. Questa visione mercantile assume una particolare evidenza in alcune formulazioni concettuali del capitale sociale, come è quella elaborata da Nan Lin, che lo definisce «un investimento in relazioni sociali con attesi ritorni nel mondo del mercato (2001, p. 19).

Ritengo che codificare la qualità delle realtà attestanti capitale sociale solo attraverso una logica contabile comporti esiti riduttivi e semplificanti, poiché impedisce di vedere come in certi contesti sociali l'incremento di una buona qualità della vita sia dovuto anche alla presenza, in certi casi densa in altri più sottile, di modi di agire intenzionati dalla logica del dono. Scrive Alain Caillé (1998, p. 12) che «il dono costituisce il performatore per eccellenza delle alleanze».

È vero che la teoria del dono di Mauss intende il donare come un atto di reciprocità e che molti sono quelli che mettono in discussione la possibilità di un agire gratuito. Nella società moderna si tende, infatti, a considerare il dono come un'ipocrisia (Godbout, 1998, p. 9), poiché è largamente diffusa la convinzione che il solo motore dell'azione sia l'interesse individuale. Sulla

che le persone apprendono a condividere il processo di apprendimento, si supportano l'un l'altra e sviluppano un tipo di competenza collettiva» (Bereiter e Scardamalia, 1993, p. 202). Ciò che caratterizza una «comunità di apprendimento» è lo strutturarsi di una vita mentale co-costruita e un progetto di lavoro condiviso (1993, p. 204). Una scuola così intesa presuppone la circolazione di fiducia e una reciprocità cooperativa che a sua volta trova un rinforzo positivo nel momento dell'operatività condivisa.

È dunque nella prospettiva di alimentare comunità di apprendimento che vanno incentivate le relazioni cooperative e quelle di tutorato. Tuttavia non si deve dimenticare che la relazione che più intensivamente incorpora capitale sociale è quella amicale, perché in questo caso esiste nella relazione un alto livello di fiducia reciproca confermata dalla benevolenza che rende disponibili ad agire per l'altro. La relazione amicale costituisce l'essenza di quello che si può definire un buon legame sociale, perché nella sua forma più autentica è quella relazione che unisce due persone non in base ad un interesse per aspetti marginali e accidentali dell'essere dell'altro, ma si basa sulla considerazione incondizionata dell'altro nel suo essere proprio. Quelli che desiderano «il bene degli amici per loro stessi sono i più grandi amici» (Aristotele, *Et Nic*, VIII, 1156 b 9-10), perché desiderano il bene dell'altro così come lo desiderano per sé. È questa direzione di senso che fa dell'amicizia un legame relazionale forte.

Volere il bene dell'altro significa essere capaci di benevolenza, una virtù che si concretizza in un'autentica sollecitudine per l'altro e che si esprime nell'essere disposti a dare indipendentemente da qualsiasi possibilità che al dare corrisponda poi un ricevere. A costituire un'esperienza positiva per un amico non è il godere di qualcosa per sé (principio del piacere) o di ricavare qualche vantaggio personale (principio dell'utile che governa le false amicizie), ma «è fare il bene senza avere di mira qualcosa in cambio» (*Et Nic*, VIII, 1162 b 36 – 1163 a 1). In questo senso la relazione amicale si nutre della logica del dono, che costituisce un fattore dirompente rispetto alla logica contabile e utilitaristica che pervade molti contesti sociali.

Certo l'amicizia nella sua forma più autentica costituisce una relazione rara, ma molti sono i livelli possibili di amicizia, cioè di relazioni contrassegnate da benevolenza e fiducia nell'altro ed è la passione per questo tipo di relazione in genere che occorre promuovere. Differentemente da certi

pregiudizi che la considerano una relazione privata, l'amicizia ha, invece, una forte valenza politica, perché se venisse a mancare «dal mondo il legame basato sulla benevolenza nessuna casa e nessuna città potrà rimanere salda» (Cicerone, *Lelio. L'amicizia*, VII, 23). È la capacità e la passione per le relazioni amicali che tiene insieme una comunità (Aristotele, *Et Nic.*, VIII, 1155 a 22-23), perché essere capaci di amicizia significa saper coltivare relazioni di cura per gli altri e improntate al principio di giustizia. Si può pertanto ipotizzare che più diffuse saranno le reti amicali più si rafforzerà il tessuto solidale del vivere insieme.

Assumere la passione per l'amicizia come fondamentale obiettivo formativo significa coltivare l'utopia di una società che non si limita a perseguire una sorta di minimalismo etico e di minima garanzia di vita democratica, ma coltiva il massimo possibile di sensatezza relazionale. Affinché una comunità possa fiorire ha bisogno di cittadini disposti a collaborare con tutti, nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze, per raggiungere il bene comune; questa disposizione è appunto l'amicizia politica.

Difficile individuare le condizioni operative dell'educazione all'amicizia, perché non esiste un insegnamento diretto di quella che si può definire una *virtù relazionale*. Quello che un educatore può fare è innanzitutto valorizzare i legami di amicizia che vede strutturarsi nel contesto in cui opera, ma poi anche offrire esperienze riflessive in cui i soggetti in formazione siano stimolati a prendere consapevolezza del valore sia esistenziale che politico dell'amicizia. Proprio perché la sostanza dell'essere umano è di natura linguistica, quei processi discorsivi che promuovono sapere del valore di un fenomeno costituiscono una condizione necessaria, anche se certamente non sufficiente, a generare atteggiamenti e modi di essere congruenti con i valori individuati.

In una istituzione formativa che, dunque, si auspica assuma i tratti di una comunità discorsiva, è allora non meno importante coltivare la consapevolezza del valore di quelle che si possono definire *virtù civiche*: lealtà, onestà, coraggio ma allo stesso tempo prudenza e moderazione. Secondo Annette Baier, le virtù sono atteggiamenti mentali, che si fondano sulla considerazione della mutua vulnerabilità, e, proprio in quanto tali, il loro esercizio contribuisce al generarsi di un clima di fiducia fra le persone (Baier, 2004, p. 177). A sua volta, però, le virtù civiche per fiorire hanno bisogno di un clima di fiducia generalizzata; ciò sta a indicare come ogni azione culturale non può che essere pensata secondo un approccio sistemico.

Resta da sciogliere il nodo della fiducia. Se la fiducia costituisce un sentimento essenziale al generarsi di legami sociali carichi di valore civico, allora prima di cercare risposte a domande del tipo: i docenti devono mostrare fiducia negli studenti? Se sì come? Cosa succede quando gli studenti non si sentono investiti di fiducia da parte dei docenti? Ci può essere un apprendimento significativo laddove gli studenti non hanno fiducia dei docenti? È importante che genitori e docenti strutturino relazioni di reciproca fiducia? Quali sono le conseguenze quando questa viene a mancare? Laddove mancano atteggiamenti di fiducia che cosa si può fare per riparare questa mancanza (Tschannen-Moran e Hoy, 2000)? Si tratta di comprendere come incoraggiare e valorizzare la fiducia, e, quindi, come saperla preservare. Se questa domanda al momento risulta sovradimensionata rispetto alle attuali disponibilità teoriche fornite dalle scienze umane, tuttavia si deve accennare alla necessità che chi svolge la funzione di educatore innanzitutto si dimostri persona degna di investimenti di fiducia da parte degli studenti e che, inoltre, il contesto formativo sia concepito in modo da riconoscere e valorizzare le persone che mostrano di avere meritato la fiducia di altri. Valorizzare chi si dimostra attendibile concorre a incentivare lo sviluppo di un modo di agire che merita fiducia. Rispetto alla dilagante cultura del sospetto si tratta di coltivare la cultura della fiducia, obiettivo questo che richiede che innanzitutto si pratichino relazioni di fiducia.

La scuola, dunque, da luogo dove si apprende secondo un modello astratto e individualistico, dovrebbe trasformarsi in una *comunità di pratiche*, per offrire ambienti di apprendimento nei quali, anziché limitarsi ad enunciare i valori della socialità e della politicità, vengono predisposti contesti esperienziali dove i soggetti educativi assumono il ruolo di apprendisti, e dunque vengono a trovarsi direttamente coinvolti in attività per le quali è richiesto di sperimentare comportamenti prosociali. Se la conoscenza dei modi in cui è possibile attivarsi responsabilmente sul piano della partecipazione civica costituisce un prerequisito essenziale per intraprendere la strada effettiva della partecipazione (Putnam, 2000, p. 405), tuttavia conoscere non basta. Occorre praticare esperienzialmente i modi della relazionalità.¹⁰

¹⁰ Putnam (2000, p. 405) assegna un ruolo importante alle attività extra-curricolari, ma così facendo adotta una soluzione pedagogica debole, poiché è l'intero impianto simbolico della

che le persone apprendono a condividere il processo di apprendimento, si supportano l'un l'altra e sviluppano un tipo di competenza collettiva» (Bereiter e Scardamalia, 1993, p. 202). Ciò che caratterizza una «comunità di apprendimento» è lo strutturarsi di una vita mentale co-costruita e un progetto di lavoro condiviso (1993, p. 204). Una scuola così intesa presuppone la circolazione di fiducia e una reciprocità cooperativa che a sua volta trova un rinforzo positivo nel momento dell'operatività condivisa.

È dunque nella prospettiva di alimentare comunità di apprendimento che vanno incentivate le relazioni cooperative e quelle di tutorato. Tuttavia non si deve dimenticare che la relazione che più intensivamente incorpora capitale sociale è quella amicale, perché in questo caso esiste nella relazione un alto livello di fiducia reciproca confermata dalla benevolenza che rende disponibili ad agire per l'altro. La relazione amicale costituisce l'essenza di quello che si può definire un buon legame sociale, perché nella sua forma più autentica è quella relazione che unisce due persone non in base ad un interesse per aspetti marginali e accidentali dell'essere dell'altro, ma si basa sulla considerazione incondizionata dell'altro nel suo essere proprio. Quelli che desiderano «il bene degli amici per loro stessi sono i più grandi amici» (Aristotele, *Et Nic*, VIII, 1156 b 9-10), perché desiderano il bene dell'altro così come lo desiderano per sé. È questa direzione di senso che fa dell'amicizia un legame relazionale forte.

Volere il bene dell'altro significa essere capaci di benevolenza, una virtù che si concretizza in un'autentica sollecitudine per l'altro e che si esprime nell'essere disposti a dare indipendentemente da qualsiasi possibilità che al dare corrisponda poi un ricevere. A costituire un'esperienza positiva per un amico non è il godere di qualcosa per sé (principio del piacere) o di ricavare qualche vantaggio personale (principio dell'utile che governa le false amicizie), ma «è fare il bene senza avere di mira qualcosa in cambio» (*Et Nic*, VIII, 1162 b 36 – 1163 a 1). In questo senso la relazione amicale si nutre della logica del dono, che costituisce un fattore dirompente rispetto alla logica contabile e utilitaristica che pervade molti contesti sociali.

Certo l'amicizia nella sua forma più autentica costituisce una relazione rara, ma molti sono i livelli possibili di amicizia, cioè di relazioni contrassegnate da benevolenza e fiducia nell'altro ed è la passione per questo tipo di relazione in genere che occorre promuovere. Differentemente da certi

pregiudizi che la considerano una relazione privata, l'amicizia ha, invece, una forte valenza politica, perché se venisse a mancare «dal mondo il legame basato sulla benevolenza nessuna casa e nessuna città potrà rimanere salda» (Cicerone, *Lelio. L'amicizia*, VII, 23). È la capacità e la passione per le relazioni amicali che tiene insieme una comunità (Aristotele, *Et Nic.*, VIII, 1155 a 22-23), perché essere capaci di amicizia significa saper coltivare relazioni di cura per gli altri e improntate al principio di giustizia. Si può pertanto ipotizzare che più diffuse saranno le reti amicali più si rafforzerà il tessuto solidale del vivere insieme.

Assumere la passione per l'amicizia come fondamentale obiettivo formativo significa coltivare l'utopia di una società che non si limita a perseguire una sorta di minimalismo etico e di minima garanzia di vita democratica, ma coltiva il massimo possibile di sensatezza relazionale. Affinché una comunità possa fiorire ha bisogno di cittadini disposti a collaborare con tutti, nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze, per raggiungere il bene comune; questa disposizione è appunto l'amicizia politica.

Difficile individuare le condizioni operative dell'educazione all'amicizia, perché non esiste un insegnamento diretto di quella che si può definire una *virtù relazionale*. Quello che un educatore può fare è innanzitutto valorizzare i legami di amicizia che vede strutturarsi nel contesto in cui opera, ma poi anche offrire esperienze riflessive in cui i soggetti in formazione siano stimolati a prendere consapevolezza del valore sia esistenziale che politico dell'amicizia. Proprio perché la sostanza dell'essere umano è di natura linguistica, quei processi discorsivi che promuovono sapere del valore di un fenomeno costituiscono una condizione necessaria, anche se certamente non sufficiente, a generare atteggiamenti e modi di essere congruenti con i valori individuati.

In una istituzione formativa che, dunque, si auspica assuma i tratti di una comunità discorsiva, è allora non meno importante coltivare la consapevolezza del valore di quelle che si possono definire *virtù civiche*: lealtà, onestà, coraggio ma allo stesso tempo prudenza e moderazione. Secondo Annette Baier, le virtù sono atteggiamenti mentali, che si fondano sulla considerazione della mutua vulnerabilità, e, proprio in quanto tali, il loro esercizio contribuisce al generarsi di un clima di fiducia fra le persone (Baier, 2004, p. 177). A sua volta, però, le virtù civiche per fiorire hanno bisogno di un clima di fiducia generalizzata; ciò sta a indicare come ogni azione culturale non può che essere pensata secondo un approccio sistemico.

Resta da sciogliere il nodo della fiducia. Se la fiducia costituisce un sentimento essenziale al generarsi di legami sociali carichi di valore civico, allora prima di cercare risposte a domande del tipo: i docenti devono mostrare fiducia negli studenti? Se sì come? Cosa succede quando gli studenti non si sentono investiti di fiducia da parte dei docenti? Ci può essere un apprendimento significativo laddove gli studenti non hanno fiducia dei docenti? È importante che genitori e docenti strutturino relazioni di reciproca fiducia? Quali sono le conseguenze quando questa viene a mancare? Laddove mancano atteggiamenti di fiducia che cosa si può fare per riparare questa mancanza (Tschannen-Moran e Hoy, 2000)? Si tratta di comprendere come incoraggiare e valorizzare la fiducia, e, quindi, come saperla preservare. Se questa domanda al momento risulta sovradimensionata rispetto alle attuali disponibilità teoriche fornite dalle scienze umane, tuttavia si deve accennare alla necessità che chi svolge la funzione di educatore innanzitutto si dimostri persona degna di investimenti di fiducia da parte degli studenti e che, inoltre, il contesto formativo sia concepito in modo da riconoscere e valorizzare le persone che mostrano di avere meritato la fiducia di altri. Valorizzare chi si dimostra attendibile concorre a incentivare lo sviluppo di un modo di agire che merita fiducia. Rispetto alla dilagante cultura del sospetto si tratta di coltivare la cultura della fiducia, obiettivo questo che richiede che innanzitutto si pratichino relazioni di fiducia.

La scuola, dunque, da luogo dove si apprende secondo un modello astratto e individualistico, dovrebbe trasformarsi in una *comunità di pratiche*, per offrire ambienti di apprendimento nei quali, anziché limitarsi ad enunciare i valori della socialità e della politicità, vengono predisposti contesti esperienziali dove i soggetti educativi assumono il ruolo di apprendisti, e dunque vengono a trovarsi direttamente coinvolti in attività per le quali è richiesto di sperimentare comportamenti prosociali. Se la conoscenza dei modi in cui è possibile attivarsi responsabilmente sul piano della partecipazione civica costituisce un prerequisito essenziale per intraprendere la strada effettiva della partecipazione (Putnam, 2000, p. 405), tuttavia conoscere non basta. Occorre praticare esperienzialmente i modi della relazionalità.¹⁰

¹⁰ Putnam (2000, p. 405) assegna un ruolo importante alle attività extra-curricolari, ma così facendo adotta una soluzione pedagogica debole, poiché è l'intero impianto simbolico della

La relazione tra allievi e docenti è definita in base ai requisiti richiesti dal ruolo — quello dell'insegnante di portare gli allievi a un certo livello di competenza e quello degli studenti di corrispondere alle aspettative connesse al loro compito.

Quando ci si riferisce all'incertezza della relazione nei termini di «sorpresa», altre qualità del soggetto e della relazione sono prese in considerazione. In una relazione di fiducia spontanea e immediata, la fiducia pone le basi per un'alleanza dove i soggetti si influenzano reciprocamente e sono coinvolti l'uno nella vita dell'altro. La relazione può ruotare intorno a piccoli dettagli, fino a condizioni che possono coinvolgere il benessere e la felicità. Ciò è particolarmente vero per la concezione sottesa alla filosofia di Martin Buber, dove la fiducia è la via di accesso a una comunanza esistenziale dove gli altri sono la base e il punto di ancoraggio per lo sviluppo nel corso della vita. Ho affermato che in questa relazione la fiducia implica uno sguardo liberante su di sé. Questo sguardo non può essere guadagnato se il soggetto sceglie una posizione di osservatore a distanza rispetto alla situazione: il soggetto deve avere un ruolo attivo. La fiducia pone la basi per una realtà tra le persone dove gli altri, secondo Buber, «mi interpellano, dicono qualcosa che entra nella mia vita» (Buber, 1978, p. 9). La richiesta può essere inattesa e richiede una risposta: «ma in ogni situazione una parola che chiede risposta mi si è palesata» (Buber, 1978, p. 10). È interessante il fatto che ciò venga descritto come se fosse l'altro — e non il soggetto-Io — ad attivare l'azione. La sfida dell'Io è dare risposte, essere responsabile al meglio delle proprie capacità. Qui non sono più le informazioni e la capacità di valutazione del soggetto ad essere determinanti, ma la sua disposizione ad essere aperto e ricettivo e a permettere all'altro di avvicinarsi a suo modo. Le persone che ciascuno incontra hanno un loro proprio implicito modo di essere che chiama il soggetto a incontrarlo e accoglierlo. La sorpresa è collegata a ciò che Buber identifica con un modo tacito di mettersi in relazione con il mondo: «Il levarsi della parola — non importa da dove — gli è accaduto indipendentemente da lui» (Buber, 1978, p. 4). Le sorprese che accadono non possono essere ricondotte al merito o al contributo del singolo. Esse appaiono quando si è stabilito un dialogo tra le parti che si sviluppa in sorprese reciproche: «qualcosa accade loro» (Buber, 1978, p. 6).

Le descrizioni di ciò che accade conducono ai confini del linguaggio. Siamo in presenza di una dimensione esistenziale che passa attraverso la rela-

zione educativa e ci conduce oltre piani precostituiti e aspettative anticipate. La realizzazione di questo, però, avviene solo all'interno di una relazione in cui i doveri presuppongono partecipazione e coinvolgimento personale.

In quali modi l'apprendimento può modificarci?

Sia che la fiducia sia presentata come qualcosa che è sotto riserva, oppure come qualcosa di spontaneo o immediato, essa ha a che fare con strutture e relazioni tra studenti e insegnanti che possono costituire un fondamento per l'apprendimento e il cambiamento. Poniamo il caso di una persona che entra in una relazione di apprendimento accettando che la fiducia sia all'inizio data con riserva: alla fine del corso la gran parte dei partecipanti potrà attestare di aver appreso saperi e abilità che non aveva mai conosciuto. Ciò accade anche quando una persona ha definito il suo ruolo di «utente» o «cliente» in una relazione educativa. Avrà definito in anticipo certe aspettative connesse con i metodi educativi e i risultati di apprendimento. Ma anche in queste istanze il soggetto può fare esperienza di aver appreso cose che non erano state definite in precedenza come parte dei benefici dell'apprendimento.

Una pratica della fiducia spontanea e immediata permette di fare luce su quei momenti del processo educativo in cui il legame non si fonda su ruoli, progetti, attese personali. In questa situazione sono le qualità della relazione personale ad essere decisive. Le relazioni di fiducia descrivono una pratica in cui ciascuno «lascia andare» l'altro a discorsi e domande. In questo caso è l'incontro tra l'*io* e il *tu* a costituire la base per uno sviluppo o l'inizio di qualcosa. Quando ciascuno dice *tu* all'altro, ha la possibilità di incontrarlo nella sua unicità. Secondo Buber, di fronte a un *tu* la persona ha la possibilità di «essere». La relazione di fiducia ha come esito una conferma: «un Sì che gli permette di essere e che può venire soltanto da un essere umano all'altro. È da un uomo ad un altro uomo che passa il nutrimento divino dell'essere sé stessi» (Buber, 1988, p. 61). Lo studente che ha il coraggio di emergere può fare esperienza di questo tipo di *sì* da parte del suo insegnante (cfr. Buber, 1988, p. 159). Ciò costituisce una conferma dell'allievo come persona unica e irripetibile, portatrice di un potenziale e di possibilità di crescita (Buber, 1988, p. 172).

Hardin e Levi, 2005). La società predispone tutta una serie di istituzioni, organizzazioni, sistemi di governo e di potere, meccanismi sanzionatori, regolamenti, ecc. che servono proprio a risparmiare la fiducia. In secondo luogo perché possiamo fidarci di un Alter senza per questo cooperare con lui. Infine perché in certi casi è il rischiare fiducia che permette la cooperazione (Prandini, 2000), in altri è la cooperazione che crea fiducia reciproca. Sulle «trasformazioni» della fiducia, dalla familiarità del mondo circostante, all'atto di fiducia rischioso, fino alla creazione di affidabilità interpersonale e sistemica, occorre però soffermarsi ancora.

Fiducia come familiarità (1). Dal «dato per scontato» ai «bona fide collectivity member»

Le aspettative fiduciarie cominciano a «lavorare» al livello più basilare della vita sociale, attraverso le aspettative di familiarità. Secondo le classiche analisi di Niklas Luhmann (1979), che ripropongono tesi fenomenologiche, il senso e il mondo (l'orizzonte ultimo di ogni esperienza) si co-costituiscono in maniera intersoggettiva e irriflessiva. A questo livello di complessità si deve parlare di contingenza semplice: di fronte a tale contingenza (piove, c'è il sole, scoppia una lite, si nasce bianchi o neri, re o schiavi, ecc.) si formano strutture di aspettative più o meno rigide. L'insieme di queste aspettative date per scontate forma una struttura cognitiva e morale che viene indicata come «fede» (*Zutrauen*): tale fede è una componente «naturale» del mondo, parte dei confini di senso entro cui tutti vivono quotidianamente. Il mezzo di comunicazione corrispondente a questo livello di realtà è la «verità», o meglio il carattere auto-evidente e dato per scontato di «ciò che esiste». La modalità di «presa d'atto» del mondo dato per scontato è la familiarità. Le aspettative di familiarità, questa fede che il mondo sia come si presenta (nasce poi la trascendenza per creare un «mondo» diverso dove vivono gli spiriti degli antenati, gli dei, ecc.), rappresentano la condizione di possibilità per ogni atto volontario di concessione di fiducia o di sfiducia; come scrive Luhmann, la familiarità «struttura l'esistenza, non l'azione». Le analisi luhmanniane erano state anticipate da Alfred Schütz (1979) che, analizzando l'*epoché* dell'atteggiamento naturale degli attori sociali, individuava nelle *idealizzazioni* dell'*interscambiabilità dei punti di vista e della*

congruenza dei sistemi di rilevanza quelle aspettative che gli individui danno per scontate in una normale interazione e che gli permettono di «andare avanti». *L'atteggiamento naturale* è lo «stile» cognitivo proprio del mondo della vita. Jürgen Habermas (1986) traduce il concetto di familiarità con quello, anch'esso fenomenologico, di mondo della vita: questo mondo ha una forza *totalizzante*, cognitiva e morale, difficilmente sradicabile; è quel «terreno solido» e affidabile che esonera gli attori sociali dal dover mettere in discussione l'insieme delle aspettative latenti che costituiscono le condizioni di possibilità dell'interazione. Per Erving Goffman ogni individuo, per poter interagire con altri, deve presentarsi sotto *apparenze normali*: deve continuare a sostenere l'immagine di sé a cui si è legato. «Accettare le convenzioni e le norme (e iniziare la propria azione concordemente) significa, *nei fatti*, riporre fiducia in quelli che ci circondano» (Goffman, 1992). Secondo Harold Garfinkel le caratteristiche del confidare generalizzato posseggono anche una dimensione *morale*. Infatti l'atteggiamento naturale assunto da un attore sociale è relazionato ad uno speciale *status sociale*: lo status di «*bona-fide collectivity member*». Questa prima dimensione della fiducia è solitamente operazionalizzata, nelle ricerche di tipo *survey*, nei termini di una fiducia interpersonale generalizzata (misurata con il grado d'accordo su affermazioni quali «gran parte della gente è degna di fiducia»). È qui evidente la connessione tra l'aspettativa fiduciaria e il senso di una comune appartenenza a un gruppo sociale di cui i membri condividono alcuni valori di base: tale condivisione genera una affidabilità di base reciproca, quella comunità morale di cui parla Uslaner (2002).

Fiducia come relazione intenzionale interpersonale (2): dall'atto di fiducia rischioso all'educazione/cura della relazione (l'intelligenza sociale)

La situazione muta radicalmente quando nell'orizzonte di senso del mondo entrano, come sua parte costitutiva, altri uomini percepiti come un insieme di «Alter ego» capaci di agire ed esperire individualmente: la semplice contingenza diventa doppia contingenza e le strutture di aspettative familiari non sono più sufficienti a regolare le interazioni. È in questo momento che sorge realmente il problema della fiducia, quando il «dato per scontato», il familiare, non basta più ad *andare avanti*. Gran parte degli esperimenti

tipici della *Rational Choice* (dilemma del prigioniero, Gioco della fiducia, ecc.) si riferisce a questo livello del problema.

Il problema della doppia contingenza emerge nel momento in cui *Alter* viene esperito come *Alter ego*, ossia quando gli si attribuiscono capacità di esperienza e azione contingente e quando questa attribuzione vale allo stesso modo anche per Ego (Luhmann, 1990, pp. 205-249). In questa situazione l'agire di Alter diventa difficilmente definibile, specialmente per chi tenta di prevederlo allo scopo di collegarvi la propria azione. La soluzione classica (quella parsonsiana) del problema è definita dall'esistenza di una base condivisa d'*ordine normativo*, istituzionalizzato nella società e interiorizzato dagli individui mediante il processo di socializzazione. In situazioni particolarmente incerte però, laddove manca un orientamento normativo comune, dove le norme sono ambigue o possono essere interpretate in modo diverso, Ego (se vuole interagire) è costretto a correre rischi e pericoli *non calcolabili* in anticipo poiché deve vincolarsi per primo ad Alter senza sapere cosa accadrà: è a questo punto che Ego deve decidere se fidarsi o meno di Alter.⁹ La

⁹ Qui si pongono in relazione la fiducia come *trustfulness* e come *act of trust*. Esiste un filone di ricerca individualistico-psicologico che tende a ridurre l'atto di fiducia a un calcolo delle probabilità soggettivo: cfr. Williamson (1993); Kollock (1994); Sacconi (1990) e gli interventi di Dasgupta e di Gambetta in Gambetta (1989). Anche Coleman (1990, Part I-II) rimane legato a un approccio di scelta razionale basato sul calcolo della probabilità. Il problema di questi approcci sta nel fatto che essi fanno uso *dell'inferenza probabilistica*: dato un certo stock di informazione se ne inferisce un evento futuro su cui decidere razionalmente (diventa allora chiaro che per Coleman il decisore *deve conoscere* il rapporto tra la probabilità di vittoria e quelle di perdita per concedere razionalmente la fiducia). Il problema è che la fiducia *sostituisce* esattamente questa conoscenza: *la fiducia va oltre le informazioni date e rischia una definizione rassicurata del futuro che non deriva automaticamente da esperienze passate o dalle informazioni presenti*. Analogamente diventa problematico spiegare l'emergere della fiducia solo con l'idea che sia vantaggioso per gli attori sociali costruirsi una buona reputazione: rimanere affidabili per un certo tempo può infatti essere il modo migliore per tradire la fiducia nel momento più vantaggioso. Questo aspetto del problema è stato definitivamente mostrato da Granovetter (1985). Anche un economista come Arrow riconosce senza problemi l'inadeguatezza dell'approccio razionalistico: «nell'approccio razionale si direbbe che è vantaggioso essere affidabili. Io sono affidabile perché è conveniente, ma non si può spiegare la fiducia in questi termini. Se alla base vi è solo la decisione razionale e il motivo sotteso è il proprio interesse, allora si può tradire la fiducia in qualunque momento per convenienza o per proprio tornaconto. Perciò le altre persone non possono fidarsi. Per far sì che la fiducia esista occorre una struttura sociale basata su motivi diversi dall'immediato opportunismo, basata, ad esempio, su qualcosa per cui il proprio status sociale sia una garanzia importante per gli impegni assunti» (cit. da: Swedberg, 1994, p.

Stati Uniti, che sia la prima a determinare la seconda, piuttosto che viceversa. (Diani, 2000, pp. 478-479)

Il dibattito estremamente ricco e articolato riflette tutta la complessità del concetto di capitale sociale, che di fatto viene «scomposto» in alcune unità costitutive: le relazioni interpersonali primarie (le reti della prossimità immediata), le relazioni di connessioni secondarie (le reti associative di varia natura) e le relazioni di fiducia e di affidamento come le istituzioni della società democratica. Il problema che questa tripartizione pone e che di fatto alimenta tutto il dibattito riguarda alcuni interrogativi di fondo. In particolare: siamo di fronte a tre tipi di capitale sociale? Siamo di fronte ad un solo tipo di capitale sociale, visto da diverse prospettive? Costituiscono capitale sociale solo le relazioni primarie e quelle associative, che di fatto fanno crescere, alimentano la fiducia nelle istituzioni (che non sarebbe capitale sociale, ma solo una qualità positiva dell'ambiente, che facilita sia l'azione individuale che il funzionamento delle istituzioni)? Putnam, per molti aspetti, propende per la terza soluzione e vede soprattutto nella forza dell'associazionismo un fattore «facilitante» il funzionamento delle istituzioni democratiche, anche se tende a dare al concetto di capitale sociale un significato molto ampio.² Emerge tuttavia dal dibattito, nonostante le diversità di valutazione dei risultati delle singole ricerche, da una parte la centralità dei comportamenti associativi, prosociali, di impegno civile come tratti distintivi di una società al cui interno i cittadini «fanno sentire la loro voce», e dall'altra una certa preoccupazione se non per un declino netto del capitale sociale, certamente per il cambiamento che sta investendo la società civile, che sta mutando forme e modi della sua presenza. Per l'Italia, il discorso diventa ancora più complesso e delicato, sia per la diversa dotazione di capitale sociale rilevabile a livello regionale — elemento già sottolineato da Putnam (1993) —, che per lo storico deficit di capitale sociale che caratterizza il nostro Paese.

Se il capitale sociale si misura a partire dal tasso e/o livello di associazionismo, l'Italia si conferma come uno dei Paesi con più basso capitale sociale: la World Values Survey del 1981 rilevò una quota di italiani che partecipa-

² Nella sua recente ricerca sul declino del capitale sociale negli Stati Uniti, Putnam (2004) utilizza quasi esclusivamente dati relativi all'associazionismo, alla propensione ad attività di volontariato (anche a favore dei partiti) e alla diffusione di stili di vita caratterizzati da una relazionalità (amicizia) sempre più ristretta.

vano ad associazioni volontarie pari al 26%, contro il 73% di statunitensi, il 53% di inglesi, il 68% di svedesi e il 63% di olandesi; percentuale più bassa di quella rilevata per altri paesi a basso capitale sociale, come Francia (27% di associati), Giappone (30%) e Spagna (31%) (La Valle, 2003a, p. 108). Nel decennio successivo si rileva un lieve miglioramento, mentre gli anni Novanta si caratterizzano per una relativa stabilità:

Guardando al dato aggregato, questo periodo segna stabilità: la partecipazione nell'insieme è rimasta stabile se non leggermente aumentata [...] [Risultato] Che però appare meno positivo ove si tenga conto della crescita che in questo periodo si è realizzata nei livelli di scolarità del nostro Paese; poiché il titolo di studio è uno dei fattori che più favorisce l'impegno nelle associazioni, questa crescita avrebbe dovuto portare a uno sviluppo della partecipazione che invece non c'è stato [...] L'analisi del solo risultato aggregato, comunque, può essere ingannevole, perché nasconde modifiche che si sono realizzate nella distribuzione della partecipazione tra i vari tipi di associazioni. La stabilità complessiva è infatti il risultato di due processi che hanno operato in direzioni opposte: dell'espansione della partecipazione ad associazioni di volontariato, da un lato, della diminuzione dell'impegno nei partiti politici (e, in misura minore, nei sindacati) dall'altro. (La Valle, 2003a, pp. 133-134)

Alla luce di queste considerazioni, il comportamento dei giovani in riferimento alla partecipazione sociale e politica, ai nuovi movimenti sociali, alle diverse forme di impegno civico può costituire una valida cartina di tornasole per tentare di comprendere l'attuale divaricazione tra impegno prosociale e impegno, partecipazione politica. Ma tale analisi non può non tenere conto delle nuove configurazioni relazionali (reti di appartenenza) in cui siamo chiamati ad agire.

Gli attuali processi di globalizzazione hanno ridefinito i confini delle nostre «province di significato», ridisegnando non solo la geografia politica, economica e culturale delle nostre società, ma anche i «modi» della nostra presenza, del nostro vivere qui e ora con gli altri. Tali processi hanno investito anche le tradizionali forme della partecipazione politica, con relativa caduta della centralità dei partiti politici e crescita della quota di astensionismo alle urne. È il momento della subpolitica, come sostiene Beck, è il momento della nascita e diffusione di movimenti che non possono che essere globali: nell'impostazione, nei problemi che toccano, nelle forme di una militanza essenzialmente delocalizzata. Ed è in questo quadro che deve essere ricondotto il tema della partecipazione politica e sociale dei giovani. Plurale, globale,

Il capitale sociale iniziale

Il Comitato per il futuro del Parlamento finlandese mi ha invitato a valutare gli effetti dell'attuale tecnologia informatica dal punto di vista del capitale sociale considerando, in particolare, bambini e giovani. Mentre preparavo il pre-rapporto abbiamo introdotto il concetto di capitale sociale iniziale (Pekonen e Pulkkinen, 2002; Pulkkinen, 2002). Questo si basa sull'integrazione delle visioni americana e francese del capitale sociale. La nostra idea è che ogni bambino eredita un capitale sociale iniziale dai suoi genitori attraverso il legame con loro. Il capitale sociale iniziale è definito dai seguenti fattori nell'ambiente del bambino:

1. i valori e le norme condivise dalle persone con le quali vive
2. la quantità e qualità delle reti
3. la fiducia nelle relazioni umane.

Le differenze nel capitale sociale iniziale dei bambini possono essere molto grandi, come si può vedere se paragoniamo le condizioni di vita di due bambini in ciascuna delle tre componenti: un bambino di un anno trovato da un poliziotto nella stanza di due tossicodipendenti senza la madre e in una condizione di trascuratezza, e un altro bambino della stessa età che vive in una famiglia adeguatamente buona, circondato da nonni, parenti, amici di famiglia. Il primo bambino è nato all'interno di una cultura della droga, in mancanza di reti di supporto alla famiglia, in una situazione in cui la fiducia di base è distorta.

Le componenti del capitale sociale iniziale possono essere operazionalizzate nel modo che segue.

- *Valori e norme.* I valori e le norme prevalenti in una famiglia variano secondo la cultura o la subcultura dove questa vive e dalle scelte genitoriali. Le pratiche genitoriali, i modelli familiari, l'interazione tra genitori e figli trasmettono al figlio valori e norme genitoriali. Il figlio riceve altre influenze sui valori e le norme da altri membri della rete familiare, dal gruppo dei pari, dai media, dai soggetti di cura esterni, dalla scuola.
- *Reti.* Un indicatore concreto della misura e della qualità della rete del bambino è il numero di persone che gli danno sostegno affettivo: genitori, nonni, padrini e madrine, zie, vicini di casa, fratelli e sorelle eccetera. Ciò

significa che il numero di braccia che sono pronte a sostenere il bambino qualifica la quantità di capitale sociale iniziale del bambino.

- *Fiducia*. La fiducia di base del bambino si sviluppa nella relazione primaria con la madre (o con un altro soggetto di cura). Erik H. Erikson (1950), che ha introdotto il concetto di fiducia di base, ritiene che la capacità di affrontare con successo la prima crisi psicosociale della vita del bambino presuppone lo sviluppo della fiducia che costruisce le basi per superare le altre crisi che incontrerà nella sua vita. Se i bisogni essenziali del bambino non trovano risposta, se per esempio il nutrimento è irregolare e la relazione violenta, lo sviluppo della fiducia di base è distorto. Di conseguenza, l'attaccamento sicuro, che è il risultato della cura sensibile della madre nei confronti del figlio, non si sviluppa. I bambini con attaccamento sicuro vanno d'accordo con altri bambini. Sono curiosi e aperti a nuove esperienze, e perciò il loro successo scolastico è migliore di quello di bambini con un attaccamento insicuro nei confronti della madre. L'attaccamento disorganizzato generato, per esempio, della violenza genitoriale nei confronti del bambino ha effetti negativi sullo sviluppo infantile fino all'età adulta, come si vede dalla depressione e dai problemi nel funzionamento cognitivo (Carlson, 1998).

Un capitale sociale iniziale basso si trova spesso in bambini istituzionalizzati. In molti casi, la fiducia di base del bambino è distorta, mancano reti sociali di supporto, le norme di comportamento sono poco sviluppate. La mancanza di capitale sociale può impedire ai bambini di accedere al capitale culturale; essi presentano spesso difficoltà nell'adattarsi all'ambiente scolastico, nell'apprendere abilità sociali, e nella relazione con altri bambini e adulti. Cochran (1990) ritiene che gli esseri umani siano soggetti attivi nella costruzione del loro ambiente. Nonostante ciò, i bambini con basso capitale sociale iniziale hanno minori risorse per costruirlo, e questo può condurre all'emarginazione sociale già in giovane età.

L'informatizzazione e le attuali tecnologie della comunicazione (ICT) hanno effetti positivi e negativi sul capitale sociale iniziale dei bambini, come rilevano Mustonen e Pulkkinen (2003) nella loro analisi per il Comitato per il futuro del Parlamento finlandese. La gran parte dei metodi volti ad ampliare la dimensione sociale dell'ICT, così come la valorizzazione dell'uso informativo delle tecnologie accrescono il capitale sociale individuale. Al fine

Questo invito ha costituito per me un'opportunità per applicare i risultati della ricerca longitudinale a beneficio dei ragazzi finlandesi. Ho costruito un programma chiamato MUKAVA (l'acronimo viene dalle parole finlandesi *muistuttaa kasvatuusta* — «responsabilità di allevare e crescere» — per ricordare agli adulti la loro responsabilità di crescere ed educare i figli). Inoltre, la parola *mukava* si riferisce a una persona piacevole e affidabile, e a una atmosfera positiva.

La giornata scolastica integrata

Gli obiettivi principali del progetto MUKAVA erano:

1. diminuire la quantità di tempo che i bambini trascorrono da soli nelle mattine e nei pomeriggi (obiettivo di tutela dei bambini);
2. creare una solida base per attività del tempo libero e facilitare la crescita personale e lo sviluppo sociale (obiettivo di sviluppo);
3. migliorare la soddisfazione sull'atmosfera scolastica rafforzando il capitale sociale della scuola (obiettivo sociale).

Il progetto comprendeva sette sottoprogetti, ciascuno dei quali includeva interventi a vari livelli (figura 6.4).

1. Interventi sul bambino, finalizzati a sostenerne lo sviluppo sociale avviati nella scuola dell'infanzia e introdotti in una nuova materia scolastica chiamata educazione alla salute.
2. Interventi centrati sulla scuola in quanto ambiente di apprendimento. Uno di questi era il progetto Giornata Scolastica Integrata nel quale la scuola era concepita come centro di attività in rete, e un altro era un progetto formativo per insegnanti finalizzato ad aiutare i docenti a sostenere lo sviluppo sociale del bambino.
3. Interventi centrati sulle relazioni tra la scuola e il mondo circostante: innanzitutto, l'introduzione al progetto di vita lavorativa, di volontariato, e infine un progetto per migliorare la cooperazione tra casa e scuola.

Il progetto ha avuto inizio nel 2002 ed è stato portato avanti per tre anni scolastici in quattro città e 7 scuole di ogni grado della scuola di base (dalla prima alla nona classe). Sono stati raccolti dati di base e di follow-up dai dirigenti scolastici, dagli insegnanti nelle scuole sperimentali e di controllo, da genitori, da allievi. Il punto centrale del progetto MUKAVA era

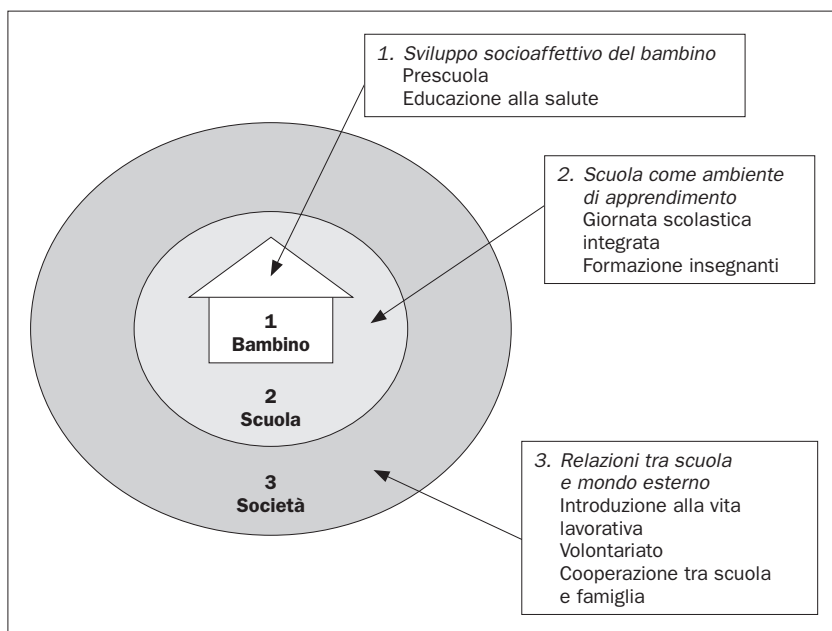


Fig. 6.4 I livelli di azione del progetto MUKAVA (Pulkkinen, 2004).

costituito dal sottoprogetto per la giornata scolastica integrata, finanziato dal Fondo nazionale finlandese per la ricerca e lo sviluppo (SITRA).

Il termine «giornata scolastica integrata» fa riferimento a una nuova cultura educativa con diversi modi di insegnamento, forme di cura, attività del tempo libero organizzate in modo cooperativo da diversi soggetti sulla base degli orientamenti della scuola. Si arriva alla giornata scolastica integrata riorganizzando il lavoro scolastico al fine di offrire una maggiore flessibilità organizzativa (figura 6.5). Prima della scuola, durante l'ora del pasto, tra una lezione e l'altra, e alla fine dell'orario scolastico normale, sono proposte due tipi di attività extracurricolari:

1. attività di gruppo che includono soprattutto la pausa auto-organizzata e attività all'interno o all'aperto seguite da adulti,
2. circoli e club per gli hobby e il tempo libero organizzato, proposti e condotti da insegnanti e altri istruttori qualificati.

L'associazionismo: un apporto non scontato

Le associazioni non crescono sulla base di iniziative e attività; il fare delle cose costituisce il pretesto per coinvolgersi in dinamiche relazionali che nel tempo si rivelano la motivazione più forte e significativa. È un'esperienza che tocca le persone rispetto ai loro bisogni sociali: stima, fiducia, amicizia, solidarietà; elementi che rendono le relazioni un valore per chi le sperimenta.

I soggetti che si coinvolgono nella vita delle associazioni si accorgono che le attività non sono significative come tali ma acquistano senso e utilità all'interno di dinamiche relazionali che sottendono quell'agire. La rete sociale in cui si viene inseriti diviene un capitale: il valore aggiunto delle proprie azioni, l'investimento affettivo e di senso nei confronti di contesti e attività.

Anche quando le iniziative riguardano azioni di utilità sociale il focus dell'azione rimane sulla relazione. Attraverso i loro servizi le associazioni non strutturano solo una risposta ai bisogni materiali di cui si sono fatte carico ma propongono un coinvolgimento personale all'interno di dinamiche relazionali in atto, percepite dai soggetti come significative.

In questo modo le attività di un'associazione non sono mai slegate da chi le progetta e le svolge, dando origine a forme di partecipazione e coinvolgimento che creano ed educano ad atteggiamenti di responsabilità personale.

Nel dibattito scientifico sono ormai diversi gli autori che sostengono che la vita associativa educa ad atteggiamenti di «civicness» (Kilpatrick, Field e Falk, 2003; Adler e Kwon, 2002; Wollebeak e Selle, 2002; Godbout, 1992). Le associazioni rappresentano luoghi in cui, attraverso la partecipazione ad un agire concreto con altri, le persone si coinvolgono in un percorso di assunzione di responsabilità nei confronti di problemi e bisogni che riguardano non solo l'individuo ma una collettività. In questi contesti il protagonismo del singolo si lega al coinvolgimento sociale con altri verso la ricerca di una costruzione comune. La responsabilità personale è connessa ad una responsabilità sociale e viceversa.

All'interno di questa cornice posso situare alcuni dei risultati raggiunti da una ricerca che ho condotto negli ultimi due anni sull'esperienza asso-

ciativa.⁴ Questo lavoro ha permesso di far emergere come l'esperienza delle associazioni di promozione sociale rappresenti un capitale non solo per il singolo ma anche per la società nel suo insieme.

Due fattori possono essere assunti come centrali:

- nell'esperienza associativa è presente un'implicazione personale molto forte da parte dei soggetti che vi partecipano;
- le associazioni rappresentano un modello di società civile in atto.

Il primo elemento mira a far emergere come la vita associativa rappresenti dal punto di vista individuale un capitale per le persone che ne partecipano. Il secondo aspetto cerca invece di mettere in luce come queste esperienze di socialità svolgano un ruolo fondamentale anche per la società. Essa infatti trae benefici dal fatto che al suo interno le persone possano sperimentare e sviluppare legami di fiducia, solidarietà e reciprocità.

L'implicazione personale

Se guardare alle relazioni significa osservarle a partire dal senso che esse assumono per gli attori è bene considerare la valenza simbolica che la partecipazione a questi contesti di vita assume per chi ne è protagonista.

La dimensione e le questioni legate al senso sono imprescindibilmente collegate al tema dell'identità della persona adulta, cioè a tutte quelle scelte che riguardano i suoi desideri, la sua capacità di esprimersi e incidere sul mondo, al ruolo che intende svolgere. Questo aspetto è presente in modo

⁴ Il lavoro mirava a comprendere gli elementi educativi presenti nelle formazioni associative e questo obiettivo mi ha condotta all'incontro con il concetto di capitale sociale, permettendomi di approfondire alcuni elementi utili al suo sviluppo.

Il lavoro di ricerca è stato realizzato secondo un approccio di tipo qualitativo: i risultati provengono dall'analisi di 16 interviste in profondità, svolte con persone che partecipavano con ruoli diversi — soci volontari, soci lavoratori, presidenti, ecc. — a differenti associazioni — culturali, sportive, ricreative, educative, ecc.

La ricerca è stata condotta secondo il metodo della grounded theory. La raccolta dei dati e il processo di analisi seguono un andamento ricorsivo, per cui l'analisi dei primi dati guida la raccolta degli stessi e quest'ultima torna a modificare il processo di interpretazione e comprensione dei dati. Il lavoro di ricerca, secondo questo metodo, ha come obiettivo lo sviluppo di una teoria capace di interpretare il fenomeno studiato, facendo emergere i fattori essenziali connessi all'esperienza associativa.

L'educazione promuove capitale sociale?

Gli studi sinora condotti registrano una sostanziale concordanza nel sostenere che il capitale sociale, a tutti i livelli, è una proprietà delle relazioni, anche se non tutte le relazioni di per sé generano capitale sociale; analogo accordo si riscontra sull'affermazione che fiducia e reciprocità costituiscono due dimensioni essenziali per il capitale sociale. Non vi sono invece conclusioni decisive sulla natura delle relazioni capaci di costruire capitale sociale e sulla relazione tra micro e macro (per esempio, la fiducia interpersonale non si correla necessariamente con la fiducia generalizzata).

G. Rossi (2003) mette in evidenza l'intrinseca ambiguità del concetto di capitale sociale, oscillante tra poli differenti: primario e secondario, bene individuale e collettivo. La famiglia può essere soggetto capace di produrre capitale sociale come bene individualmente fruibile dai suoi membri ma può anche generare capitale sociale inteso come bene collettivo, a livello primario al suo interno e nelle reti informali, a livello secondario nelle strutture associative (Rossi, 2003). Questo secondo versante interessa in particolare la riflessione sul sostegno alla genitorialità come complesso di azioni volte a promuovere le risorse relazionali non solo all'interno della famiglia ma anche tra la famiglia e il mondo esterno. In questa prospettiva, la famiglia è vista come soggetto portatore di risorse relazionali che possono tradursi, nel legame con i suoi contesti di vita, in una forma di generatività che porta con sé la costruzione di significati nuovi del proprio essere famiglia, una disposizione attiva e non passiva di fronte ai propri bisogni, lo sviluppo di competenze che favoriscono la socialità e la condivisione (Rossi, 2003, pp. 230-235). Questi aspetti sono presenti non soltanto nell'esito formalizzato dell'associazionismo familiare, ma anche nella costruzione di reti informali di aiuto reciproco tra famiglie: «la diffusione di reti di supporto informale documenta la propensione della famiglia a produrre il proprio benessere attraverso le relazioni e, in questo senso, a fungere da catalizzatore nel processo di costruzione del capitale sociale» (Rossi, 2003, p. 235; cfr. Mortari e Iori, 2005).

Secondo questa chiave di lettura, non soltanto le associazioni ma anche il terreno intermedio costituito dalle reti informali tra famiglie può costituire capitale sociale sia per i propri membri sia per la società nel suo complesso, incrementando le risorse pratiche e la loro accessibilità, poten-

ziando le possibilità di azione delle famiglie, promuovendo le relazioni di fiducia e il «capitale di senso», inteso come capacità della famiglia di pensarsi in modo diverso, di acquisire consapevolezza della propria situazione e delle proprie risorse, di dare significati nuovi al proprio progetto familiare e alla propria identità.

Kilpatrick, Field e Falck (2001) hanno approfondito il tema del capitale sociale in rapporto alla prospettiva dello sviluppo di comunità, sottolineando nei risultati della loro ricerca alcune componenti che sollevano importanti questioni educative: le relazioni che si fondano sulla prospettiva del capitale sociale possono essere finalizzate a creare un contesto di cooperazione a beneficio della comunità nel suo complesso e dei suoi singoli membri, e a costituire o rafforzare conoscenze, risorse identitarie, visioni e progettualità condivise (Kilpatrick, Field e Falk, 2001, p. 11). Queste relazioni, inoltre, possono incrementare la fiducia negli altri, la disposizione ad agire per la comunità e l'idea di esserne parte. Le situazioni educative, in questa prospettiva, sono viste dagli autori come possibili luoghi generativi di capitale sociale perché capaci di promuovere non solo la quantità dei legami tra persone ma anche la loro qualità, intesa come possibilità di sviluppare relazioni diversificate (forti e «deboli») e di avviare processi di cambiamento, di costruzione condivisa di norme e significati, attivazione di risorse personali e di contesto: «l'educazione influenza l'ampiezza, la profondità e la ricchezza delle reti e produce competenze nella relazione con altri, per esempio nella costruzione di nuovi legami e nella risoluzione dei conflitti, oltre a un senso generalizzato di fiducia in sé: tutti questi aspetti costituiscono risorse di capitale sociale».¹

¹ R. Stanton-Salazar, *Defensive network orientation as internalised oppression: how schools mediate the influence of social class on adolescent development*, in B. Biddle, a cura di, *Social class, poverty and education*, vol 3 Missouri Symposium on research and educational policy, New York, Garland, 1998, cit in S. Kilpatrick, J. Field e J. Falk, *Social Capital: an analytical tool for exploring lifelong learning and community development*, p. 17.