

**Università Ca' Foscari di Venezia**



*SCUOLA DI DOTTORATO IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO,  
DELLA COGNIZIONE E DELLA FORMAZIONE*

Tesi di Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione

# ***AUTOFORMAZIONE DI RECIPROCIÀ***

Tutor: Prof.ssa Ivana Padoan  
Dottoranda: Cristina Richieri  
Matricola: 955181

XXI ciclo  
A.A. 2007-2008  
Settore Scientifico Disciplinare M-PED/01

# Indice

## **Prefazione** p. 6

Definizione del problema e finalità della ricerca p. 6

Il gruppo oggetto di studio p. 7

L'organizzazione del volume p. 8

Ringraziamenti p. 12

## **PRIMA PARTE** p. 14

### **Capitolo 1** p. 16

#### **Le trasformazioni sociali e il loro impatto sulle modalità di apprendimento**

1.1 Introduzione p. 16

1.2 Il nuovo concetto di conoscenza p. 17

1.3 Il crescente bisogno di autoformazione p. 18

1.4 Miti e fraintendimenti p. 20

1.5 Rimodellamento delle pratiche formative e relative implicazioni p. 24

1.6 Linee di politica europea p. 27

1.7 Note conclusive p. 31

### **Capitolo 2** p. 33

#### **Lo sviluppo del concetto di autoformazione**

2.1 Introduzione p. 33

2.2 Un problema di polisemia p. 34

2.3 Prime ricerche su forme di apprendimento autodiretto p. 37

2.4 Il XX secolo fino agli anni '70 p. 40

2.5 Verso una nuova visione dell'apprendimento adulto p. 44

2.6 Knowles e l'andragogia p. 46

2.7 Posizioni critiche p. 49

2.8 La scuola anglosassone con Brookfield e Mezirow p. 54

2.9 La scuola francofona con Pineau p. 59

2.10 Le storie di vita e la ricerca di senso: Josso e Galvani p. 62

2.11 Autoformazione è anche auto-orientamento p. 65

2.12 Il concetto confuciano di auto-apprendimento p. 67

2.13 Paradigmi condivisi p. 70

2.14 Note conclusive: i paradigmi guida della autoformazione p. 73

### **Capitolo 3**

<b>La reciprocità nella teoria del dono e nella strategia <i>Tit for Tat</i></b>	p. 77
3.1.1 Introduzione	p. 78
3.1.2 Mauss e la teoria del dono	p. 80
3.1.3 L'attualità del dono arcaico	p. 83
3.1.4 Il paradosso del dono	p. 85
3.1.5. La reciprocità implica equivalenza?	p. 88
3.1.6 Quando il valore del bene non è assoluto	p. 89
3.1.7 Il debito positivo reciproco	p. 92
3.1.8 Il dono e i rapporti di dominio	p. 95
3.1.9 I pericoli del dono	p. 99
3.1.10 Il dono e il simbolo	p. 102
3.2.1 La reciprocità come strategia che genera cooperazione	p. 104
3.2.2 Per una cooperazione stabile	p. 106
3.2.3 Il successo della strategia <i>Tit for Tat</i>	p. 107
3.2.4 Cooperazione senza amicizia?	p. 108
3.2.5 Per imparare a cooperare	p. 110
3.2.6 Tratti comuni della reciprocità nella Teoria del Dono e nella Strategia <i>Tit for Tat</i>	p. 112
3.2.6.1 La generosità è solo apparentemente gratuita	p. 113
3.2.6.2 Strategie che proteggono dallo sfruttamento	p. 115
3.2.6.3 La questione morale	p. 116
3.2.6.4 Il valore dei beni scambiati	p. 118
3.2.7 Insegnare la reciprocità	p. 119
3.2.8 Note conclusive: i paradigmi guida della reciprocità	p. 122

## **SECONDA PARTE**

p. 125

### **Capitolo 4**

p. 128

#### **La ricerca**

4.1 Introduzione	p. 128
4.2 Le finalità della ricerca	p. 129
4.3 Il processo	p. 130
4.4 Il modello della ricerca	p. 132
4.5 Il gruppo oggetto di studio	p. 136
4.5.1 Presentazione del gruppo	p. 137
4.6 Il metodo	p. 139

4.6.1 Videoregistrazione	p. 141
4.6.2 Osservazione	p. 143
4.6.3 Questionario	p. 149
4.6.4 <i>Focus group</i>	p. 151
4.6.5 Intervista	p. 153
4.6.6 Diario	p. 157
4.7 La procedura	p. 158
4.8 Applicazione della <i>grounded theory</i> nello studio della reciprocità	p. 163
4.9 Monitoraggio	p. 172
4.10 Note conclusive	p. 176

## **Capitolo 5** p. 178

### **L'analisi delle forme di reciprocità nel gruppo**

5.1 Introduzione	p. 179
5.2.1 Azioni successive al dono	p. 179
5.2.2 Azioni successive alla defezione o al dono non accettato/ricambiato	p. 199
5.3.1 La reciprocità nel gruppo: richiesta di aiuto	p. 203
5.3.2 La reciprocità nel gruppo: racconto di esperienze	p. 209
5.3.3 La reciprocità nel gruppo: intercambiabilità dei ruoli	p. 216
5.3.4 La reciprocità nel gruppo: assunzione di parola	p. 222
5.3.5 La reciprocità nel gruppo: negoziazione	p. 230
5.4 La <i>leadership</i>	p. 235
5.4.1 La <i>leadership</i> : organizzazione del <i>setting</i>	p. 237
5.4.2 La <i>leadership</i> : gestione del clima	p. 242
5.4.3 La <i>leadership</i> : conduzione dell'incontro	p. 250
5.4.4 La <i>leadership</i> : amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo	p. 255
5.5 Note conclusive	p. 262

## **Capitolo 6** p. 267

### **L'analisi delle forme di autoformazione nel gruppo**

6.1 Introduzione	p. 268
6.2 Motivazioni e aspettative vs. obiettivi raggiunti	p. 269
6.3 Nozione di autoformazione	p. 278
6.4 Cambiamenti nel modo di autoformarsi	p. 289
6.5 Cambiamenti nella vita: ruoli e sfera affettiva	p. 297
6.6 Note conclusive	p. 303

## **Capitolo 7** p. 305

### **La correlazione tra reciprocità e autoformazione**

7.1 Introduzione	p. 305
------------------	--------

7.2.1	Forme di autoformazione: la reciprocità nella richiesta di aiuto	p. 307
7.2.2	Forme di autoformazione: la reciprocità nel racconto di esperienze	p. 311
7.2.3	Forme di autoformazione: la reciprocità nell'intercambiabilità dei ruoli	p. 317
7.2.4	Forme di autoformazione: la reciprocità nell'assunzione di parola	p. 321
7.2.5	Forme di autoformazione: la reciprocità nella negoziazione	p. 325
7.3	Note conclusive	p. 328

<b><u>Capitolo 8</u></b>		p. 331
<b>Conclusioni della ricerca</b>		

8.1	Il gruppo visto da una prospettiva diversa	p. 331
8.2	Il gruppo come comunità di formazione e autoformazione in crescita	p. 334
8.3	Le questioni che hanno determinato gli ambiti da indagare	p. 338
8.4	Punti forti e punti deboli: i guadagni	p. 340
8.5	Le dimensioni da approfondire e i quesiti rimasti insoluti	p. 342
8.6	Gli apprendimenti del ricercatore	p. 346

<b><u>Capitolo 9</u></b>		p. 349
<b>Conclusioni</b>		p. 349

<b>Allegati</b>		p. 356
-----------------	--	--------

<b>Indice allegati</b>		p. 497
------------------------	--	--------

<b>Bibliografia</b>		p. 498
---------------------	--	--------

# Prefazione

## *Definizione del problema e finalità della ricerca*

Questa tesi di dottorato intende indagare la relazione che sussiste tra il concetto di autoformazione e il concetto di reciprocità. Lo scopo di studiare l'intreccio delle categorie che fanno capo a questi due dimensioni è quello di comprendere se, per una categoria di soggetti come quella dei docenti, l'autoformazione (intesa in termini strumentali, ma soprattutto comunicativi ed emancipativi), che per costoro si dovrebbe configurare come una esigenza quotidiana, può trovare terreno fertile per la sua realizzazione e il suo sviluppo in un contesto relazionale nel quale gli individui coltivino la reciprocità.

L'autoformazione è un processo duraturo nel tempo, che non si esaurisce in un determinato periodo della vita di ciascuno e proprio per questo può rivelarsi estremamente efficace, se posto in essere, perché può determinarsi in modo organico allo sviluppo della persona nel tempo, sostanziandosi quando le condizioni interne ed esterne all'individuo si rivelano propizie, prescindendo dall'età dei soggetti e dal loro inserimento in contesti formativi formali.

L'idea di studiare la relazione tra autoformazione e reciprocità è nata dalla consapevolezza in chi scrive che l'autoformazione non è un percorso che si intraprende in solitudine, ma è un processo di trasformazione di sé che si avvale degli stimoli formativi provenienti dagli altri. Alle luce di questa consapevolezza, il rapporto reciprocale, poiché fondato sullo scambio, è sembrato prospettare interessanti ricadute sul piano autoformativo: il nodo più cruciale nel processo di autoformazione sembra essere quello relativo all'auspicato "innesco" dell'atto autoformativo da parte dell'individuo, ed è possibile immaginare che una relazione di scambio, grazie alle sue implicazioni di *debito positivo reciproco*, sia in grado di attivare *trasferimenti bidirezionali* di beni immateriali (idee, prospettive, interpretazioni, racconti, suggerimenti...) e di sostenerli nel tempo, realizzando in tal modo opportunità autoformative dalle quali la riflessività individuale può essere in grado di trarne dei vantaggi.

#### *Il gruppo oggetto di studio*

Sulla base di questi assunti è sembrato interessante studiare un gruppo di docenti dei quali era possibile presupporre che coltivassero già da tempo una relazione di reciprocità. Una prima ipotesi di ricerca si configurava come ricerca-sondaggio che avrebbe dovuto coinvolgere gruppi di docenti che sarebbero stati osservati nel loro contesto lavorativo (durante le ore di lezione o durante i loro incontri di lavoro con i colleghi). Questa prima ipotesi venne presto abbandonata perché sembrò operativamente più percorribile l'ipotesi di accertare l'esistenza della relazione di reciprocità in un gruppo di lavoro che offrisse già fin dall'inizio delle garanzie su questo fronte. In altre parole, coinvolgendo in questa ricerca un gruppo di soggetti che si conoscevano da tempo e che erano avvezzi a lavorare insieme, era possibile presumere che delle forme di reciprocità sarebbero state riscontrate all'interno del gruppo. Operando questa scelta, il ricercatore avrebbe avuto una più alta probabilità di rilevare la relazione reciprocale e, conseguentemente, una più alta probabilità di poter proseguire nella ricerca con la rilevazione di forme di autoformazione e la successiva messa in relazione dei dati raccolti relativamente ai due ambiti.

A seguito di questo cambio *in itinere*, anche la ricerca ha assunto una diversa fisionomia, abbandonando un suo primitivo configurarsi come ricerca-sondaggio e definendosi, invece, come ricerca etnografica focalizzata sullo studio di una comunità di apprendimento.

Il gruppo, che è relativamente piccolo, si pone in relazione con il mondo dell'accademia (per la sua attività di ricerca in ambito didattico) e con quello pubblico (per le sue attività di formazione rivolte a docenti in formazione e in servizio), ma ha comunque una sua fisionomia autonoma come comunità di apprendimento nel momento in cui i Membri si pongono in relazione reciproca per studiare e lavorare insieme. È quest'ultima fisionomia del gruppo che è stata oggetto di questa ricerca.<sup>1</sup>

### *L'organizzazione del volume*

La prima parte del volume è formata da tre capitoli di natura teorico-riflessiva. Nel Capitolo 1 si affrontano innanzi tutto le tematiche che gli attuali contesti sociali vanno progressivamente determinando nell'ambito dell'apprendimento adulto. Le trasformazioni sociali ed economiche di cui oggi siamo testimoni inducono un crescente bisogno di apprendimento affiancato da una crescente responsabilizzazione dell'individuo nella impostazione dei propri percorsi di formazione. Non si tratta di sviluppare semplicemente le proprie conoscenze (in fin dei conti nel mondo attuale le conoscenze invecchiano precocemente) o le proprie capacità strumentali, quanto piuttosto di acquisire competenze funzionali allo sviluppo delle relazioni, che sembrano essere il problema emergente di questo millennio appena iniziato, e allo sviluppo autonomo di sé nell'arco della vita, al di fuori dei contesti formativi istituzionali, che vuol dire capacità di ascoltare, di trasformare i propri presupposti, di riflettere su di sé. In altre parole, capacità di autoformarsi attraverso il rapporto con l'alterità.

---

<sup>1</sup> In alcune occasioni il gruppo è stato osservato anche in situazione di formazione di docenti esterni. Questa osservazione sporadica non ha avuto lo scopo di prendere in esame la dimensione pubblica del gruppo, quanto piuttosto quello di individuare in quelle circostanze eventi che potessero corroborare le osservazioni raccolte durante gli incontri condotti senza la presenza di soggetti esterni.



La consapevolezza di questo tessuto sociale, così diverso da quello di pochi decenni fa, e delle sue conseguenti implicazioni in termini di apprendimento adulto, porta a comprendere il complesso significato che il concetto di autoformazione ha assunto nel corso degli ultimi cinquant'anni, prendendo le distanze da una mera auto-istruzione di sé in termini strumentali, per configurarsi come strategia emancipativa del sé alla ricerca di una maggiore conoscenza di sé in un'ottica di continuo miglioramento lungo tutto l'arco della vita. Questo è quanto viene sviluppato nel Capitolo 2: vi si delinea il percorso effettuato dalla ricerca nell'individuare poco per volta l'ambito della autoformazione, partendo dai primi studi sull'apprendimento adulto condotti negli anni '60, apprendimento che si riteneva per lo più finalizzato al conseguimento di abilità operative sulla base di un modello esperto da replicare, fino a giungere alla concettualizzazione di autoformazione come processo vitale, organico all'essenza umana degli individui, come modellamento del sé che ha luogo attraverso il contributo formativo che l'alterità è in grado di fornire, e che nel nostro attuale contesto sociale, fatto di crescenti migrazioni, continue trasformazioni, costanti instabilità, sarebbe strategico che diventasse un fatto emergente.

Il capitolo si conclude con l'individuazione dei paradigmi guida della autoformazione sui quali si fonda l'analisi delle forme di autoformazione rilevate nel gruppo:

1. l'adulto che provvede alla propria autoformazione compie una doppia assunzione di potere perché autoformarsi significa diventare contestualmente soggetto e oggetto di formazione (Pineau)
2. l'autoformazione è il prodotto dell'ecoformazione e dell'eteroformazione (Pineau);
3. l'autoformazione è un percorso che si svolge nell'intero arco della vita (Josso, Pineau, confucianesimo, Mezirow);
4. la coltivazione di sé è responsabilità verso di sé e verso gli altri ed è il punto di partenza per entrare in sintonia con gli altri (confucianesimo);
5. l'autoformazione è un processo euristico che passa attraverso la conoscenza di sé (Mezirow);
6. il racconto di sé è un modo per imparare qualcosa di sé ma è anche un modo per aiutare altri a capire se stessi (Josso);
7. l'autoformazione produce riposizionamenti del sé: è un processo trasformativo emancipatorio (Mezirow).

Nel capitolo successivo, il Capitolo 3, si affronta il tema della reciprocità così come questo concetto è stato analizzato nel corso degli ultimi cinquant'anni alla luce delle ricerche antropologiche di M. Mauss e delle successive elaborazioni della sua teoria del

dono ad opera di Godbout, il quale ha coniato il termine *indebitamento positivo* per indicare quella sospensione temporale esistente tra individui che coltivano una relazione di reciprocità. Viene presentata anche la teoria della cooperazione basata sulla reciprocità elaborata da Axelrod e che fa perno sulla cosiddetta strategia *Tit for Tat*.

Questi riferimenti teorici consentono di esaminare la reciprocità in termini di strumento per stabilire alleanze (Mauss), e come modello comportamentale che promuove la collaborazione anche in situazioni estreme (Axelrod), dimostrando la possibilità della sua realizzazione anche in contesti inospitali che, per questioni di ordine relazionale, potrebbero sembrare inadeguati alla sua implementazione.

Entrambe le teorie, quella del dono di Mauss, declinata nei tre momenti del dare, del ricevere e del ricambiare, e quella della cooperazione di Axelrod, sono state di estrema utilità nell'individuare gli indicatori di reciprocità e nel costruire i relativi descrittori al fine di leggere i comportamenti reciproci nel gruppo osservato.

Il capitolo si conclude con l'individuazione dei paradigmi guida della reciprocità sui quali si fonda l'analisi delle forme di reciprocità rilevate nel gruppo:

1. non si dona per ricevere, si dona per far sì che l'altro doni a sua volta;
2. la reciprocità non è disinteressata, perciò può nascere anche tra individui che non sono legati da rapporti amicali o di sangue;
3. la reciprocità non implica equivalenza dei beni scambiati;
4. lo scambio dei beni è governato dal principio del bisogno (per quanto riguarda chi riceve) e dal principio della disponibilità di beni (per quanto riguarda chi dona);
5. la reciprocità implica essere liberi dalla alternanza obbligata del ruolo di donatore e donatario, e dalla necessità di una restituzione immediata;
6. la reciprocità annulla i rischi della dominazione insiti nel dono unidirezionale;
7. fattori legati alla percezione della propria identità determinano la modalità secondo la quale il dono è ricevuto;
8. la reciprocità può essere insegnata e appresa.

La seconda parte del volume è costituita da sei capitoli.

Il capitolo 4 illustra le finalità della ricerca, l'approccio adottato, il percorso di ricerca, gli strumenti predisposti, il metodo. Viene presentato il gruppo che è stato oggetto delle osservazioni, segnalando gli ambiti delle sue ricerche, la sua composizione, il suo modello organizzativo.

Nel Capitolo 5 si analizzano le forme di reciprocità rilevate nel gruppo, in gran parte tramite l'osservazione dei soggetti. Queste hanno determinato delle aggregazioni di dati intorno alle seguenti categorie: richiesta di aiuto, racconto di esperienze, intercambiabilità dei ruoli, assunzione di parola e negoziazione. In questo stesso capitolo sono analizzati anche i comportamenti messi in atto dalla *leadership* che si configurano come atti promotori di reciprocità. Questi vengono sviluppati in riferimento alle seguenti categorie: organizzazione del *setting*, gestione del clima, conduzione dell'incontro, amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo.

Nel Capitolo 6 si analizzano le forme di autoformazione rilevate nel gruppo, per lo più attraverso il dichiarato dei soggetti. Anche in questo caso il ricercatore si è lasciato guidare dai dati e da come questi si aggregavano determinando nodi concettuali che sono stati letti da più prospettive. I nodi concettuali individuati sono:

1. motivazioni e aspettative nel momento di ingresso nel gruppo vs. obiettivi raggiunti;
2. nozione di autoformazione
3. cambiamenti significativi nel modo di autoformarsi
4. cambiamenti significativi nella vita professionale (e privata)

Poiché queste trasformazioni sembrano essere più evidenti nei Membri che hanno assiduamente partecipato ai lavori del Laboratorio, è sembrato possibile ipotizzare che la partecipazione alle attività del gruppo sia stata determinante per avviare processi trasformativi che il gruppo sembra essere in grado di favorire. Alla luce delle osservazioni discusse nel capitolo cinque, perciò, è possibile spingersi a ipotizzare che il gruppo, in quanto composto da più soggetti che coltivano la reciprocità, sia in grado di determinare nei suoi membri processi autoformativi.

Questa ipotesi ha guidato l'analisi condotta nel Capitolo 7 in cui le categorie secondo le quali è stata analizzata la reciprocità sono state poste in relazione ai principi guida della autoformazione. L'analisi ha portato alla luce ambiti della autoformazione che risultano essere potenzialmente sollecitati se il contesto relazionale in cui il processo autoformativo si realizza è caratterizzato da forme di reciprocità:

1. cura di sé (valorizzata attraverso la sua ricaduta sociale);
2. metacognizione (promossa dalla riflessività e dall'ascolto attivo);
3. conoscenza di sé (attraverso l'assunzione di prospettive diverse);

4. assunzione di responsabilità e crescita della propria autostima (attraverso lo scambio di ruoli);
5. riconoscimento di sé e del proprio ruolo (attraverso l'assunzione di parola);
6. trasformazione della modalità di relazionarsi con gli altri (attraverso l'assunzione di parola);
7. partecipazione (attraverso la disponibilità ad ascoltare e il controllo costante della comprensione reciproca nella comunicazione).

In questo stesso capitolo si analizzano anche i dati provenienti dal Questionario 3, sottoposto al gruppo al termine della ricerca, e attraverso il quale si è inteso confortare le interpretazioni che il ricercatore ha fornito dei dati raccolti relativamente al gruppo, ponendole in relazione con la visione che il gruppo ha di se stesso.

Il Capitolo 8 raccoglie le conclusioni sulla ricerca: si ripercorrono le questioni che hanno determinato la scelta dell'ambito da indagare, i punti forti e i punti deboli della ricerca isolandone i guadagni, i quesiti rimasti insoluti, le dimensioni che potrebbero essere oggetto di ulteriori approfondimenti. In questo capitolo si è ritenuto opportuno dedicare un paragrafo agli apprendimenti del ricercatore, sia di ordine concettuale, perché direttamente connessi ai due macro-temi affrontati in questa ricerca, cioè la reciprocità e l'autoformazione, sia di ordine pratico, cioè più concretamente legati alle tecniche di rilevazione dei dati.

Infine, nel Capitolo 9 il ricercatore colloca la propria ricerca in una più ampia visione illustrandone la spendibilità in più contesti formativi e sostenendo la sua pertinenza al contesto sociale del mondo attuale facendo riferimento al ruolo dell'alterità nel processo autoformativo dei soggetti.

### *Ringraziamenti*

Desidero ringraziare la mia tutor Ivana Padoan, e Massimiliano Costa per le loro critiche costruttive e le preziose osservazioni che mi hanno guidato nel percorso di ricerca. Grazie anche ad Alida Favaretto per il suo indispensabile e costante aiuto nella gestione della piattaforma Moodle, utilizzata per i questionari 1 e 2.

Un grazie speciale a tutti i componenti del Laboratorio RED per l'interesse dimostrato e la loro paziente collaborazione. In particolare voglio ringraziare Maria Renata Zanchin, Coordinatrice del Laboratorio, per il suo incessante incoraggiamento, il

suo supporto empatico e tecnico, e soprattutto per la bella sensazione di reciprocità che fin dall'inizio ha saputo infondere in me.

Grazie anche a tutti quei colleghi incontrati a scuola e fuori dalla scuola durante la mia ormai lunga carriera di insegnante. Con loro ho scambiato esperienze e intrattenuto relazioni di mutuo incoraggiamento e di reciproco supporto che si sono rivelati determinanti per la mia formazione personale e professionale e nel tempo sono riusciti, poco per volta, a circoscrivere il campo dei miei attuali interessi.

Grazie, infine, a tutti coloro che nel corso degli anni sono stati miei alunni. Anche a loro devo, se pur indirettamente, il mio costante desiderio di incrementare le mie conoscenze ed approfondire i miei studi. È, perciò, anche merito loro se sono riuscita a realizzare questo progetto di studio lungo tre anni e ad elaborare questa tesi di dottorato.

Infine grazie a Roberto, mio marito, per la sua pazienza e la sua silenziosa partecipazione, senza il cui sostegno non avrei saputo trovare la serenità necessaria per condurre e concludere questa ricerca.

19 dicembre 2008

Cristina Richieri

## **PRIMA PARTE**

Questa prima parte del volume comprende tre capitoli:

- Autoformazione: le trasformazioni sociali e il loro impatto sulle modalità di apprendimento e di formazione (Capitolo 1);
- Lo sviluppo del concetto di autoformazione (Capitolo 2);
- La reciprocità nella teoria del dono e nella strategia *Tit for Tat* (Capitolo 3).

Nel Capitolo 1 si analizza il nuovo contesto socio-economico che ha progressivamente determinato un nuovo concetto di conoscenza e una nuova visione del processo autoformativo con conseguenti trasformazioni per quanto riguarda i soggetti che possono trarne vantaggio, i contesti in cui questa può realizzarsi, le azioni che ne consentono l'attuazione.

Nel Capitolo 2 si ripercorre diacronicamente il percorso che la ricerca ha condotto negli ultimi cinquant'anni nell'ambito dell'autoformazione. L'analisi dei vari approcci, prima all'apprendimento autodiretto, poi all'autoformazione intesa come ricerca di senso del proprio cammino di vita, pone in rilievo il progressivo abbandono di una visione solipsistica della formazione di sé, per fare spazio al concetto di costruzione di sé per il tramite dell'altro. In questa visione, l'autoformazione si radica nella reciproca interdipendenza che si viene a stabilire tra gli individui. L'analisi di questo processo diacronico fornisce paradigmi guida per la comprensione di comportamenti messi in atto dagli individui per soddisfare il loro bisogno di autoformazione e che sono stati tenuti in considerazione nella analisi delle forme di autoformazione del gruppo osservato (Capitolo 6).

Nel Capitolo 3 si esaminano due teorie relative alla nozione di reciprocità, quella del dono di Marcel Mauss e quella della cooperazione di Robert Axelrod. È interessante notare come in entrambe la generosità (cioè il dono o la cooperazione) non sia gratuita, ma esiga delle contropartite. Sulla base di questi scambi sembra possibile realizzare forme di relazioni reciprocali che si rivelano proficue dal punto di vista autoformativo per entrambe le parti che sono in gioco nella relazione. Le due teorie qui considerate hanno fornito paradigmi guida per l'individuazione degli indicatori e dei descrittori di relazioni di reciprocità, come risulta dai materiali prodotti per questa ricerca (Allegato 50).

## **Capitolo 1**

### **Le trasformazioni sociali e il loro impatto sulle modalità di apprendimento**

#### **Abstract del capitolo**

*I mutamenti sociali ed economici degli ultimi decenni hanno prodotto un significativo rimodellamento del concetto di conoscenza e, conseguentemente, un cambiamento di direzione nei processi formativi. La nuova conoscenza non corrisponde più ad un progressivo accumulo di informazioni, ma ad una costante ristrutturazione che l'individuo attua nel corso della vita nei confronti del proprio bagaglio conoscitivo, attraverso successivi processi di trasformazione, dando luogo a saperi che tendono ad essere aderenti a contesti specifici e definiti autonomamente nel loro percorso di acquisizione. Gli obiettivi che i nuovi percorsi formativi intendono perseguire passano, perciò, attraverso il potenziamento delle capacità relazionale e riflessiva, e della promozione della autoformazione.*

#### **Indice del capitolo**

- 1.1 Introduzione
- 1.2 Il nuovo modello di conoscenza
- 1.3 Il crescente bisogno di autoformazione
- 1.4 Miti e fraintendimenti
- 1.5 Rimodellamento delle pratiche formative e relative implicazioni
- 1.6 Linee di politica europea
- 1.7 Note conclusive

#### **1.1 Introduzione**

I mutamenti sociali ed economici hanno modificato il concetto di conoscenza che da mera somma di informazioni è giunta ad identificarsi con la capacità dell'individuo di rimodellare il proprio sapere a seguito del mutare dei contesti con i quali interagisce. La nuova conoscenza abbisogna di pratiche formative diverse perché diverse sono le modalità di apprendimento che gli individui mettono in atto e diverso è il profilo della personalità capace di leggere la realtà della nuova società dell'informazione.



Una maggiore contestualizzazione degli interventi formativi volta alla valorizzazione delle risorse, delle esperienze e delle competenze individuali è la risposta alla velocità con cui gli scenari mutano nel tempo e alla conseguente impossibilità di fare ricorso a processi di formazione standardizzati.

Nei nuovi modelli organizzativi, l'interdipendenza di tipo sistemico rende necessario acquisire competenze relazionali che possano favorire percorsi di formazione fondati su relazioni di cooperazione e reciprocità. L'apertura verso l'altro, la disposizione a sviluppare trame di interdipendenza con l'alterità, la ricerca di una comunicazione autentica e consapevole, sembrano costituire le tecnologie di una nuova alfabetizzazione che può salvaguardare l'adulto di oggi dal sentirsi escluso da una realtà per lui sempre più distante. La società della conoscenza sembra ormai sul punto di lasciare posto ad una società della relazione nella quale gli individui adulti possono pensare di tener testa ai repentini cambiamenti, alla *fluidità* degli eventi di cui parla Bauman,<sup>2</sup> alla minaccia che percepiscono nei confronti della propria identità, imparando a cercare la propria formazione nella relazione con l'altro. L'autoformazione attraverso l'alterità sembra costituire la risposta congruente ai repentini cambiamenti della società.

## **1.2 Il nuovo concetto di conoscenza**

L'avvento delle nuove tecnologie e di Internet ha modificato profondamente il sistema di comunicazione delle nostre società, inducendo innanzi tutto una crescita esponenziale di interconnessione tra individui, tra comunità, e tra individui e comunità.

Questo mutamento di contesto sta producendo nuovi bisogni e nuove concettualizzazioni. In primo luogo, per far fronte alla complessità delle informazioni con cui l'individuo deve confrontarsi, emerge la necessità di una precisa competenza critica che sia in grado di guidarlo nel riconoscimento e nella decodifica dei messaggi che gli vengono proposti. In secondo luogo viene a delinearsi un nuovo concetto di conoscenza che si identifica non tanto e non più con una somma di informazioni, tanto

---

<sup>2</sup> Bauman, Z., (2008). *Vita liquida*. Bari: Editori Laterza.

che in passato i due termini - conoscenza e informazione - potevano essere concepiti come sinonimi, quanto piuttosto con la capacità dell'individuo di ricombinare il proprio sapere soggettivo alla luce delle mutevoli condizioni oggettive della realtà.

Nella teoria della complessità, la conoscenza è un *sistema aperto in evoluzione* (Bateson 1976),<sup>3</sup> è la costante e consapevole ristrutturazione che l'individuo compie nei confronti del proprio patrimonio conoscitivo. Poiché ogni individuo ha una propria specificità, la sua *risposta* alle sollecitazioni esterne non potrà che essere diversa da quella di un suo simile. Conseguentemente, il valore dell'informazione in sé risulta ridimensionato, o meglio, l'informazione viene ad assumere il valore che le è attribuito dal soggetto stesso in ragione della sua significatività. In altre parole, spiega Costa (2002), "l'informazione rinvia a qualcosa di oggettivo, che può essere immagazzinato in un luogo, mentre la conoscenza rinvia a un soggetto, individuale o collettivo, è un patrimonio che si è accumulato nel corso di un processo temporale, di una storia."<sup>4</sup>

### 1.3 Il crescente bisogno di autoformazione

I rinnovati contesti sociali hanno ridefinito, dunque, il ruolo del soggetto che apprende che, da mero ricettore passivo di informazioni, diventa colui che attivamente attribuisce significato all'informazione. Ma quali altre trasformazioni comportano questi rinnovati contesti sociali?

Innanzitutto, il tempo dell'apprendimento non resta più circoscritto ai primi anni della vita degli individui, perde ogni collocazione temporale privilegiata per andare a ricoprire l'intero arco della vita di ognuno. Ciò in conseguenza del continuo riassetto organizzativo della società e della conseguente richiesta da parte del mercato di acquisizione di sempre nuove abilità strumentali e competenze ad elevato grado di complessità.

Necessariamente cambia anche il *setting* in cui ha luogo l'apprendimento: i classici erogatori di formazione (scuola e università) vengono affiancati da altri luoghi fisici, nella fattispecie i luoghi in cui si lavora, oppure da luoghi virtuali, cioè la rete,

---

<sup>3</sup> Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

<sup>4</sup> Costa, M. (2002). *L'economia della formazione. Glocal learning*. Torino: UTET, p. 44.

considerato il fatto che la nuova figura di individuo che apprende è un adulto ormai fuori dal circuito della educazione scolastica tradizionale.

Con queste premesse, anche le modalità di apprendimento messe in atto dal soggetto apprendente adulto sono assolutamente nuove perché mettono in gioco da un lato la sua propensione alla auto-direzione e al controllo in prima persona del proprio percorso formativo, dall'altro lo straordinario potenziale formativo dell'esperienza lavorativa individuale che ognuno accumula, arricchisce e trasforma l'individuo nel corso degli anni.

Il crescente bisogno di formazione così connotato si caratterizza sempre più come un crescente bisogno di autoformazione. Ciò perché la formazione di sé, andando oltre le istanze di Knowles, tende ad implicare la costruzione di nuovi significati alla luce di personali strutture di senso già presenti nell'adulto, allo scopo di capire e validare le esperienze di ciascuno nell'ottica di una possibile trasformazione della propria persona. Questo è lo scenario che ci propone Mezirow il quale, come sottolinea Quaglino, riconosce all'adulthood la "capacità di porsi in dialogo con le fonti di costruzione di significato di ordine sociale e culturale in virtù di una potenziata capacità riflessiva critica."<sup>5</sup>

Va tenuto presente che i nuovi modelli economici hanno comportato il superamento dell'assunto secondo il quale la conoscenza è oggettiva e quindi trasmissibile e controllabile da parte di chi è responsabile della formazione altrui. Secondo la "Teoria classica dell'organizzazione", che fa riferimento ai lavori di Taylor<sup>6</sup> e Fayol<sup>7</sup>, la conoscenza è concepita come "logica, sequenziale, stabile e si riduce a bene di consumo; è quantificabile, accumulabile, codificabile e controllabile" (Costa & Dal Fiore 2005).<sup>8</sup> In quest'ottica, la gestione dei processi formativi si attua secondo un paradigma normativo e centralizzato che prende in considerazione le esigenze di produzione e trascura la portata formativa dei patrimoni esperienziali dei singoli operatori.

---

<sup>5</sup> Quaglino, G.P. (2004b). "Presentazione". In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. XIII.

<sup>6</sup> Taylor, F.W. (1952). *L'organizzazione scientifica del lavoro*. Milano: Edizioni di Comunità.

<sup>7</sup> Fayol, H. (1973). *Direzione Industriale e Generale*. Milano: FrancoAngeli.

<sup>8</sup> Costa, M. & Dal Fiore, F. (2005). *Entità in formazione. Governare il cambiamento tra comunità e network*. Torino: UTET, p. 26.

Contrariamente a questo modello di formazione, Senge (1992)<sup>9</sup> propone il modello delle organizzazioni che apprendono, che sono quelle organizzazioni “nelle quali le persone aumentano continuamente la loro capacità di raggiungere i veri risultati cui mirano; nelle quali si stimolano nuovi modi di pensare orientati alla crescita; nelle quali si lascia libero sfogo alle aspirazioni collettive e nelle quali infine le persone continuano ad imparare come si apprende insieme”.<sup>10</sup> In questa visione la conoscenza diventa generativa di altra conoscenza attraverso l’aggiustamento di ottiche e sensibilità diverse presenti all’interno delle singole organizzazioni. Ne dovrebbe conseguire che nell’ambito in cui gli individui operano sarebbe auspicabile che avessero a disposizione “condizioni ottimali per poter esplicitare i propri apprendimenti individuali in vista di una loro integrazione nel sapere collettivo dell’organizzazione stessa.”<sup>11</sup> Si può concludere, quindi, che apprendimento organizzativo e apprendimento individuale sono intimamente connessi e che i due, attraverso un processo di adattabilità, possono potenziarsi reciprocamente.

#### **1.4 Miti e fraintendimenti**

È lecito pensare che la necessità di autoformazione non nasca nell’individuo come esigenza personale al fine di cogliere interamente le potenzialità di crescita personale e professionale che gli eventi quotidiani della vita di ciascuno portano con sé. È lecito pensare che si origini piuttosto nelle organizzazioni stesse, come reazione alla *elevata complessità* e alla *‘incontrollabile’ velocità di trasformazione* che caratterizzano il nostro contesto sociale, allo scopo di superare le difficoltà, specialmente di ordine economico, che il fare formazione comporta.

---

<sup>9</sup> Senge, P.M. (1992). *La quinta disciplina: l'arte e la pratica dell'apprendimento*. Torino: Sperling & Kupfer.

<sup>10</sup> Citato in Costa & Dal Fiore (2005), *op. cit.*, p. 29.

<sup>11</sup> Richieri, C. (2008). “L’autoformazione di reciprocità nella professione docente”. In I. Padoan (a cura di), *Forme e figure dell’autoformazione*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 349-379, p. 351.

Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto<sup>12</sup> sollevano legittimamente questo dubbio, ma una evidente contraddizione in termini sgombra il campo da una possibile tentazione di attribuire la ricerca di percorsi autoformativi da parte degli individui alla semplice necessità indotta dalla *dinamica produttiva* delle società *per garantire la perpetuità del suo esistere*.

L'incoerenza che segnalano Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto (2004) è quella che sussiste tra il concetto di *velocità di trasformazione* e quello di autoformazione, in quanto quest'ultimo fa perno su un principio - la riflessività - che è incompatibile con il concetto di velocità. Riflessività implica, invece, "il ri-tornare sui propri passi, rielaborando i contenuti e le modalità di quanto appreso per trasformarli in contenuti concreti, in competenze spendibili." Quindi, come hanno opportunamente sottolineato Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto (2004),<sup>13</sup> l'autoformazione può ben rappresentare una *nuova inflessibilità* per resistere alla *deriva* di quella letteratura ed azione formativa che "macina formule ed eventi di fragile o noioso o fiacco apprendere, in ossequio, il più delle volte, a principi di pura e semplice convenienza commerciale, o a qualche sempre più cogente (non meglio identificato e comunque il più delle volte strumentale) imperativo organizzativo."

Contrariamente a questo tipo di visione, Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto presentano il concetto di autoformazione nei termini di un percorso di ricerca che ha come scopo principale la riflessione sul significato dell'apprendere e sulle modalità di acquisizione secondo le quali "il contenuto appreso va a 'sistemarsi' all'interno del suo quadro di riferimento". Come risulta da queste riflessioni, allora è bene rifuggire dall'"assurdo imperativo della velocità che dannava la vita organizzativa e la condanna a quella superficialità che è sotto gli occhi di tutti",<sup>14</sup> in quanto fare autoformazione implica fare "ricerca lenta, ma non pigra, paziente ma non trascurata, diligente, meticolosa, costante e continua." La riflessione porta Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto (2004) a considerare due *equivoci* che spesso adombrano gli aspetti positivi dell'autoformazione, il primo relativo alla considerazione che l'autoformazione sia una

---

<sup>12</sup> Quaglino, G.P., Reynaudo, M., Del Cimmuto, A. (2004), "Spazi di intersezione in letteratura". In A. Grimaldi & G.P. Quaglino (a cura di). *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*. Studi e Ricerche, Roma: Isfol Editore, disponibile alla pagina <[http://portale.isfol.it/doc/www.isfol.it/documenti/ori\\_tra%20orientamento%20e%20auto-orientamento.pdf](http://portale.isfol.it/doc/www.isfol.it/documenti/ori_tra%20orientamento%20e%20auto-orientamento.pdf)>, p. 52. Il documento è stato consultato il 07-12-2008.

<sup>13</sup> Quaglino, Reynaudo, Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 9.

<sup>14</sup> Ivi, p. 12.

strategia per limitare i costi, il secondo relativo al luogo comune che l'autoformazione sia un processo che avviene in solitudine.

In merito alla questione relativa alla presunta limitazione dei costi che l'autoformazione indurrebbe, Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto osservano innanzi tutto che l'autoformazione, lungi dal realizzarsi in tempi ristretti e in contesti formali e controllabili, abbisogna invece di "impiego di risorse umane e di tempo notevoli che andranno capitalizzate sapendo che daranno luogo a guadagni professionali e speculativi in fasi successive, non immediate e comunque non immediatamente 'spendibili'".<sup>15</sup>

Relativamente al secondo dei due equivoci, è senz'altro condivisibile il pensiero di Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto secondo i quali l'autoformazione e l'autoorientamento, che della autoformazione è l'effetto più immediatamente fruibile e più vantaggioso per l'individuo che promuove e coltiva la propria autoformazione, "non significano apprendere o apprendere ad orientarsi da soli o in solitudine".<sup>16</sup>

Sembra, infatti, essere ormai consolidata l'idea che autoformarsi non significhi isolarsi dalla realtà nella quale viviamo e lavoriamo.<sup>17</sup> D'altra parte sarebbe impensabile voler concepire l'autoformazione al di fuori del quadro teorico secondo il quale ogni processo di apprendimento avviene grazie all'interazione tra l'individuo e l'ambiente che lo circonda (Bruner 2005, Vygotskij, 1992).<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Ivi, p. 54.

<sup>16</sup> Ivi, p. 53.

<sup>17</sup> Si pensi, a solo titolo esemplificativo, al concetto di autoformazione sviluppata attraverso il racconto di sé nelle storie di vita di Josso, M.-C. (2004). "Camminare verso di sé: un processo-progetto di conoscenza della propria esistenza". In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 159-183. Titolo originale "Cheminer vers soi: un processus-project de connaissance de son existentialité", 2001, *Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, 95, pp. 73-100. Oppure alla applicazione della tecnica del blason di Galvani, P. (2004). "Il blason, elementi per una metodologia esplorativa dell'autoformazione". In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 87-103. Titolo originale "Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation", 1995, *Education Permanente*, 122, 1, pp. 97-111. Oppure ancora alla ricerca di significato e ai processi trasformativi di Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore. Titolo originale *Transformative Dimension of Adult Learning*, 1991, San Francisco: Jossey-Bass. Si veda anche Mezirow, J. (2004). "Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto". In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 7-23. Titolo originale "A critical theory of self-directed learning", 1985. In S.D. Brookfield (Ed.), *Self-directed Learning: From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education*, n. 25, San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>18</sup> Bruner, J.S. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Editori Laterza. Titolo originale *Actual Minds, Possible Words*, 1986, Cambridge (Mass.)-London: Harvard University Press.

La questione relativa ai fraintendimenti che insorgono in merito a concetti inerenti alla formazione, è stata affrontata anche da Brockett (2004),<sup>19</sup> il quale enumera ben dieci *miti e fraintendimenti* - in altre parole dieci *idee fuorvianti* - che ostacolano la corretta comprensione del concetto di autodirezione. Tra questi dieci miti e fraintendimenti, Brockett contempla proprio il concetto assai diffuso che l'autodirezione implichi apprendimento solitario. Si faccia ben attenzione che Brockett usa il termine *autodirezione*. Qui non si intende proporre la assimilazione dei due concetti di autoformazione e autodirezione, giacché è plausibile ritenere che tra di loro vi sia piuttosto una relazione di inclusione, la prima implicando la seconda. Ma il significato del prefisso *auto-*, comune ad entrambi i termini, permette di affiancare le considerazioni di Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto e quelle di Brockett in quanto *auto-* non è da intendersi nel significato di *da solo*, bensì in quello di *se stesso*. Perciò, qualunque sia il proposito dell'individuo nei confronti di se stesso, sia esso di formazione o di direzione, ciò che accomuna i due concetti di autoformazione e di autodirezione è la persona nei confronti della quale sono rivolti i propositi dell'individuo, cioè se stesso.

Brockett sottolinea che per colpa di questo mito, secondo il quale l'autodirezione sarebbe condotta in solitudine, le istituzioni deputate alla formazione, gli stessi insegnanti e formatori, non promuovono adeguatamente questa modalità di apprendimento, convinti che solo lo studio tradizionalmente inteso possa essere efficace. Secondo Brockett, invece, l'apprendimento in solitudine è solo uno degli aspetti del processo di apprendimento e non esclude l'autodirezione intesa come controllo sul proprio percorso di formazione che l'individuo è in grado di esercitare efficacemente su di sé a seguito di interazioni con altri soggetti. La condivisione dei frutti del proprio lavoro e le interazione con gli altri fanno dare *concretezza* alle idee di colui che apprende ed è perciò che l'educatore dovrebbe riuscire a trovare "il giusto equilibrio tra le attività di apprendimento individuali e di gruppo".<sup>20</sup>

---

Vygotskij, L. S., (1992). *Pensiero e linguaggio*, Bari: Editori Laterza. Titolo originale *Myšlenie i reč' Psichologičeskie issledovanija, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo*, 1934, Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskie Izdatel'stvo.

<sup>19</sup> Brockett, R.G. (2004). "Resistenza all'autodirezione nell'educazione degli adulti: miti e fraintendimenti", in G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 77-86, p. 79. Titolo originale "Resistance to self-direction in adult learning: myths and misunderstandings", 1994, in R. Hiemstra, R.G. Brockett (Eds.), *Overcoming Resistance to Self-direction in Adult Learning. New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 64, San Francisco CA: Jossey-Bass, pp. 5-12.

<sup>20</sup> Brockett (2004), *op. cit.*, p. 79.

## 1.5 Rimodellamento delle pratiche formative e relative implicazioni

Le nuove condizioni sociali ed economiche che si stanno delineando in questo primo scorcio di nuovo millennio sembrano proseguire inevitabilmente il percorso tracciato sin dall'inizio del XX secolo in termini di richieste da parte del contesto sociale nei confronti dell'individuo. Il conseguimento di una *personalità polivalente* non può costituire l'obiettivo di un progetto formativo secondo il modello tradizionale.

Un altro aspetto che la formazione non può trascurare è quello relativo ai bisogni personali e professionali che ogni individuo porta con sé, questione che Benadusi (1998) e Quaglino (2003) ascrivono al “complesso compito di costruzione della propria identità.”<sup>21</sup> Inoltre, le abilità che si rivelano cruciali nel nuovo contesto sembrano essere quelle relative alla capacità ragionamento, di soluzione di problemi, di ricerca di informazioni (Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto, 2004). La formazione deve allora fare i conti non più solamente con i contenuti, bensì con abilità trasversali e superordinate che devono avere come obiettivo la autonoma elaborazione da parte dell'individuo di strategie che egli dovrà essere in grado di mettere in atto ogni qualvolta egli si troverà a dover fronteggiare problematiche diverse in contesti diversi. In altre parole, è necessario *preparare ad apprendere*.

Nell'ambito di questa *destrutturazione progressiva delle soluzioni precedenti*, si fanno sempre più strada il recupero dei riferimenti locali e la logica della ricerca-azione. Ciò non solo in un'ottica a *forte caratterizzazione euristica*,<sup>22</sup> ma anche allo scopo di valorizzare le esperienze personali e le positività insite nelle particolari soluzioni dei problemi che la contestualizzazione riesce a far emergere, e che un approccio standardizzato alla formazione non sarebbe in grado di offrire.

La trasformazione verificatasi negli ultimi anni in merito al concetto di formazione e al conseguente rimodellamento delle pratiche formative, ha suscitato inevitabilmente un

---

<sup>21</sup> Benadusi, L. (1998). “Le sfide della formazione”. In *Scuola democratica*, 1-2, Firenze: Le Monnier, pp. 17-35. Quaglino, G.P. (2003). “Farsi strada: un approccio integrato tra orientamento, formazione e autoformazione”. In A. Grimaldi (a cura di), *Isof Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Milano: FrancoAngeli. Entrambi gli autori citati in Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 23.

<sup>22</sup> Lipari, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Milano: Guerini, p. 106. Citato in Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 23.



ampio dibattito anche sul significato che il termine *competenza* è andato progressivamente ad assumere.<sup>23</sup>

Il concetto di competenza, per Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), è diventato negli ultimi anni un *concetto valigia*<sup>24</sup> per il fatto che è andato via via racchiudendo in sé contenuti sempre più dettagliati che vanno a completare quello originario, sempre meno adeguato. L'originale concetto di competenza facente riferimento ad abilità fondamentali, cioè leggere, scrivere, comunicare, eseguire una prestazione, ha subito trasformazioni andando ad inglobare abilità professionali (cioè relative all'ambito della propria professione), per giungere, infine, a comprendere anche le competenze cosiddette trasversali.<sup>25</sup> Il concetto di competenza viene, così, ad assumere un significato polivalente e insieme dinamico, per il fatto di fare riferimento non più alla sola esecuzione efficace di una prestazione professionale, ma anche a quelle capacità del lavoratore che gli consentono di fronteggiare efficacemente situazioni impreviste, mettendo in atto strategie valide per la loro soluzione.

In questo quadro di nuove esigenze, la strutturazione degli interventi formativi subisce trasformazioni profonde. È utile ripercorrere a grandi linee l'analisi condotta da Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004) i quali individuano trasformazioni a tutti i livelli del processo formativo, a livello di logica, di analisi dei bisogni, di progettazione e di valutazione:

- a livello di logica: la nuova concezione di formazione prende innanzi tutto le distanze dalla logica della unilinearità, della sequenzialità, della razionalità e della predefinizione degli obiettivi.<sup>26</sup> Tutto ciò è sostituito da una formazione intesa come un "*fluire di eventi*"<sup>27</sup> condizionato dalla realtà in cui l'intervento formativo ha luogo. Si tratta di una formazione che non obbedisce incondizionatamente ad una programmazione perché questa non può prevedere bisogni contingenti e connessi allo specifico contesto.

---

<sup>23</sup> Per un'ampia bibliografia si veda Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 42.

<sup>24</sup> Ivi, p. 43.

<sup>25</sup> Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004) scrivono a questo proposito che si tratta di competenze "caratterizzate dall'aver uno spessore qualitativamente superiore alle altre due specie [quelle di base e quelle professionali] perché si presentano in primis come delle modalità strategiche di intervento sulla realtà lavorativa (e non solo) e, poi, perché tendono a mobilitare ed utilizzare quelle componenti 'immateriali' del comportamento professionale che rappresentano il vero ed unico 'strumento' sia di appartenenza sia di distinzione personale-professionale del lavoratore." *Op. cit.*, p. 43.

<sup>26</sup> Lipari (2002), *op. cit.*, citato in Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), p. 24.

<sup>27</sup> Lipari, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro. Citato in Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 24.

- a livello di analisi dei bisogni: questa fase del percorso formativo, ritenuta essenziale negli anni Settanta e Ottanta e per questo motivo oggetto di investimenti *ad hoc*, ora non riveste più la stessa valenza che aveva allora essendo oggi lo scenario organizzativo caratterizzato da una *elevata mutevolezza*. Inoltre, l'analisi dei bisogni nella sua forma tradizionale, cioè all'oscuro degli effettivi bisogni delle singole realtà, risulterebbe decontestualizzata, *astratta*, e perfino *manipolatoria*, giacché spesso in passato “ha sancito una conferma di esigenze spesso note e, altrettanto frequentemente, sovrapponibili con quelle che erano le linee strategiche -già decise- del vertice”.<sup>28</sup>

La nuova modalità di individuazione dei bisogni formativi considera gli aspetti emotivi e relazionali, i processi dell'apprendimento organizzativo e dello sviluppo di competenze (Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto, 2004), riconoscendo alla concretezza dell'azione agita in contesti precisi la capacità di individuare e comprendere le questioni per le quali elaborare soluzioni. Individuare i bisogni formativi coincide, perciò, sempre più con una molteplicità di atti che intercettano i bisogni e adattano contenuti e modalità di apprendimento alle singole circostanze. Inoltre, le esperienze di alcuni sono tenute in conto e valorizzate perché possano diventare patrimonio collettivo.<sup>29</sup>

- a livello di progettazione: come risulta impossibile definire gli obiettivi formativi in termini tradizionali, così pure diventa difficoltoso progettarli secondo una sequenza predeterminata, in quanto gli stessi obiettivi, una volta determinati, sono però suscettibili di continue ridefinizioni che solo l'effettiva realizzazione del processo formativo è in grado di stabilire. Alla sequenzialità temporale si sostituisce una modalità di procedere che fa riferimento al processo riflessivo e al processo narrativo, le cui articolazioni sono opposte al procedere lineare della razionalità.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 25-26.

<sup>29</sup> Argyris, C., Shön, D.A. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading (MA): Addison Wesley. Argyris, C., Shön, D.A. (1996). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo, pratiche*. Milano: Guerini e Associati. Citati in Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 26.

<sup>30</sup> Gherardi, S., Masiero, A. (1983). *Trasformazioni tecnologiche e processi decisionali: un'indagine esplorativa*. Roma: Cesos. Citato in Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 26.

- a livello di valutazione: poiché sono i bisogni locali a guidare le scelte per la modulazione degli interventi da realizzare, e poiché è sulla base della soluzione di questioni locali che si può leggere la valenza di un intervento, la *coerenza* di un percorso formativo è individuabile solo alla fine dell'esperienza stessa.<sup>31</sup> La valutazione del percorso formativo diventa allora un “processo di apprendimento basato sulla raccolta di dati (spesso di tipo qualitativo) inerenti al processo, inteso sia nelle sue componenti di azione sia di relazione sia di contesto oltre che a livello di rispettivi intrecci”.<sup>32</sup>

Si è visto, dunque, che la diversa visione di formazione produce profondi cambiamenti nelle pratiche connesse alla sua realizzazione. Inoltre, l'idea di formazione basata sulla valorizzazione delle risorse e delle esperienze individuali allo scopo di condividerle nel gruppo o nella istituzione in cui si opera, mette in luce la crucialità della componente relazionale. Questa, infatti, entra in gioco ogni qual volta l'individuo è chiamato a rapportarsi in modo negoziale con colleghi, gruppi, attori del processo formativo.

Nella nuova concezione di formazione sono perciò rilevanti la *dinamica relazionale*,<sup>33</sup> e la *dimensione soggettiva*.<sup>34</sup> Entrambe sono legate da una relazione di implicazione reciproca,<sup>35</sup> considerato che attraverso la dinamica relazionale il soggetto si forma e si trasforma, ma nella dimensione soggettiva egli trova le facoltà e le motivazioni che alimentano la sua capacità di instaurare e mantenere relazioni interpersonali.

## 1.6 Linee di politica europea

La logica che ha portato al rimodellamento dei percorsi formativi come fin qui illustrato trova il suo corrispettivo in documenti elaborati dall'Unione Europea a partire

---

<sup>31</sup> Lipari (2000), *op. cit.* e Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 24.

<sup>32</sup> Ivi, p. 27.

<sup>33</sup> Lipari (2002), *op. cit.* Citato in Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 24.

<sup>34</sup> Quaglino, Reynaudo & Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 24.

<sup>35</sup> Ibidem.

dal 1995, nei quali si delineano i profili degli operatori della formazione, gli obiettivi da perseguire e le strategie da attivare.

Nel *Libro Bianco sull' Istruzione e la Formazione (White Paper on Education and Training. Teaching and Learning towards the Learning Society, 1995)*<sup>36</sup> si richiama l'attenzione sulla importanza delle capacità relazionali degli individui, tra le quali quella di saper cooperare, la cui padronanza è conseguibile principalmente *on the job*:

“[...] Social aptitudes concern interpersonal skills, i.e. behaviour at work and a whole range of skills corresponding to the level of responsibility held, such as the ability to cooperate and work as part of a team, creativeness and the quest for quality. Full mastery of these skills can be acquired only in a working environment and therefore mainly on the job.” (p. 14)

Entrando più nello specifico del mondo della formazione del personale scolastico, si osserva che nel *Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa (Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training, 1998)*<sup>37</sup> si ribadiscono le competenze che sembrano essere di estrema rilevanza nella formazione degli insegnanti che operano nella società dell'informazione, e cioè la disposizione alla collaborazione e alla cooperazione:

“[...] Competence in collaborative problem solving and competence for co-operation and team-work are perceived as other domains that seem to be of utmost relevance in highly developed information society. As regards education and training the move towards more autonomy for schools and an increasing necessity for teacher team-work makes the acquisition of these competences vitally important.” (Part IV, p. 50)

Queste stesse competenze vengono ancora ripetutamente ribadite nel *Profilo Europeo per la Formazione dell'Insegnante di Lingue (2004)*<sup>38</sup> facendo riferimento in modo

---

<sup>36</sup> Il documento, scritto da Cresson E., è reperibile alla pagina:

<[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)>. Il documento è stato consultato il 07-12-2008.

<sup>37</sup> Buchberger F., Campos B. P., Kallós D., Stephenson J. (Eds.), *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*, TNEE, Umeå (Sweden) 1998, <<http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>>. Versione in italiano in Luzzatto G. (2000, 2001), Libro verde sulla formazione degli insegnanti in Europa, in *Università e Scuola*, 1R/2000, pp. 18-31, 2R/2000, pp. 90-106, 1R/2001, pp. 54-66, 2R/2001, pp. 41-62. Il documento è stato consultato il 07-12-2008.

<sup>38</sup> *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference - Final Report. A Report to the European Commission. Directorate General for Education and Culture*. Il documento, scritto da Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza e William McEvoy, è consultabile alla pagina: <[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf)>. Il documento è stato consultato

specifico alla mutua comprensione, al mutuo supporto e allo scambio di esperienze che inevitabilmente induce processi di autovalutazione:

“Trainees teachers of different languages cooperate during school-based practice, if they are placed in the same school, through peer observation, peer review and other collaborative written and practical projects.” (p. 44)

“Networking and collaboration are key skills that can be developed in the methodology classroom by emphasising communicative competence and an attitude of exchange and mutual support.”  
(p. 88)

“The aim of team-work is to encourage cooperation, coordination, exchanges, mutual support and self-evaluation. It develops commonly understood procedures and attitudes.” (p. 123)

Nel 2005 viene elaborato il documento *Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti*<sup>39</sup> nel quale non si trascura di sottolineare l'importanza della cooperazione sia tra gli insegnanti nella loro specifica realtà scolastica, sia tra comunità di docenti di nazionalità diversa. Ciò allo scopo di promuovere il contatto tra culture diverse, il reciproco rispetto e apprezzamento, sentimenti che costituiscono i fondamenti su cui costruire un consapevole ed adeguato concetto di diversità culturale da proporre ai propri allievi:

“[Teachers] should also work in learning organisations that reflect on their own and other’s best practice, and which collaborate with a wide range of community groups and stakeholders” [...]. (p. 3)

“The content of initial and continuous professional development programmes should reflect the importance of interdisciplinary and collaborative approaches to learning.” (p. 5)

“Initial and continuous professional development programmes should ensure that teachers have the knowledge and experience of European co-operation to enable them to value and respect cultural diversity and to educate learners to become EU citizens.” (p. 5)

---

il 07-12-2008.

<sup>39</sup> European Commission Directorate General for Education and Culture, *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. La versione del 15/03/2005 è consultabile alla pagina: <[http://www.etuce.homestead.com/News/June2005/principles\\_en.pdf](http://www.etuce.homestead.com/News/June2005/principles_en.pdf)>. Il documento è stato consultato il 07-12-2008.

Infine, è interessante notare come il concetto di reciprocità, che può davvero costituire il concetto-guida nel quadro di una formazione adulta, specie se di operatori dello stesso settore, e già presente nel *Profilo Europeo per la Formazione dell'Insegnante di Lingue*,<sup>40</sup> venga ripreso nel documento *Efficienza ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione* (8 settembre 2006),<sup>41</sup> allorché si considerano i punti di forza di un approccio europeo alla definizione delle politiche di istruzione e formazione:

“Il valore aggiunto di un’impostazione europea consiste nel vantaggio che i vari sistemi d’istruzione e formazione possono trarre dall’apprendimento reciproco e dagli scambi delle pratiche migliori.” (p. 11)

“Nel quadro della Strategia riveduta di Lisbona e del Programma di lavoro ‘Istruzione e formazione 2010’, l’UE aiuta gli Stati membri a mettere a punto e attuare le loro politiche d’istruzione e formazione favorendo lo scambio di informazioni, di dati, e delle pratiche migliori tramite l’apprendimento reciproco e la verifica tra pari.” (p. 12).

Dalla breve analisi dei documenti sopra menzionati emerge in primo luogo il rilievo dato al potenziale di apprendimento insito in luoghi e circostanze che non siano quelli nei quali si eroga tradizionalmente un insegnamento formale.

Va ricordato a questo proposito che con il *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente* (2000)<sup>42</sup>, si è giunti al riconoscimento e alla valorizzazione piena di tutte le diverse modalità di apprendimento, che risultano tra di loro complementari e che congiuntamente partecipano alla costruzione delle competenze personali e professionali del cittadino europeo nell’arco della vita:

- **l’apprendimento formale**, che si svolge negli istituti d’istruzione o di formazione e porta all’ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute;
- **l’apprendimento non formale**, che si svolge al di fuori delle principali strutture d’istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L’apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di

---

<sup>40</sup> Nel documento si fa riferimento all’aiuto reciproco (*mutual support*) a p. 88 e 123.

<sup>41</sup> Commissione delle Comunità Europee (2006), Comunicazione della Commissione Istruzione al Consiglio e al Parlamento Europeo. Il documento è consultabile alla pagina:  
<[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_it.pdf)>.

Il documento è stato consultato il 07-12-2008.

<sup>42</sup> Commissione delle Comunità Europee (30.10.2000), SEC (2000) 1832, *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente*. Il documento è consultabile alla pagina:  
<[http://db.formez.it/fontinor.nsf/c658e3224c300556c1256ae90036d38e/E203F3010B072EFBC125707E0053FDB5/\\$file/Memorandum%20istruzione%20e%20formazione%20permanente.pdf](http://db.formez.it/fontinor.nsf/c658e3224c300556c1256ae90036d38e/E203F3010B072EFBC125707E0053FDB5/$file/Memorandum%20istruzione%20e%20formazione%20permanente.pdf)>.

Il documento è stato consultato il 07-12-2008.

attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali (quali corsi di istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami);

- **l'apprendimento informale** è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze.”<sup>43</sup>

In secondo luogo, la costante ricorsività nei documenti sopra citati dei termini *cooperazione* e *collaborazione*, che identificano comportamenti-obiettivo dei professionisti dell'educazione, suggerisce di indagare i possibili contesti che siano in grado di promuoverli. È in questo quadro di problematiche che nasce l'esigenza, che ha dato vita a questa ricerca, di cercare di comprendere in quale misura il rapporto reciproco faciliti la cooperazione tra i membri di un gruppo o di una comunità, e quali possano essere i guadagni che esso determina sul fronte della autoformazione.

## 1.7 Note conclusive

Il diverso contesto socio-economico che si è andato determinando negli ultimi decenni ha condizionato significativamente il modo di fare formazione. Questo cambiamento nasce da un rinnovato concetto di conoscenza che non si configura più come somma di informazioni, ma piuttosto come capacità dell'individuo di ricombinare il proprio sapere soggettivo alla luce delle mutevoli condizioni oggettive della realtà.

La fluidità degli eventi e la velocità con cui i contesti mutano rendono inutilizzabile il vecchio modello formativo sequenziale, cumulativo, controllabile, e ne impongono di nuovi, più legati alle realtà locali, modelli che riconoscono ai patrimoni esperienziali dei singoli operatori una significativa portata formativa e che valorizzano le pratiche messe in atto in seno alle singole organizzazioni.

Si determina, pertanto, un progressivo abbandono del modello di formazione standardizzato sulla base di una riconosciuta impossibilità di soddisfare i bisogni diversificati delle singole realtà locali. Questo stato di cose da un lato individua nella

---

<sup>43</sup> P. 9. Grassetto nell'originale.

ricerca-azione lo strumento più valido per interventi di formazione condotti localmente, dall'altro sollecita nei soggetti una conseguente ed inevitabile necessità di autoformazione.

Inoltre, questa tendenza ad una maggiore contestualizzazione degli interventi formativi e la conseguente sostanziale rilevanza del capitale esperienziale degli individui (o delle organizzazioni di cui essi fanno parte) comporta il ricorso a strategie formative atte a consapevolizzare trasformazioni personali e professionali, e alla ricerca di significati e interpretazioni condivisi.

Pertanto, questa nuova modalità di formazione condotta all'interno della organizzazione di appartenenza abbisogna, per potersi realizzare, di far leva su potenziate capacità relazionali che favoriscano l'instaurarsi di forme di cooperazione, il cui valore formativo è stato esplicitato in più documenti dalla Comunità Europea.

In alcuni dei documenti a cui si è fatto riferimento in questo capitolo si suggerisce il ricorso allo scambio, alla mutualità. In questo suggerimento è possibile cogliere in filigrana il nodo concettuale che si intende indagare in questa ricerca andando a porre in relazione le categorie dell'autoformazione e le categorie della reciprocità per comprendere se e in che modo la relazione reciproca promuova, potenzi, valorizzi l'autoformazione.



## **Capitolo 2**

### **Lo sviluppo del concetto di autoformazione**

#### **Abstract del capitolo**

*Lo studio dei tratti che caratterizzano l'apprendimento adulto ha comportato l'avvio della ricerca anche nel settore dell'autoformazione poiché il desiderio di autonomia e di assunzione di responsabilità è apparso, fin dagli esordi, la caratteristica peculiare dell'adulto che apprende.*

*A prescindere da questioni lessicali dovute anche alla presenza di un ricchissimo repertorio terminologico tuttora in evoluzione, l'approccio diacronico al concetto di autoformazione pone in evidenza una profonda trasformazione nell'arco degli ultimi cinquant'anni. Questa trasformazione vede il progressivo abbandono della visione dell'autoformazione come apprendimento in solitudine e un corrispondente irrobustirsi della funzione emancipatoria della formazione di sé che si realizza nel continuo scambio delle relazioni tra individui e tra individui e contesti.*

#### **Indice del capitolo**

- 2.1 Introduzione
- 2.2 Un problema di polisemia
- 2.3 Prime ricerche su forme di apprendimento autodiretto
- 2.4 Il XX secolo fino agli anni '70
- 2.5 Verso una nuova visione dell'apprendimento adulto
- 2.6 Knowles e l'andragogia
- 2.7 Posizioni critiche
- 2.8 La scuola anglosassone con Brookfield e Mezirow
- 2.9 La scuola francofona con Pineau
- 2.10 Le storie di vita e la ricerca di senso: Josso e Galvani
- 2.11 Autoformazione è anche auto-orientamento
- 2.12 Il concetto confuciano di auto-apprendimento
- 2.13 Paradigmi condivisi
- 2.14 Note conclusive: i paradigmi guida della autoformazione

### **2.1 Introduzione**

Una se pur breve visione diacronica dello sviluppo concettuale di autoformazione è necessaria per comprendere l'uso terminologico di cui la ricerca ha fatto uso nel corso degli anni e per mettere a fuoco i paradigmi che nel tempo si sono affermati attraverso un processo di decantazione. Fin dagli esordi di questo settore dell'educazione,

l'apprendimento autodiretto è stato studiato in connessione con l'apprendimento adulto poiché uno dei primi risultati delle ricerche condotte sull'apprendimento adulto individuava nel desiderio di autonomia e di assunzione di responsabilità i tratti distintivi dell'apprendimento adulto.

Si iniziò con il riconoscere l'insegnamento agli adulti come attività professionale (1926), per passare attraverso più fasi di ricerca, ponendo innanzitutto la questione se l'adulto possedesse la facoltà di apprendere o meno, per poi, una volta raccolto il consenso su questa fondamentale questione, centrare la ricerca sui tratti distintivi dell'apprendimento adulto.

Da questi interessi scaturirono due filoni di ricerca, l'andragogia e l'apprendimento autodiretto. Oggi, dopo mezzo secolo di ricerche e studi in questo campo dell'educazione, il concetto di autoformazione ha assunto un significato che abbraccia la totalità delle dimensioni in cui l'essere umano può svilupparsi, in special modo nella dimensione relazionale con l'altro e nella dimensione della riflessività e della ricerca di significato delle proprie esperienze. Non si tratta più di concepire l'autoformazione esclusivamente in termini di auto-istruzione come studio solipsistico, ma piuttosto come risultato della ecoformazione e della eteroformazione.

## 2.2 Un problema di polisemia

Nel 1986 si tenne un convegno presso il campus dell'Università di Georgia (USA) dal quale ebbe origine un rinnovato interesse nei confronti del *self-directed learning* (SDL). Da allora l'evento - organizzato da H.B. Long, uno dei massimi esperti della ricerca in questo ambito di studi - ha luogo annualmente con il nome di *International Self-Directed Learning Symposium* (ISDLS) e costituisce un autorevole punto di riferimento per studiosi e ricercatori che si occupano di apprendimento autodiretto. Dal 2004 gli atti del convegno compaiono in una rivista elettronica,<sup>44</sup> ma i primi otto (dal

---

<sup>44</sup> *The International Journal of Self-Directed Learning*, <<http://www.sdlglobal.com/journal.htm>> (il documento è stato consultato il 21-11-2008).

Alla pagina <<http://www-distance.syr.edu/sdlsymposia.html>> si può consultare l'indice delle pubblicazioni annuali relative ai simposi sull'apprendimento autodiretto (il documento è stato consultato il 21-11-2008).

1986 al 1994) sono stati pubblicati in formato cartaceo e proprio questi materiali hanno costituito la principale fonte di dati per la ricerca condotta da Roger Hiemstra dal titolo *What's in a Word? Changes in Self Directed Learning Language over a Decade* (Hiemstra, 1997).<sup>45</sup>

Questo lavoro è di estremo interesse perché mette a fuoco uno dei problemi che coloro che si occupano di quanto rientra nella sfera dell'auto-apprendimento si trovano ad affrontare, cioè il problema del moltiplicarsi dei termini che vengono usati nella letteratura specialistica, fatto dovuto in parte allo sviluppo delle ricerche nel tempo, in parte alle personali visioni dei ricercatori. Nella ricerca Hiemstra rende conto della grande quantità di termini, acronimi e concetti associati all' autodirezione ed esplora i cambiamenti subentrati nel tempo. Tra i materiali che si rivelarono più utili alla sua ricerca, Hiemstra nomina il contributo di L. S. Gerstner (1992),<sup>46</sup> che analizza l'origine del termine *self-directed learning* dal punto di vista linguistico, e quello di Carré (1994),<sup>47</sup> che oltre a presentare lo stato dell'arte della ricerca in Francia, include nel proprio studio anche informazioni su terminologia e definizioni nella letteratura francese (Hiemstra, 1997). Con sua grande sorpresa, Hiemstra confessa che, pur occupandosi di apprendimento autodiretto sin dal 1974, non avrebbe mai immaginato di trovare nelle pubblicazioni studiate (quelle cioè relative all' *International Self-Directed Learning Symposium* tenutosi negli anni dal 1986 al 1994 e Confessore & Confessore, 1992) ben 205 termini diversi usati per fare riferimento allo stesso concetto. Sebbene alcuni termini siano stati usati solamente una o due volte, dalla ricerca emerge chiaramente l'urgenza per gli addetti ai lavori di determinare corrispondenze di significati e concordare differenze nell'uso di parole, termini, concetti e definizioni. Hiemstra propone di tener conto di variabili come il luogo della ricerca, il tipo di *audience* studiato e la natura degli strumenti usati nella raccolta dei dati con l'obiettivo

---

<sup>45</sup> Hiemstra, R. (1997). "What's in a Word? Changes in Self Directed Learning Language over a Decade". Paper written and delivered at the 1996 International Symposium on Self-Directed Learning, West Palm Beach, Florida. <<http://home.twcny.rr.com/hiemstra/word.html>>. Il documento è stato consultato il 21-11-2008.

<sup>46</sup> Gerstner, L.S. (1992). "What's in a name: The language of self-directed learning. In H. B. Long & Associates, *Self-directed learning: application and research* (pp. 73-96). Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

<sup>47</sup> Carré, P. (1994). "Self-directed learning in French professional education". In H.B. Long & Associates, *New ideas about self-directed learning* (pp. 139-148). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.

di costruire un *thesaurus* per dare ordine e chiarezza ad un campo di indagine che Hiemstra definisce *a maze*.

Nonostante il già ricco repertorio raccolto nella ricerca pubblicata nel 1997, nel 2004 Hiemstra aggiorna il *corpus* indagando ulteriori otto annate di atti dell' ISDLS (1996-2003)<sup>48</sup> e scopre che altri 53 termini vennero introdotti negli anni successivi alla prima ricerca. Il termine di gran lunga più usato nella prima indagine era risultato essere *self-directed learning*. Questo stesso termine subisce addirittura un incremento nella seconda indagine. Altri tre termini frequentemente usati nel periodo 1996-2003 sono *learning environments*, *self-efficacy* e *self-regulation*".

Il secondo studio ha fatto emergere anche il diffuso uso di termini legati allo sviluppo tecnologico che ha avuto luogo negli anni tra il 1996 e il 2003. Tra questi risultano: *distance learning*, *e-learner*, *e-mentoring*, *self-directed learning in an online environment*, *virtual learner*, e *web-based learning*.

Il campo di indagine in cui sono stati condotti i due studi è ristretto al Nord America e, quindi, alla sola lingua inglese. Di questo limite Hiemstra è ben consapevole, come è consapevole che vi siano tra paesi diversi ovvie differenze - anche di natura culturale - che possono influire sulla percezione che un individuo ha della propria capacità di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento. Nonostante ciò, Hiemstra auspica che il futuro possa portare, al di là delle barriere linguistiche, ad una condivisione di queste differenze anche con lo scopo di capire l'influsso che gli studi anglo-americani stanno avendo nel mondo: "Future research also must carry out an analysis of the impact such literature is having on a worldwide understanding of SDL".<sup>49</sup>

Nella Prefazione al volume *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta* (2004b), Quaglino fa riferimento allo studio della Gerstner (1992),<sup>50</sup> nel quale compaiono almeno un paio di decine di termini usati per fare riferimento al concetto di autoformazione, tra cui: *autonomous learning*, *self-organized learning*, *self-instruction*, *individual learning*, *self-propelled learning*, *independent*

---

<sup>48</sup> Solamente 46 capitoli su 151, cioè meno di un terzo, furono selezionati a campione per l'analisi comparata con l'indagine condotta nel 1996 (Hiemstra, R. "Self-Directed Learning Lexicon", *International Journal of Self-Directed Learning*, Volume I, Number 2, Fall 2004, pp. 1-6).

<sup>49</sup> Hiemstra (2004a), *op. cit.*, p. 4.

<sup>50</sup> *Op. cit.*

*study, self-initiated learning, self-directed education, autotelic inquiry, self-teaching, self-planned learning, independent learning, independent self-education, self-study.*

L'accumularsi della terminologia non è l'unica ragione della difficoltà di comprendere i diversi punti di vista sulla autoformazione. Bisogna anche tener conto di una "una certa incommensurabilità delle aree di significato", per usare le parole di Quaglino. Per esempio, *self-directed learning* (che sembra essere l'espressione che più si avvicina all'italiano *autoformazione*) talvolta è fatto corrispondere a *self-directed change, self-directed inquiry o ancora self-mastery*, processi che, come sottolinea Quaglino, "chiamano in causa temi tra loro anche molto differenti".<sup>51</sup>

È bene tener presente questo stato di cose ancora in evoluzione per non nutrire delle aspettative di chiarezza che verranno soddisfatte, presumibilmente, solo nel tempo quando lo sviluppo della ricerca in questo ambito avrà raggiunto maggiore rigore e maggiore profondità di analisi. Può essere più utile, invece, disporsi in un atteggiamento di tolleranza nei confronti dell'eventuale ambiguità lessicale e cercare di appropriarsi progressivamente dei significati attraverso il processo di comprensione del quadro teorico a cui ogni studioso fa riferimento. Questo è anche l'atteggiamento suggerito da Quaglino (2004b, p. XI):<sup>52</sup> "Di fronte a questa polisemia preoccupante si può restare in attesa di qualche evento capace di far precipitare i componenti per ottenere un autentico riconoscibile e rigorosamente originale composto, oppure accogliere un qualche significato in via privilegiata e disporsi a percorrere (a far prevalere) una prospettiva sulle altre". Delle due opzioni, Quaglino opta per la seconda.

### **2.3 Prime ricerche su forme di apprendimento autodiretto**

Una volta messa a fuoco la difficoltà di ordine lessicale che si dovrà affrontare in questo capitolo per riuscire ad avere una visione complessiva dello stato dell'arte sull'autoformazione, è utile ripercorrere a grandi linee gli anni che hanno preceduto l'attuale interesse nei confronti dell'apprendimento autodiretto, perché già i primi approcci individuano percorsi che la ricerca ha poi esplorato in anni successivi.

---

<sup>51</sup> Quaglino (2004b), *op cit.*, p. X.

<sup>52</sup> *Op. cit.*

Abbiamo notizia che l'apprendimento autodiretto era praticato già nell'antichità classica da grandi condottieri come Alessandro il Grande e Giulio Cesare, come pure da grandi pensatori come Erasmo da Rotterdam e Cartesio, per non parlare della autoriflessione praticata da Socrate, Platone e Aristotele. Certamente la propensione a questo tipo di formazione era indotto dalla necessità, considerata l'assenza di istituzioni educative formali a quei tempi (Hiemstra, 2004b).

Inoltre, una ulteriore motivazione del successo del modello autoformativo già in epoche lontane è da attribuirsi al fatto che i grandi educatori del passato si rivolgevano ad adulti e non a bambini, e proprio per questa ragione potevano far leva sulla risorsa delle loro molteplici esperienze e sulla possibilità, quindi, di poter sviluppare con loro una interazione basata su un concetto di apprendimento attivo (Knowles, 1996).<sup>53</sup>

I primi interessi del mondo accademico nei confronti dell'auto-apprendimento si ebbero negli Stati Uniti e poco dopo in Gran Bretagna nella seconda metà dell'Ottocento. Negli Stati Uniti Craik (1840)<sup>54</sup> studiò come un certo numero di personaggi attuavano la propria auto-educazione. A distanza di quasi vent'anni, Smiles (1859) pubblicò in Gran Bretagna *Self-Help*,<sup>55</sup> in cui magnificava l'autosviluppo personale.

Nel suo *Pursuit of Knowledge Under Difficulties* G.L. Craik documentò varie modalità di auto-istruzione sottolineando in ogni caso la rilevanza della lettura e dello studio personale nello sviluppo di un individuo, poiché la formazione che la scuola è in grado di garantire è ben poca cosa a confronto. Sempre negli Stati Uniti, Hosmer (1847)<sup>56</sup> evidenziò le differenze tra la formazione acquisita da un individuo in modo personale e quella acquisita, invece, in un contesto educativo formale.<sup>57</sup>

---

<sup>53</sup> Knowles (1996) commenta così questa congruenza tra i modelli di educazione degli adulti adottati nel lontano passato e la moderna andragogia: "Mi meraviglio ogni volta di tutti i secoli che sono stati necessari perché il nostro campo operativo potesse ritornare alle proprie origini! Gli antichi maestri seguivano le loro intuizioni invece di una dottrina prescrittiva come la pedagogia" (Knowles, M., *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore. Titolo originale *The Making of an Adult Educator*, 1989. San Francisco: Jossey-Bass. p. 56).

<sup>54</sup> Craik, G.L. (1840). *Pursuit of Knowledge Under Difficulties*. New York: Harper & Brothers. Traduzione italiana *Costanza vince ignoranza: la conquista del sapere malgrado gli ostacoli*. Firenze: Barbera, 1970. Citato in Guglielmino, Long & Hiemstra, (2004), "Self-direction in Learning in the United States". In *International Journal of Self-directed Learning*, Volume 1, Number 1, Spring 2004, pp. 1-17, p. 3.

<sup>55</sup> Smiles, S. (1859). *Self-Help*, London: Murray. Traduzione italiana *Chi si aiuta Dio l'aiuta*. Milano: Treves, 1971.

<sup>56</sup> Hosmer, W. (1847). *Self-education: Or the philosophy of mental improvement*. Havana, NY: W. H. Ongley. Citato in Guglielmino, Long & Hiemstra (2004), *op cit.*, p. 3.

<sup>57</sup> Guglielmino, Long & Hiemstra (2004), *op. cit.*

Smiles, che con il suo *Self-Help* riscosse successo anche negli Stati Uniti, esaminò la vita di grandi innovatori che avevano operato in campi diversi. Dalla sua analisi emerse chiaramente che solo uno spiccato possesso di certe qualità, tra cui la propensione all'autoformazione, garantisce all'individuo il successo in qualsiasi campo, a prescindere dalle sue origini, più o meno agiate:

“What links these innovators is not having been born into money or society's upper classes (most were not), but rather their possession of several important virtues — independence, initiative, self-education, and perseverance, to name a few — to an unusually high degree. According to Smiles, the lesson is clear: If you wish to succeed at anything, you must first master and exemplify these virtues; if you do not master and exemplify them, you will almost certainly not succeed, regardless of what you try.”<sup>58</sup>

Negli Stati Uniti le condizioni sociali indussero un considerevole ricorso alla pratica dello studio autodiretto nel periodo coloniale, quando i confini del paese si spostavano sistematicamente sempre più a ovest e quando lo studio autodiretto costituiva una questione di sopravvivenza (Guglielmino, Long & Hiemstra, 2004).

Nel contempo, sulla sponda atlantica iniziava un periodo di vasto interesse nella autoformazione volta al miglioramento di se stessi, soprattutto nelle grandi città e in fasce sociali caratterizzate da un certo benessere:

“[...] a broader interest in education for self-improvement began to flourish in the larger and wealthier eastern cities, such as Boston, Charleston, New York, and Philadelphia, paralleling the customs of highly-educated Europeans of the time.”<sup>59</sup>

La ricerca di una formazione ulteriore che andasse oltre i limiti della formazione scolastica era perseguita anche da coloro ai quali l'educazione formale era normalmente accessibile. Gli ambiti che maggiormente suscitavano interesse erano quelli relativi agli studi religiosi, particolarmente quelli biblici, alla letteratura classica, all'agricoltura, al

---

<sup>58</sup> Otteson, J.R., “Class Act”, review of D.N. McCloskey, *Bourgeois Virtues: Ethics for an Age of Commerce*, University of Chicago, 2006. In *Azure*, winter 5768/2008, No. 31, pp. 120-124, p. 121. La recensione è consultabile alla pagina: <<http://www.azure.org.il/magazine/magazine.asp?id=415>>. Il documento è stato consultato il 06-03-2008.

<sup>59</sup> Guglielmino, Long & Hiemstra (2004), op cit., p. 2.

giardinaggio, alle piccole riparazioni casalinghe, alle lingue straniere e alle arti domestiche come il cucito o il ricamo.<sup>60</sup>

## 2.4 Il XX secolo fino agli anni '70

L'eccezionale sviluppo industriale che aveva seguito le due guerre mondiali, aveva prodotto grandi cambiamenti in merito alla formazione adulta. La meccanizzazione delle fabbriche aveva trovato un suo corrispettivo nella visione che la formazione degli adulti era andata acquisendo. In quegli anni essa divenne meno autodiretta e più finalizzata al conseguimento di abilità operative sulla base di un modello esperto da replicare. Questo tipo di formazione veniva comunemente erogato dal datore di lavoro allo scopo di incrementare la produttività dell'azienda, anche se bisogna riconoscere che alcuni datori di lavoro fornivano gratuitamente anche programmi di formazione generale su un'ampia gamma di argomenti (Knowles, 1962).<sup>61</sup>

A prescindere dai contesti sociali ed economici che determinarono questi percorsi formativi, una delle questioni che può aver impedito lo sviluppo delle ricerche sull'apprendimento adulto in quegli anni è il dubbio (oggi inconcepibile alla luce delle più recenti scoperte in ambito neurologico) che l'adulto in quanto tale fosse in grado o meno di apprendere. Il primo libro in cui venivano raccolti dati in merito fu *Adult Learning* di Thorndike, Bregman, Tilton e Woodyard (1928),<sup>62</sup> che venne pubblicato due

---

<sup>60</sup> Per esempio i seguenti citati in Guglielmino, Long & Hiemstra (2004), *op. cit.*, p. 2:

Knowles, M. (1962). *The adult education movement in the United States*. NY: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.

Long, H.B. (1975a). "Continuing education in colleges and societies". In *Journal of Research and Development in Education*, 8, 38-53.

Long, H.B. (1975b). "Independent study in the education of Colonial adults". In *Journal of Research and Development in Education*, 8, 54-65.

Long, H.B. (1976). *The continuing education of adults in Colonial America*. Syracuse, NY: Syracuse University Publications in Continuing Education.

Long, H.B. (1980). "How to literature in colonial America". *Lifelong learning: The adult years*, 3, 12-14.

Long, H.B. (1991b). *Early innovators in adult education*. NY: Routledge.

<sup>61</sup> *Op. cit.* Citato in Guglielmino, Long & Hiemstra (2004), *op. cit.*, p. 4.

<sup>62</sup> Thorndike, E.L., Bregman, E.O., Tilton, W., Woodyard, E. (1928). *Adult Learning*. New York: Macmillan.



anni dopo che l'educazione degli adulti fu riconosciuta ufficialmente come attività professionale (Merriam 2004).<sup>63</sup>

Lo studio, condotto secondo la visione comportamentista, si focalizzò sulla misurazione della capacità degli adulti di superare dei test e di memorizzare. I risultati, che risentivano della impostazione di fondo della ricerca, dimostrarono che l'età condizionava fortemente la capacità di apprendimento degli individui, e che essere giovane garantiva maggiori successi nelle prestazioni tenute sotto osservazione (Merriam, 2004).

I primi dubbi sulla presunta difficoltà degli adulti ad apprendere emersero con gli studi di Lorge (1944, 1947):<sup>64</sup> si osservò che i risultati erano correlati al livello di istruzione e alle competenze acquisite in tempi antecedenti piuttosto che all'età dei soggetti. Il motivo per cui gli adulti più anziani sembravano meno capaci nel risolvere i test era dovuto al fatto che, rispetto ai più giovani, essi avevano meno opportunità di acquisire competenze che i test andavano poi a rilevare. Per di più, quando Lorge prese in considerazione la capacità di apprendimento anziché la velocità, le prestazioni degli adulti, anche settantenni, eguagliarono quelle dei più giovani (Merriam, 2004).

In quegli anni vennero sviluppati i test di intelligenza e anche con questo tipo di rilevazioni i giovani conseguivano risultati migliori. Ciò nonostante, con test più sofisticati questi risultati venivano smentiti. Fin da allora erano stati studiati anche aspetti dell'apprendimento quali il *problem solving* e lo sviluppo cognitivo. Il più delle volte gli studi non distinguevano, però, i soggetti studiati in fasce d'età e i risultati miravano a far emergere l'influenza negativa del processo di invecchiamento nei confronti delle capacità cognitive (Merriam, 2004).

Solo oggi è un dato acquisito che gli adulti, con il trascorrere degli anni, raggiungono risultati migliori in alcuni ambiti, e peggiori in altri, fatto dovuto alla natura composita

---

<sup>63</sup> Merriam, S.B. (2004). "Andragogia e apprendimento autodiretto: i pilastri della teoria dell'apprendimento". In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, pp. 185-198, p. 185. Knowles (1996, *op. cit.*, p. 63) fa risalire al 1921 il riconoscimento dell' "educazione degli adulti come funzione propria della scuola pubblica e una crescente consapevolezza dell'educatore di adulti come professione emergente". Il 1921 è l'anno in cui viene costituito negli Stati Uniti un Dipartimento di Educazione per gli Immigrati, poi chiamato Educazione degli Adulti.

<sup>64</sup> Lorge, I. (1944). "Intellectual changes during maturity and old age". In *Review of Educational Research*, 14 (4), pp. 438-443. Lorge, I. (1947). "Intellectual changes during maturity and old age". In *Review of Educational Research*, 17 (5), pp. 326-330. Citati in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 186.

dell'intelligenza che risulta per lo più invariata fino a tarda età (Schaie & Willis, 1986).<sup>65</sup>

Ai limitati e superficiali approcci allo studio autodiretto adulto cui si è fatto cenno, fece seguito, nella seconda metà del XX secolo, un periodo fecondo di idee che diedero avvio alla maggior parte degli studi fondativi sull'apprendimento adulto.

Di tutti gli studi condotti nei primi anni '60, Guglielmino, Long e Hiemstra (2004) segnalano quelli di Cyril Houle (1961)<sup>66</sup> e Johnstone e Rivera (1965).<sup>67</sup>

Houle, il fondatore del primo programma di dottorato negli Stati Uniti in formazione degli adulti presso l'Università di Chicago, riportò nel suo *The Inquiring Mind* uno studio qualitativo che si basava su delle interviste ad adulti. La sua analisi infuse nei ricercatori un crescente interesse nell'apprendimento autodiretto e gettò le basi per la moderna ricerca in questo campo (Guglielmino, Long & Hiemstra, 2004; Guglielmino et al., 2005<sup>68</sup>). Houle giunse a concludere che l'adulto che apprende può appartenere a tre tipi diversi: quello orientato all'obiettivo, quello orientato alla attività, e quello orientato all'apprendimento. In anni successivi, altri ricercatori identificarono l'adulto orientato all'apprendimento di Houle con l'adulto autodiretto, e Houle stesso, nella postfazione ad una successiva ristampa del libro nel 1988, ebbe a riconoscere che la ricerca nell'ambito dello studio autodiretto, in cui l'individuo si fa carico della responsabilità del proprio percorso formativo, era quanto di meglio poteva scaturire dalle sue prime ricerche risalenti agli inizi degli anni '60 (Guglielmino et al. 2005).

Johnstone and Rivera nel loro *Volunteers for Learning* illustrarono una ricerca quantitativa condotta sulla diffusione dell'apprendimento adulto negli Stati Uniti. Ne risultò che l'8% degli adulti era coinvolto in almeno un progetto di auto-apprendimento nell'anno preso in considerazione (1961-62). Tra le loro conclusioni, è significativo che avessero sottolineato il fatto che l'auto-istruzione non fosse tenuta nella dovuta considerazione: “[...] self-instruction is probably the most overlooked avenue of activity

---

<sup>65</sup> Schaue, K. W., Willis, S. L. (1986). *Adult Development and Aging*. Boston: Little-Brown. Citato in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 186.

<sup>66</sup> Houle, C. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.

<sup>67</sup> Johnstone, J. W., & Rivera, R. (1965). *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of adults*. Chicago: Aldine.

<sup>68</sup> Guglielmino et al. (2005). “Common Barriers, Interrupters and Restarters in the Learning Projects of Self-Directed Adult Learners”. In *International Journal of Self-directed Learning*, Volume 2, Number 1, Spring 2005.

in the whole field of adult education” (p. 37).<sup>69</sup>

Nella seconda metà degli anni '60 altri due studiosi si distinsero per aver proposto concetti sui quali la successiva ricerca sull'apprendimento *tout court* fonderà le proprie basi: Jerome Bruner and Carl Rogers.

Nel suo diffusissimo *Toward a Theory of Instruction* (1966),<sup>70</sup> Bruner diede la seguente definizione di istruzione: “the provisional state that has as its object to make the learner or problem-solver self-sufficient” (p. 53).<sup>71</sup> Qualche anno più tardi, in *Freedom to learn* (1969)<sup>72</sup> Rogers introdusse due fondamentali concetti che tuttora guidano la ricerca moderna sull'apprendimento adulto, e non solo adulto: il concetto dell'insegnante inteso come facilitatore e l'auto-apprendimento inteso come obiettivo primario della educazione (Guglielmino, Long & Hiemstra, 2004).

Inoltre, Quaglino (2004b) riconosce a Rogers ulteriori meriti che insieme possono costituire una sorta di “manifesto in sette punti sull'orientamento autoformativo”:

1. "gli esseri umani hanno una naturale capacità di apprendere" (p. 188);
2. "l'apprendimento significativo si realizza quando la materia di studio è sentita dallo studente come rilevante per i propri fini" (p. 188);
3. "gran parte dell'apprendimento significativo è acquisito tramite l'agire" (p. 189);
4. "l'apprendimento è facilitato quando lo studente partecipa responsabilmente al processo educativo" (p. 189);
5. "l'apprendimento autonomo, che coinvolge l'intera personalità del discente - sentimenti e intelletto - è il più penetrante e stabile apprendimento" (p. 193);
6. "l'indipendenza, la creatività, la fiducia in sé sono facilitate quando hanno un rilievo preminente l'autocritica e l'autovalutazione, e passa in secondo piano la valutazione altrui" (p. 194);
7. "l'apprendimento socialmente più utile nel mondo moderno è l'apprendimento del processo di apprendimento, una costante apertura all'esperienza, una costante acquisizione del processo di mutamento" (p. 195).<sup>73</sup>

---

<sup>69</sup> Citato in Guglielmino, Long & Hiemstra (2004), *op. cit.*, p. 4.

<sup>70</sup> Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: W. W. Norton.

<sup>71</sup> Ibidem.

<sup>72</sup> Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

<sup>73</sup> Citato in Quaglino (2004b), p. XII. Il numero di pagine si riferisce alla traduzione italiana *Libertà nell'apprendimento*, Firenze: Giunti-Barbera, 1973.

## 2.5 Verso una nuova visione dell'apprendimento adulto

Come è già stato rilevato, fino a metà del secolo scorso la formazione degli adulti non ha avuto altri quadri di riferimento se non la psicologia clinica e la psicologia dell'educazione (Merriam, 2004). Il più delle volte le ricerche erano condotte sull'apprendimento degli individui senza differenziarli tra adulti e bambini, di conseguenza i risultati erano viziati da questa impostazione. Chi si occupava dell'educazione degli adulti cominciò, però, a riflettere sulla questione e a porsi l'interrogativo se l'apprendimento adulto potesse differenziarsi in qualche modo rispetto a quello di un bambino. Se anni prima ci si era posti la domanda se gli adulti possedessero o no la facoltà di apprendere, ora gli addetti ai lavori si chiedevano quali fossero i tratti distintivi dell'apprendimento adulto (Merriam, 2004). Da questo più approfondito interesse nella specificità dell'apprendimento adulto, e dalla consapevolezza della necessità di un quadro di riferimento che consenta di conoscere meglio le motivazioni e le strategie messe in atto dall'adulto che apprende, scaturirono “due degli sforzi più importanti per la costruzione di una teoria: l'andragogia e l'apprendimento autodiretto” (Merriam, 2004, p. 187).

Tough, un ricercatore canadese allievo di Houle all'Università di Chicago, fu il primo a studiare più dettagliatamente i soggetti adulti *orientati all'apprendimento* e le forme di apprendimento autodiretto da loro attuate.

Queste ricerche costituirono la sua tesi di laurea, che venne pubblicata con il titolo *The Adult's Learning Projects* nel 1971 e, nuovamente in seguito, anche in una diversa edizione nel 1979.<sup>74</sup> La scoperta più significativa che fece Tough fu che gli individui adulti presi in esame apprezzavano molto la possibilità di esercitare un controllo diretto sul proprio apprendimento. Inoltre, apprezzavano l'utilizzo flessibile del tempo e il suo uso più efficace, la possibilità di approfondire ciò che ritenevano di maggiore interesse, e una “migliore comprensione delle capacità individuali” (Hiemstra, 2004b, p. 127). Per Hiemstra (2004b), questa propensione ad assumere il controllo del proprio apprendimento - che forse si coniuga con la propensione dell'individuo all'autovalutazione e all'auto-orientamento - “determina il potenziale di autodirezione”.

Tough sviluppò un protocollo di intervista per la registrazione di dati relativi alla

---

<sup>74</sup> Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Adult Education.

modalità di apprendimento, al numero di progetti di apprendimento condotti in autonomia ogni anno, e al tipo di risorse a cui gli individui ricorrevano. Con il termine *learning project* Tough intendeva “the dedication of at least seven hours in the previous twelve months to deliberate learning on a topic”.<sup>75</sup>

Come riportano Guglielmino, Long & Hiemstra (2004), Tough intervistò 66 adulti di diversa estrazione sociale e culturale. Ne risultò che tutti tranne uno erano stati coinvolti in almeno un progetto formativo (98%), alcuni ne avevano intrapresi anche 15 o 20, e che nell’anno immediatamente precedente all’intervista la media dei progetti effettuati era stata 8.3, con una media di 104 ore dedicate ad ogni progetto.

La ricerca di Tough portò a due risultati significativi: in primo luogo, meno dell’1% degli adulti studiati aveva intrapreso il proprio percorso formativo allo scopo di acquisire crediti accademici. In secondo luogo, il 68% delle attività era stato pianificato in autonomia. Questa indagine, perciò, non fece altro che avvalorare quanto già affermato qualche anno prima da Johnstone e Rivera (1965) in merito alla inaspettata forte presenza di auto-istruzione nella vita degli adulti intervistati e alla sottovalutata valenza formativa dell’auto-istruzione adulta.

In effetti, le ricerche di Tough ebbero il merito di mettere in luce che nella formazione adulta “una parte tanto consistente dell'apprendimento autodiretto avviene al di fuori dell'ambito educativo” (Jarvis, 2004, p. 60-61).<sup>76</sup> Furono gli studi di Tough a far apparire “l'apprendimento adulto nel sistema educativo qualcosa di meramente residuale, simile alla punta di un iceberg la cui parte sommersa è situata in un contesto non intenzionalmente strutturato a fini educativi” (Tremblay & Theil, 2004, p. 43).<sup>77</sup>

Le ricerche di Tough furono condotte in Canada ma diedero avvio ad un cospicuo numero di ricerche simili negli Stati Uniti, dove ebbe luogo la dissertazione della sua tesi. Tali ricerche contribuirono significativamente a capire da una lato la rilevanza dell’auto-apprendimento nei confronti di altre forme di educazione per adulti, dall’altro le specifiche modalità secondo le quali questo tipo di apprendimento ha luogo (Guglielmino, Long & Hiemstra, 2004).

---

<sup>75</sup> Guglielmino et al. (2005), *op. cit.*, p. 72.

<sup>76</sup> Jarvis, P. (2004). “Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto”. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell’età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 59-75.

<sup>77</sup> Tremblay, N. A. & Theil, J. P. (2004). “Un modello concettuale di autodidattica”. In G.P. Quaglino, (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell’età adulta*, Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 41-58.

Tra queste ricerche, è da segnalare quella condotta da Penland (1977, 1979),<sup>78</sup> il quale documentò le motivazioni degli adulti a scegliere percorsi di studio pianificati in autonomia: tra quelle elencate vi erano il desiderio di imparare ciò che avevano scelto secondo il loro ritmo di studio, il poter svolgere attività formative in modo flessibile, il poter dar forma ai propri progetti in autonomia.

## 2.6 Knowles e l'andragogia

Anche Malcolm Knowles, come Tough, si formò alla scuola di Cyril Houle. Knowles fu il primo ad introdurre negli Stati Uniti il concetto di *andragogia*. In origine il termine era stato usato dal tedesco Alexander Kapp nel 1833. Questi, nel commentare la teoria educativa di Platone, contrapponeva la pedagogia, che fa riferimento all'educazione dei bambini (*paid-* significa bambino e *agogos* significa *colui che conduce*) e, appunto, l'andragogia (*andr-* significa *uomo*) che si riferisce, invece, alla educazione degli adulti.<sup>79</sup>

Knowles recuperò il termine e, insieme alla nuova *etichetta*,<sup>80</sup> propose anche una nuova *tecnologia* (Knowles, 1968)<sup>81</sup> che si prefiggeva di aiutare gli adulti ad imparare (Knowles, 1980).<sup>82</sup> La nuova etichetta e la nuova tecnologia furono accolte con tale successo che l'andragogia “divenne un punto di riferimento per coloro che cercavano di tenere concettualmente distinta l'educazione degli adulti dalle altre aree dell'educazione” (Merriam, 2004, p. 187).

---

<sup>78</sup> Citato in Guglielmino, Long & Hiemstra, 2004, *op. cit.*, p. 5.

<sup>79</sup> Il termine non ebbe successo in Germania e cadde in disuso. Ricomparve nel 1921 in un rapporto di Eugen Rosenstock in cui lo studioso tedesco usò il termine per definire l'educazione degli adulti che, ribadiva, richiede un approccio diverso rispetto all'educazione dei bambini (Smith, M.K., 1996, 1999. 'Andragogy', *the encyclopaedia of informal education*, <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>> (il documento è stato consultato il 21-11-2008). Eduard Lindeman fu il primo inglese a riutilizzare il termine ma solamente in un paio di occasioni, mentre in Francia, Olanda e Jugoslavia il termine era ormai entrato nell'uso frequente per fare riferimento alla disciplina che studia il processo dell'educazione degli adulti o la scienza dell'educazione degli adulti (Nottingham Andragogy Group 1983: v. Citato in Smith, 1996, 1999, *op. cit.*).

<sup>80</sup> Knowles (1996) confessa di aver accolto con entusiasmo il termine *andragogy* con il quale poteva fare riferimento al complesso delle sue teorie sull'apprendimento adulto. Confessa, però, che nel 1968 era ancora all'oscuro della corretta grafia del termine, per cui il suo articolo “Androgogy, not pedagogy” (in *Adult Leadership*, April, pp. 350-386) del 1968 uscì con un evidente errore di ortografia.

<sup>81</sup> Knowles, M.S. (1968), "Androgogy, not pedagogy". In *Adult Leadership*, 16 (10), pp. 350-352, 386.

<sup>82</sup> Knowles, M.S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.

Secondo Knowles, con il procedere della maturazione diventiamo “sempre più responsabili della nostra vita, cioè [...] sempre più autodiretti”.<sup>83</sup> Questa capacità di auto-direzione, che è anche un bisogno dell’individuo, va “coltivata in modo che si sviluppi il più presto possibile” nei giovani.<sup>84</sup> Questo assunto relativo al progressivo sviluppo della autodirezione genera uno dei fondamenti dell’andragogia: gli adulti praticano l’auto-direzione in molteplici ambiti della loro vita e per questo motivo è naturale che preferiscano l’autodirezione anche nel proprio apprendimento (Knowles, 1970).<sup>85</sup> Conseguentemente, è prevedibile che siano in grado almeno di concorrere alla sua pianificazione (Merriam, 2004).

L’elaborazione di questo assunto portò Knowles a concepire l’idea che sia lo spazio fisico che il clima in cui si svolge la formazione dell’adulto devono essere *adulti*. Ciò implica la creazione di un ambiente che permetta ai discenti di sentirsi accettati per quello che sono, rispettati e incoraggiati in un clima di reciproca collaborazione tra docenti e discenti.<sup>86</sup>

Per Houle, la sensibilizzazione degli educatori nei confronti di aspetti dell’apprendimento adulto fino ad allora considerati marginali, fu uno degli effetti più positivi dell’andragogia perché li rese consapevoli della necessità di “coinvolgere i discenti in tutti i possibili aspetti della loro educazione, e nella creazione di un clima in cui possano imparare fruttuosamente”.<sup>87</sup> Quindi, come sottolinea Quaglino (2004b), anche nella dimensione dell’ auto-apprendimento, è essenziale evidenziare “la centralità della relazione docente-allievo [...] al di là di una possibile visione monadica che isoli l’allievo stesso”,<sup>88</sup> nonostante che la definizione originaria di *self-directed learning* ad opera di Knowles, sicuramente la più conosciuta e la più citata, lasci intuire uno spazio per un’ autoformazione in solitudine:

“In its broadest meaning, ‘self-directed learning’ describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.”<sup>89</sup>

---

<sup>83</sup> Knowles (2004), *op. cit.*, p. 1.

<sup>84</sup> Ivi, p. 4.

<sup>85</sup> Knowles, M.S. (1970). *Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.

<sup>86</sup> Knowles (1980), *op. cit.*

<sup>87</sup> Houle (1996), *op. cit.*, p. 30. Citato in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 189.

<sup>88</sup> Quaglino (2004b), *op. cit.*, p. XII.

<sup>89</sup> Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press p. 18. Il dubbio se la definizione di Knowles di auto-apprendimento escluda a priori la relazione docente-discente è chiarito dallo stesso Knowles allorché esamina la sequela dei termini

Con questa definizione Knowles mette in luce i tratti salienti dello studente propenso alla formazione autodiretta. Si tratta di un individuo che, anche in assenza di aiuto altrui, è in grado di prendere l'iniziativa in merito a:

- individuazione dei propri bisogni formativi;
- definizione dei propri obiettivi di apprendimento;
- risorse appropriate, umane o materiali, a cui ricorrere;
- scelta e implementazione di strategie efficaci per il conseguimento degli obiettivi;
- valutazione degli obiettivi conseguiti.

Il discente adulto a cui l'andragogia fa riferimento è, perciò, un soggetto che possiede le seguenti caratteristiche:

- sa orientare e governare il proprio apprendimento;
- è in grado di far uso delle proprie esperienze di vita che considera delle risorse;
- i suoi bisogni di apprendimento sono connessi a ruoli sociali soggetti a mutamento;
- il suo stile di apprendimento lo fa propendere per la soluzione di problemi e l'immediato utilizzo delle conoscenze acquisite;
- la sua motivazione è per lo più determinata da fattori interni, anziché da fattori esterni (Merriam, 2004, p. 187).

È, in sostanza, un individuo che sa apprendere da ogni occasione che la vita gli offre e da ogni persona che ha la ventura di incontrare.

I motivi che Knowles adduce per giustificare un auspicato maggiore impulso all'autoapprendimento sono due. In primo luogo il discente proattivo (cioè quello che prende l'iniziativa nell'apprendimento) impara di più e meglio rispetto ad un discente reattivo (cioè quello che riceve passivamente le conoscenze che gli vengono trasmesse dal docente): "I discenti proattivi si accostano all'apprendimento con più determinazione e con più motivazione. Inoltre tendono a ritenere più a lungo - e a usare meglio - i concetti appresi, rispetto a quanto non facciano i discenti reattivi."<sup>90</sup>

---

usati alternativamente in letteratura per indicare l'apprendimento autodiretto: "Il problema di queste definizioni è che sembrano implicare una concezione solitaria dell'apprendimento autodiretto, che in realtà comporta spesso il supporto altri soggetti, come i docenti, i tutor, i mentori, i gruppi di riferimento e i colleghi. In un gruppo di discenti autodiretti c'è un grandissimo sostegno reciproco" (Knowles, 2004, *op. cit.*, p. 3).

<sup>90</sup> Knowles (2004), *op. cit.*, p. 1.



In secondo luogo, in un mondo che sarà sempre più caratterizzato da rapidi cambiamenti, “non è più realistico definire la finalità dell'educazione come la trasmissione di ciò che si sa” (Knowles, 2004). In un mondo così caratterizzato, molte della conoscenze e della abilità che gli individui hanno acquisito, risulteranno obsolete nel giro di pochi anni, per cui l'unica strategia vincente è quella di appropriarsi degli strumenti utili che permettano l'apprendimento autodiretto. L'apprendimento autodiretto è *la sopravvivenza*, è “la competenza fondamentale degli esseri umani”, quella “che è diventata quasi di colpo una preconditione per vivere in questo nuovo mondo” (Knowles, 2004).

Ne consegue che l'apprendimento non può più essere relegato al breve periodo della giovinezza e risulta cruciale che chi si occupa di insegnamento sappia insegnare ad apprendere, giacché “lo scopo principale dell'educazione deve diventare lo sviluppo delle capacità di apprendimento autodiretto. Quando una persona esce dalla scuola, non deve possedere solo una base di conoscenze culturali e/o pratiche, ma anche - e soprattutto - la capacità di continuare ad acquisire nuove conoscenze” (Knowles, 2004). Più precisamente, come sottolinea Quaglino (2004b, p. XII), l'individuo dovrà essere in grado di rendersi conto di ciò che gli accade e il suo apprendimento dovrà diventare meta-apprendimento: “la consapevolezza del cambiamento prodotto in sé dagli eventi è la condizione imprescindibile dell'autonomia”.

## **2.7 Posizioni critiche**

Il profilo di discente tracciato da Knowles individua un tipo di studente che non deve essere necessariamente adulto. Ed in effetti questa è stato uno degli ambiti che ha suscitato posizioni critiche nei confronti dell'andragogia, in quanto ci è stato posto il quesito se i suoi assunti di base fossero riconducibili ai soli discenti adulti.

È pur vero che ci sono adulti che dipendono fortemente dalla figura del docente da più punti di vista, come ci sono, invece, bambini che mettono in atto fin da piccoli comportamenti tipici del discente autodiretto.

Ciò vale anche per la motivazione, poiché vi sono adulti che vengono spinti ad apprendere da fattori esterni, per esempio quelli che frequentano corsi di formazione allo scopo di non perdere il posto di lavoro, e ci sono bambini che vengono motivati ad apprendere dalla loro curiosità o dal loro piacere intrinseco nello scoprire cose nuove. “Neanche l'assunto più ovvio, secondo il quale gli adulti avrebbero un'esperienza di vita maggiore e più profonda,” sottolinea Merriam (2004, p. 188) “opera necessariamente in senso positivo in una situazione di apprendimento. Anzi, certe esperienze di vita possono costituire delle barriere all'apprendimento (Merriam, Mott, Lee, 1996).”<sup>91</sup> Per di più, può succedere che in determinate circostanze, i bambini abbiano un bagaglio esperienziale qualitativamente più significativo di alcuni adulti. (Hanson, 1996).<sup>92</sup>

Queste riflessioni indussero Knowles a riconsiderare la sua tesi originaria che proponeva l'andragogia come destinata esclusivamente agli adulti, in contrapposizione alla pedagogia rivolta esclusivamente ai bambini. Negli anni tra il 1970 e il 1980, Knowles abbandonò questa contrapposizione a favore di una rappresentazione dei due approcci come i due estremi di un *continuum* che va da un apprendimento completamente diretto dall'insegnante ad un apprendimento completamente diretto dallo studente.

Knowles giunse a riconoscere che entrambi gli stili possono essere assunti sia da adulti che da bambini, a seconda del contesto. È verosimile, infatti, che da un lato gli adulti possano essere fortemente dipendenti dalla figura del docente allorché si avvicinino per la prima volta ad un argomento o ad una disciplina. All'opposto di questo estremo, bambini “fortemente autodiretti nel loro apprendimento *al di fuori della scuola...* potrebbero essere più autodiretti anche a scuola”.<sup>93</sup>

Già nel 1975 Knowles aveva precisato questo concetto affermando che le definizioni di pedagogia e andragogia “non implicano che i bambini debbano essere educati pedagogicamente e che gli adulti debbano essere educati andragogicamente”.<sup>94</sup> I due termini, continua Knowles, individuano piuttosto due diverse visioni del discente, indipendentemente dal fatto che egli sia un discente adulto o bambino. Da ciò consegue

---

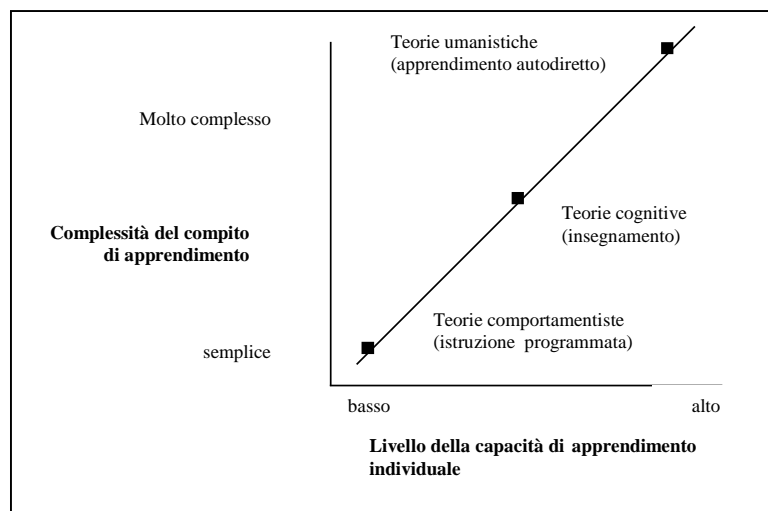
<sup>91</sup> Merriam, S.B., Mott, V.W., Lee, M. (1996), “Learning that comes from the negative interpretation of life experience”. In *Studies in Continuing Education*, 18 (1), pp. 1-23. Citato in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 188.

<sup>92</sup> Citato in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 188.

<sup>93</sup> Knowles, M.S. (1984). *Quando l'adulto impara: pedagogia e andragogia*, p. 13. Tr. it. FrancoAngeli, Milano 1993. Citato in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 189.

<sup>94</sup> Knowles (1975), *op. cit.* Tr. It. (2004), *op. cit.*, p. 4.

che il docente può operare pedagogicamente sia con bambini che con adulti, oppure andragogicamente sia con adulti che con bambini.<sup>95</sup>



**Figura 1:** Relazione tra i modelli teorici dell'apprendimento e le situazioni di apprendimento (Da Knowles, M.S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 44).

Nel quadro di questa rimodulazione, Knowles giungeva, perciò, ad attribuire un ruolo più decisivo alla situazione in cui l'apprendimento ha luogo rispetto alla semplice tipologia di studente (Merriam 2004). A riprova di ciò, Knowles giunse ad assumere in *La formazione degli adulti come autobiografia* (1989) una visione dei modelli teorici dell'apprendimento più rispettosa delle loro peculiari prerogative adottando una articolazione strutturata "intorno a un continuum di diversi tipi di situazioni di apprendimento [...]" e proponendo due criteri per identificare il modello teorico appropriato: la complessità del compito [...] e il livello di capacità di apprendimento

<sup>95</sup> Quaglino, intervistato da Roberta D'Eramo (2004), precisa che "Differente è il grado con cui ciascuno può affrontare la dipendenza o l'indipendenza nell'apprendere, con cui ognuno può "reggere" la maggiore o minore consapevolezza di sé e del proprio contesto, la misura della propria resistenza o della propria tendenza alla proiezione". Con tale affermazione, Quaglino, volutamente appropriandosi di una affermazione che fu di Knowles, chiarisce che "forse non si può porre un apprendimento orientato all'autoformazione come obiettivo per tutti". L'idea non vuol proporre percorsi di formazione elitari unicamente per pochi. Come spiega Quaglino, se "favorire il processo formativo personale [...] coincide con il sostenere il percorso realizzativo personale, allora, la proposta (auto)formativa dovrebbe, in primo luogo, comprendere le diverse 'propensioni' individuali." D'Eramo, R. (2004). Riflessioni sull'opportunità autoformativa. Intervista a Gian Piero Quaglino. In *Formazione e Cambiamento*, <<http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/e2c3c8cd88ff8747c1256e2a002fccb7/4cd9c5f8d2394cccc1256f6200405557?OpenDocument>>. Il documento è stato consultato il 21-11-2008.

dell'individuo" (1996, p. 43).<sup>96</sup> Alla pagina precedente si ripropone la figura che illustra la riflessione di Knowles appena esposta (Figura 1).

A proposito del ruolo più decisivo da attribuirsi alla situazione in cui l'apprendimento ha luogo, Cyril Houle, maestro e mentore di Knowles, sembra sposare questa versione. Secondo Houle (1996, pp. 29-30)

“[...] l'educazione è fondamentalmente la stessa, ovunque avvenga e in qualunque momento avvenga. Investe aspetti di primaria importanza, come la natura del discente, gli obiettivi perseguiti, l'ambiente fisico e sociale in cui viene trasmesso il sapere, e la tecnica di apprendimento e d'insegnamento impiegata. Questi componenti, insieme ad altri, si possono combinare all'infinito [...]. L'andragogia rimane il modello di educazione degli adulti più decisamente incentrato sul discente.”<sup>97</sup>

Un'altra critica mossa a Knowles riguarda lo status dell'andragogia, se cioè essa possa ritenersi una vera e propria teoria dell'apprendimento adulto o piuttosto una serie di principi in grado di aiutare il docente nella pratica formativa, o ancora una semplice descrizione di “come dovrebbe essere il discente adulto”.<sup>98</sup> Davenport e Davenport (1985, p. 157),<sup>99</sup> riportando il dibattito teorico di quegli anni, registrano una serie di definizioni di “andragogia” che lasciano intuire la difficoltà di giungere ad una definizione univoca e condivisa: “una teoria dell'educazione degli adulti, una teoria dell'apprendimento adulto, una teoria della tecnica di educazione degli adulti, un metodo di educazione degli adulti, una tecnica di educazione degli adulti e un insieme di assunti”. Sulla scia di questo dibattito teorico, Knowles ridimensionò il concetto di “andragogia”, riconoscendo che non poteva essere considerata una teoria dell'apprendimento adulto, bensì “un modello di ipotesi sull'apprendimento, ovvero uno schema concettuale che funge da base per una teoria emergente”.<sup>100</sup>

---

<sup>96</sup> La trasformazione della teoria di Knowles è testimoniata anche dal fatto che *Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy* (1970) venne rivisitato per ricomparire nel 1980 con il titolo *Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (Knowles, 1996, p. 72).

<sup>97</sup> Houle, C.O. (1996), *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass. Citato in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 189.

<sup>98</sup> Hartree, A. (198). "Malcolm Knowles's theory of andragogy: a critique". In *International Journal of Lifelong Education*, 3 (3), pp. 203-210, p. 205. Citato in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 188.

<sup>99</sup> Davenport, J. & Davenport, J.A. (1985), "A chronology and analysis of the andragogy debate". In *Adult Education Quarterly*, 35 (3), pp. 152-159. Citato in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 188.

<sup>100</sup> Knowles (1996), *op. cit.*, p. 112. Citato in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 188.

Tra i tanti studi condotti dopo che Knowles e Tough ebbero dato avvio alle loro ricerche, ve ne furono alcuni che criticarono il primo per la sua definizione di apprendimento autodiretto e il secondo per le fasi che l'apprendimento adulto implicherebbe. Le critiche di Candy (1991),<sup>101</sup> Danis & Tremblay (1988)<sup>102</sup> e quelle di Mocker & Spear (1982)<sup>103</sup> erano motivate dal fatto che secondo questi ricercatori il processo dell' apprendimento adulto come presentato da Knowles e Tough risultava essere troppo lineare.

In una ricerca qualitativa, Spear e Mocker (1984)<sup>104</sup> cercarono di indagare ulteriormente le motivazioni che guidavano l'apprendimento autodiretto, come d'altra parte aveva già fatto Tough, ma contestualmente cercarono di determinare come i discenti acquisissero le risorse, e come e perché venissero prese certe decisioni in merito al loro processo di apprendimento. Spear e Mocker studiarono 78 soggetti che non avevano conseguito alcun diploma di scuola superiore e che praticavano l'auto-apprendimento. Le loro osservazioni portarono i due ricercatori a concludere che in tutti i soggetti indagati mancava una dettagliata pianificazione del proprio programma di auto-apprendimento, fatta eccezione per rari casi e, quando ciò succedeva, si verificava in modo piuttosto vago (Guglielmino et al., 2005).

Il risultato più significativo della ricerca fu quello di scoprire che la scelta delle risorse non avveniva dopo un'attenta valutazione di possibili opzioni, bensì sulla base della immediata vicinanza fisica delle risorse stesse. I due ricercatori ipotizzarono, perciò, che anziché progettare anticipatamente il proprio percorso di apprendimento e procedere secondo una modalità lineare, i discenti preferivano selezionare il corso da seguire scegliendo tra una limitata serie di opzioni che casualmente erano presenti nelle immediate vicinanze. Questa visione *deterministica* attribuiva, perciò, all'ambiente un

---

<sup>101</sup> Candy, P.C. (1991, *op. cit.*. Citato in Guglielmino, Long & Hiemstra (2004), *op. cit.*, p. 72.

<sup>102</sup> Danis, C. & Tremblay, N. (1988). Autodidactic learning experiences: Questioning established adult learning principles. In H.B. Long & Associates, *Self-directed learning: Application and theory*. Athens, GA: Adult Education Department, University of Georgia. Citato in Guglielmino L.M., Asper, D., Findeley, B., Lunceford, C., Mcvey, R.S., Payne, S., Penney, G., Phares, L., (2005). "Common Barriers, Interrupters and Restarters in the Learning Projects of Self-Directed Adult Learners". In *International Journal of Self-directed Learning*, Volume 2, Number 1, Spring 2005, p. 72.

<sup>103</sup> Mocker, D., & Spear, G. (1982). Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self-directed. (Information Series No. 241). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for adult, Career, and Vocational Education, Ohio State University. Citato in Guglielmino et al. (2005), *op. cit.*, p. 72.

<sup>104</sup> Spear, G. & Mocker, D. (1984). "The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning". In *Adult Education Quarterly*, 35, 1-10. Citato in Guglielmino et al. (2005), *op. cit.*, p. 72.

ruolo determinante sul contenuto dei progetti formativi degli adulti (Guglielmino et al., 2005).

Come sottolineano Guglielmino, Long & Hiemstra (2004), le conclusioni a cui erano giunti Knowles e Tough, secondo i quali nei programmi di auto-apprendimento degli adulti si possono individuare delle fasi o delle operazioni determinate dalla routine, “had produced an impression for many that self-directed learning is usually an orderly, linear process, which is often not the case” (p. 7). Perciò, il merito di questi studi qualitativi sta nell’aver approfondito le conoscenze sulla non-linearità di molti percorsi di auto-apprendimento.<sup>105</sup>

A prescindere dagli indirizzi di ricerca che l’andragogia di Knowles è andata via via percorrendo, è da segnalare ancora una volta come lo sviluppo degli studi abbia portato anche in questo caso all’uso di termini diversi per fare riferimento ad un medesimo concetto: “Oggi il termine andragogia viene usato in Polonia, Germania, Olanda, Repubblica Ceca, Russia, ex Jugoslavia e in altri paesi dell'Europa centrale e orientale per indicare quella che gli inglesi e gli americani chiamano ‘educazione degli adulti’”.<sup>106</sup> Ciò che accomuna i due termini, però, osserva Savicevic (1998), non è di poco conto: le comuni radici nella cultura europea, una filosofia dell’ educazione permanente, un crescente professionalismo, l’istituzione di corsi universitari in cui l’andragogia, o educazione degli adulti, ha trovato posto come materia di insegnamento, l’emergere di organizzazioni e pubblicazioni che si occupano specificamente di questo settore dell’educazione. La si chiami andragogia oppure educazione degli adulti, alla base di quest’attività, c’è “lo studio della posizione di una persona adulta nel processo educativo” (Savicevic , 1998, p. 114).<sup>107</sup>

## **2.8 La scuola anglosassone con Brookfield e Mezirow**

Per studiosi come Knowles, Tough, Brockett e Hiemstra l’obiettivo primario

---

<sup>105</sup> Guglielmino, Long & Hiemstra (2004), *op. cit.*

<sup>106</sup> Draper, J.A. (1998). "The metamorphoses of *andragogy*". In *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12 (1), pp. 3-26. (1998). Citato in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 190.

<sup>107</sup> Citato in Merriam (2004), *op. cit.*, p. 190.

dell'apprendimento autodiretto è il conseguimento della capacità di governare autonomamente il proprio percorso di apprendimento. Per altri con diverso orientamento filosofico (Mezirow, 2004;<sup>108</sup> Brookfield, 1986<sup>109</sup>), l'auto-apprendimento implica un processo trasformativo che ricorre alla riflessione critica per approdare ad una approfondita conoscenza di sé e delle ragioni del proprio modo di essere.

Per questi autori, solo sulla base di una conoscenza di sé è possibile avviare un percorso di apprendimento autodiretto. Questa “autoconoscenza è una preconditione per l'autonomia nell'apprendimento autodiretto” (Mezirow 2004, p. 20).

A distanza di dieci anni dalla pubblicazione del *Self-directed Learning* di Knowles (1975), Brookfield raccoglie in *Self-directed Learning: From Theory to Practice* (1985)<sup>110</sup> i contributi più significativi che guardano all'auto-apprendimento da una prospettiva trasformativa. Mezirow è presente nel volume con il saggio *A critical theory of self-directed learning* nel quale elabora il concetto di autoformazione che sta alla base della formazione di sé “andando oltre la pur condivisibile, ma a questo punto ormai troppo generica istanza posta da Knowles” (Quaglino, 2004b, p. XIII).

Per Mezirow (2004) lo scopo primario dell'apprendimento è quello di permetterci di capire il senso delle nostre esperienze. Per meglio comprendere cosa sia l'apprendimento autodiretto, Mezirow distingue tre tipi di apprendimento: l'apprendimento strumentale, che è *orientato al compito* e consente all'individuo di esercitare il proprio controllo sull'ambiente o sulle altre persone; l'apprendimento dialettico, attraverso il quale riusciamo a capire cosa intendono gli altri quando interagiscono con noi; e l'apprendimento autoriflessivo, che ci permette di comprendere noi stessi (Mezirow, 1981;<sup>111</sup> 2004). Ciascun tipo di apprendimento è caratterizzato da finalità, contenuti e metodi specifici che si applicano anche ai discenti autodiretti.

Cosa comporta ciascun tipo di apprendimento? Quale tipo di processo implicano? A quale modello di conoscenza danno accesso?

Attraverso l'apprendimento strumentale l'individuo, trovandosi in una situazione problematica, formula “una previsione su cose o eventi osservabili”, determina la

---

<sup>108</sup> Mezirow, J. (2004), *op. cit.*

<sup>109</sup> Brookfield, S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>110</sup> Brookfield, S.D. (1985) (Ed). *Self-directed Learning: From Theory to Practice*. New Directions for Continuing Education No. 25. San Francisco: Jossey-Bass.

<sup>111</sup> Mezirow, J. (1981). “A critical theory of adult learning and education”. In *Adult Education*, 32 (1), pp. 3-27.

correttezza delle ipotesi in modo deduttivo e solo allora elabora le proprie generalizzazioni. Questo tipo di apprendimento mira alla comprensione delle relazioni causa-effetto allo scopo ultimo di “accrescere il proprio controllo” e di “migliorare nella performance”. La conoscenza che ne deriva è, in questo caso, *prescrittiva* (Mezirow, 2004).

L'apprendimento dialettico è il tipo di apprendimento che si realizza più frequentemente nella vita dell'adulto. Ha a che fare con il mondo dei concetti astratti, come per esempio i sentimenti, la morale, la religione, la politica. Quando le interazioni vertono su questi ambiti concettuali, gli individui devono interpretare il significato delle rispettive asserzioni senza poter ricorrere a metodi empirici che permettano di stabilire la validità delle asserzioni stesse. Il consenso è l'unico dispositivo a cui l'individuo può ricorrere per decidere sulla validità delle opinioni proprie o altrui. Il criterio adottato sarà insieme quantitativo e qualitativo: “In mancanza di test empirici, sappiamo cosa c'è di valido nelle asserzioni degli altri e ci convinciamo della validità delle nostre idee, basandoci sul consenso più ampio possibile di coloro che riteniamo informati, obiettivi e razionali” (Mezirow, 2004, p. 9). La legittimità delle opinioni unanimi conseguite dialetticamente è, però, funzione di criteri di razionalità e di validità che sono transitori (e anche locali perché marcati culturalmente, potremmo aggiungere), ed è perciò *sempre provvisoria*.

Se nell'apprendimento strumentale la strategia messa in atto è la verifica delle ipotesi, nell'apprendimento dialettico si analizzano i fenomeni e li si interpretano alla luce di schemi di significato, cioè “le convenzioni, gli atteggiamenti e le reazioni emotive” che sono nate da interpretazioni precedenti, che “fungono da consuetudini di aspettativa specifiche”.<sup>112</sup> Insieme di schemi di significato costituiscono le prospettive di significato, “gruppi di schemi di significato interconnessi tra loro” (Mezirow, 2003, p. 40).

L' apprendimento dialettico non si propone di indagare la relazione causa-effetto, come accade per l'apprendimento strumentale, bensì di “creare visibilità e comprensione” e la conoscenza a cui l'individuo perviene è *più indicativa che prescrittiva* (Mezirow, 2004, p. 11). Nell'apprendimento dialettico il discente riflette e riconsidera la propria esperienza di vita la quale gli fornisce possibili spiegazioni degli

---

<sup>112</sup> In *La formazione degli adulti come autobiografia*, Knowles vede in quelle da lui identificati come “abitudini mentali, pregiudizi e presupposti che possono farci chiudere la mente alle nuove idee, alla capacità di percezione ‘pura’ e di pensare in maniera alternativa” gli effetti potenzialmente negativi della ricchezza esperienziale degli adulti (1996, p. 76).



eventi da comprendere. Questa modalità di conoscenza, chiamata *inferenza abduttiva*, dà origine a spiegazioni che sono solamente possibili (Mezirow, 2004, p. 11), perché, a differenza della deduzione e della induzione, essa attiene all'ambito del verosimile: “La deduzione prova che dev'essere così. L'induzione dimostra che è effettivamente così. L'abduzione suggerisce che potrebbe essere così” (Hanson , 1981).<sup>113</sup> La capacità di *ragionare argomentativamente* e di *riflettere criticamente* sono componenti essenziali di questo tipo di apprendimento che si realizza attraverso la comunicazione e il confronto dialettico.

A differenza dell'apprendimento strumentale e dell'apprendimento dialettico, l'apprendimento autoriflessivo si prefigge una più approfondita comprensione del sé tramite l'analisi degli *assunti psicologici costrittivi* che nel nostro passato hanno condizionato la nostra visione del mondo e continuano ad arrecarci danno perché a loro ci lega una relazione di dipendenza che in età adulta ci risulta ormai inaccettabile.

Questi assunti costrittivi, che sono il prodotto della socializzazione, impediscono all'individuo di esercitare pienamente la propria libertà in termini di scelte, di comportamenti e di valori. L'apprendimento autoriflessivo produce una coscientizzazione di questi assunti costrittivi e *distorcenti*, che prelude al dialogo interiore e alla definizione di percorsi riparatori. L'apprendimento autoriflessivo conduce ad una conoscenza *valutativa* perché, grazie alla nuova modalità di interpretare eventi e stati d'animo, “il vecchio schema (o prospettiva) di significato viene riorganizzato in modo da incorporare le nuove scoperte; riusciamo a vedere la nostra realtà in maniera più inclusiva, a capirla più chiaramente e a integrare meglio la nostra esperienza”.<sup>114</sup>

	<b>Apprendimento strumentale</b>	<b>Apprendimento dialettico</b>	<b>Apprendimento autoriflessivo</b>
obiettivo	comprensione delle relazioni causa-effetto	visibilità e comprensione	comprensione di sé
metodo	previsione e verifica delle ipotesi	confronto dialettico	analisi degli assunti psicologici costrittivi
conoscenza	prescrittiva	indicativa	valutativa
azione	strumentale	comunicativa	emancipativa

**Tabella 1: Gli apprendimento secondo Mezirow (elaborata sulla base di Mezirow, 2004)**

<sup>113</sup> Hanson, N.R. (1981). “Reduction: scientists are not confined to the H-D method”. In L. Krimerman (Ed.), *Nature and Scope of Social Science*. New York: Appleton-Century-Crofts, p. 69. Citato in Mezirow (2004), *op. cit.*, p. 11.

<sup>114</sup> Mezirow (2004), *op. cit.*, p. 12.

Avendo chiara la distinzione che Mezirow opera tra apprendimento strumentale, dialettico e autoriflessivo, e cosa egli intenda quando parla di schemi o di prospettive di significato, si è in grado di comprendere in quali termini il discente adulto possa esercitare la propria autodirezione alla ricerca di prospettive di significato più autentiche. Non si tratta, quindi, di una “mera estensione delle conoscenze”, ma piuttosto di una valutazione delle premesse di base che possono implicare “La negazione o la trasformazione di prospettive (o schemi) di significato inadeguate, false, distorte o limitate”.<sup>115</sup>

Purtroppo, secondo Mezirow, l’educazione degli adulti si è sviluppata applicando pervasivamente il modello strumentale al punto che “Questo eccesso di concretezza ha anestetizzato gli educatori rispetto alle altre funzioni chiave dell'apprendimento” (2004, p. 9).

Invece, questa competenza che consente all’adulto di validare i significati delle proprie interpretazioni è strategica nel mondo di oggi e possiede un ineguagliabile valore sociale: “[...] la critica delle asserzioni basate su modelli di aspettativa culturalmente assimilati (che distorcono la realtà e causano una sorta di dipendenza), che porta alla trasformazione di queste aspettative, viene considerata il compito evolutivo più importante per gli adulti in una società moderna” (2003, p. 64).<sup>116</sup>

Alla luce delle finalità emancipatorie dell’educazione degli adulti, il profilo del *professionista dell’educazione permanente* si configura come colui che si assume la responsabilità “di aiutare i discenti a prendere coscienza delle contraddizioni culturali che li opprimono, ad analizzare i loro problemi, a prendere fiducia in se stessi, a esaminare le azioni alternative, a prevederne le conseguenze, a identificare le risorse, a sensibilizzare gli altri sul problema, a promuovere le scelte anticipatorie e la leadership, e a valutare l'esperienza” (Mezirow, 2004, p. 21-22).

---

<sup>115</sup> Mezirow, J. (2003), *op. cit.*, p. 65.

<sup>116</sup> Mezirow è molto critico nei confronti della letteratura che lo ha preceduto per non essersi occupata adeguatamente dello strumento educativo che promuove nell’individuo il processo di trasformazione di significati, cioè la riflessività critica: “L’omissione più macroscopica e inesplicabile della letteratura sulla teoria dell'apprendimento adulto riguarda proprio quella funzione specifica dell’adulto che è la riflessività critica, ossia lo strumento che consente le trasformazioni di significato. Il concetto prevalente di pensiero riflessivo si limita all’interpretazione di dati, all’applicazione di fatti e principi, e al ragionamento logico (Knowles, 1975). La classificazione dei tipi di apprendimento effettuata da Cagne (1972) limita le funzioni di ordine superiore all’applicazione dei principi e al problem solving” (2004, *op. cit.*, p. 17).

## 2.9 La scuola francofona con Pineau

Pineau si muove in un quadro teorico nel quale la formazione è intesa come *morfogenesi* (Pineau, 2004),<sup>117</sup> come ricerca della forma, che l'individuo intraprende e conduce allo scopo di risolvere i suoi problemi. Si tratta di una modificazione permanente di sé, e non della propria relazione con l'ambiente, tramite la creazione di *strutture interiori nuove* (Simondon, 1964).<sup>118</sup> Se formazione è modificazione volta alla soluzione di problemi, allora essa non può coincidere semplicemente con la fase di educazione formale di un individuo e non può esaurirsi in essa, ma accompagna l'intero percorso della vita in più contesti poiché è essa stessa *funzione dell'evoluzione umana* (Honoré, 1977).<sup>119</sup> Lo stesso diffondersi del termine *formazione* (proveniente dal mondo della formazione professionale), per il momento in riferimento alla educazione degli adulti, è sintomo di un rinnovamento che affonda le sue radici in una visione di *ontogenesi permanente*.<sup>120</sup>

Pineau coniuga il concetto di morfogenesi a quello di equilibrio. Poiché tutto ciò che è vivo è in movimento, l'individuo deve porsi come obiettivo formativo il conseguimento non già di uno stato, bensì di un *processo meta-stabile*<sup>121</sup> che coincida con "l'esercizio permanente della funzione formazione, la ricerca permanente della buona forma" (Pineau, 2004, p. 27).

---

<sup>117</sup> Pineau, G. (2004). "L'autofomazione nel corso della vita: tra l'etero e l'ecoformazione". In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 25-39. Titolo originale "L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'étero et l'écoformation". In *Education Permanente*, 1985, 78-79, pp. 25-39.

<sup>118</sup> Simondon, G. (1964). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: PUF, p. 9. Citato in Pineau (2004), *op. cit.*, p. 26.

<sup>119</sup> Honoré, B. (1977). *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*. Paris: Payot., p. 57. Citato in Pineau (2004), *op. cit.* p. 26.

<sup>120</sup> Questa riflessione era già stata di Goguelin (1970): "Si può ritenere che la sostituzione progressiva della parola formazione alle parole insegnamento, istruzione, educazione - già realizzata per quanto riguarda gli adulti - sia il marchio di una rivoluzione profonda nei nostri modi di pensare la pedagogia" (Goguelin, P., 1970. *La formation continue des adultes*. Paris: PUF, p. 17. Citato in Pineau, 2004, *op. cit.*, p. 26).

<sup>121</sup> La visione dell'apprendimento come un sistema stabilmente flessibile si trova anche in W.R. Bion (1962), *Learning from Experience*, London: Heinemann, e in L. Ancona (1975), *Dinamica dell'apprendimento*, Milano: Edizioni Scientifiche e Tecniche Mondadori. Si vedano le recensioni di *Dinamica dell'apprendimento* di L. Ancona ([http://www.europeanphd.eu/public/pdf/Leonardo\\_Ancona.pdf](http://www.europeanphd.eu/public/pdf/Leonardo_Ancona.pdf)) e di *Apprendere dall'esperienza* di W.B. Bion, <<http://www.europeanphd.eu/public/pdf/B/Bion.pdf>>. Il documento è stato consultato il 21-11-2008). Si veda anche Adorno, per il quale lo sviluppo implica il conseguimento dell'instabilità cognitiva (Mezirow, 2003, p. 148).

Ma cosa si intende per *buona forma*? Qual è il processo di genesi della *buona forma*? Nelle parole di Simondon (1964) la buona forma “è la struttura di contabilità e di vivibilità, è la dimensionalità inventata secondo la quale c'è compatibilità senza degradazione... la forma compare così come la comunicazione attiva, la risonanza interna che opera l'individuazione.”<sup>122</sup> La buona forma è il “risultato congiunto dell'etero e dell'eco-formazione” (Pineau, 2004, p.27), il prodotto della relazione con gli altri e con il contesto.

Ma in questo quadro, dove si colloca il processo autoformativo? E qual è la sua funzione? Pineau elabora ulteriormente il suo quadro teorico, attribuendo all'eteroformazione e all'ecoformazione la funzione determinante di generatori di energia, di serbatoi di incentivi che spingono l'individuo alla ricerca di un proprio equilibrio (Quaglino, 2004b, p. XIV).

Il processo autoformativo si identifica, allora, nella presa di coscienza della aspirazione alla buona forma. L'autoformazione risulta, perciò, la terza *forza di formazione*, quella forza che rende complesso il percorso della vita e che determina *un campo dialettico di tensioni* in un quadro formativo tridimensionale.

Per Pineau la quasi esclusiva applicazione di modelli di eteroformazione e la concezione statica del corso della vita dell'adulto sono le cause del ritardato e limitato sviluppo della ricerca nel campo della autoformazione. Questa visione della vita dell'adulto ha caratterizzato per molto tempo in modo particolare l'Europa, alimentando convincimenti a causa dei quali si fa ancora fatica a concepire le fasi di mezzo della esistenza degli individui come fasi nelle quali possono ancora accadere importanti cambiamenti.

A causa di queste distorsioni, ogni effettivo mutamento che si verifichi in età matura è considerato *auto-illusione* e, di conseguenza, l'autoformazione è per lo più reputata nient'altro che “un'ideologia più o meno nevrotica per occultare e reprimere l'eteroformazione iniziale e l'autodecomposizione finale” (Pineau, 2004, p. 29).

Con le premesse date, invece, e tenuto conto che la vita adulta non è un fluire lineare di eventi prevedibili, né tanto meno un *plateau piatto* privo di opportunità per ulteriori realizzazioni personali, la messa in forma permanente è strumento indispensabile nella formazione dell'adulto.

---

<sup>122</sup> Simondon (*op. cit.*), p. 22. Citato in Pineau (2004), *op. cit.*, p. 27.

L'autoformazione è affrontata da Pineau non solo da una prospettiva morfogenetica, ma anche in un contesto di autonomizzazione. Un tratto distintivo del pensiero di Pineau riguarda, infatti, la messa a fuoco del concetto di *presa di potere* da parte dell'individuo all'atto di realizzare la propria autoformazione. Anzi, si tratterebbe per Pineau di una doppia presa di potere perché, grazie al suo prefisso riflessivo, autoformarsi "significa prendere in mano tale potere - diventare soggetti - ma anche applicarlo a se stessi: diventare oggetto di formazione per se stessi" (Pineau, 2004, p. 28), dando soddisfazione al desiderio dei soggetti di governare il processo di formazione di sé (Dumazedier, 1980).<sup>123</sup>

Sappiamo bene, però, che la visione di autoformazione che Pineau propone rifugge dal delimitare il processo nei confini dell'individualismo, poiché sono le relazioni con gli altri e i contesti a generare le motivazioni per la ricerca della buona forma.

L'intreccio delle diverse fonti di formazione è individuabile anche nel senso attribuito alle storie di vita, intese non già come nuova tecnica dell'eteroformazione, quanto piuttosto come modalità per sviluppare l'autoformazione.<sup>124</sup> Questa può realizzarsi anche tramite la riflessione critica che ognuno mette in atto allorché ascolta o legge un racconto di vita, ma il punto chiave generatore di autoformazione è, piuttosto, la ricostruzione della propria storia operata dall'individuo allo scopo di renderla trasmissibile a chi ascolta o legge:

"Permettendo ai soggetti di raccogliere e mettere in forma i loro diversi frammenti di vita disseminati e dispersi sul filo degli anni, la storia di vita li porta a costruire un tempo proprio che conferisce loro una consistenza temporale specifica. La costruzione e l'attuazione di questa storicità personale sono forse la caratteristica più importante dell'autoformazione [...]" (Pineau, 2004, p. 35)

Raccontare o scrivere la propria storia è, quindi, un modo per imparare qualcosa di sé e, nel contempo, è un modo per aiutare altri adulti a capire se stessi. È lo strumento che provoca "processi di auto-osservazione, praticando l'arte della distinzione, e cioè autointerrogandosi in termini di differenze" (Formenti, 1996, p. XIV). È un proporsi obiettivi molteplici: metacognitivi (studiare la nostra mente quando pensa,

---

<sup>123</sup> Dumazedier, J. (1980). "Vers une socio-pédagogie de l'autoformation". In *Amis de Sèvres, I*. Citato in Pineau (2004), *op. cit.*, p. 25.

<sup>124</sup> Jobert, G. (1984). "Les histoires de vie: entre la recherche et la formation". In *Histoires de vie. Education permanente*, n. 72-73, pp. 5-14, p. 8. Citato in Pineau (2004), *op. cit.*, p. 35.

consapevolizzare il cosa e il come essa pensi, e le cause che l'hanno portata a pensare come pensa), formativi (darsi un'identità e una progettualità), motivazionali (cogliere e apprezzare la propria capacità di ulteriore sviluppo e ricercare occasioni formative in cui saggiarle), ed euristici (dare un senso alla propria vita passata e presente attraverso il ricorso a teorie esplicative per progettare un futuro più consapevole).<sup>125</sup>

Con Pineau, quindi, il concetto di autoformazione continua quel processo evolutivo iniziato con Knowles secondo il quale esso "non deve rifuggire la dipendenza quanto piuttosto da essa apprendere" (Quaglino, 2004b, p. XIV). Dopo un periodo che ha visto l'eteroformazione imporsi pervasivamente come unica modalità formativa, "sembra attualmente affermarsi l'età neo-culturale dell'auto-eco-formazione che fa del processo di formazione un processo permanente dialettico e multiforme" (Pineau, 2004, p. 38) e le storie di vita sembrano permettere il disvelamento del sé che è insieme *ricognitivo* e *ricostruttivo* (Formenti, 1996, p. XI). Sono pratiche che il positivismo e la sua fede nel sapere scientifico ha giudicato *troppo personali e locali*, sospette, e perciò "la scienza moderna le ha messe per lo più al bando come un ostacolo alla vera conoscenza" (Formenti, 1996, p. X). Oggi, però, si tende a recuperare questo tipo di conoscenza locale, riconoscendone la valenza altamente formativa in una dinamica relazionale con il sé e con coloro a cui il racconto di vita è rivolto. È significativo che a distanza di pochi anni dai lavori di Pineau sulle storie di vita e la sua teoria della *messa in forma di sé*, Knowles stesso, il padre dell'educazione degli adulti, in una delle sue opere più recenti, *La formazione degli adulti come autobiografia*, racconti *il prender forma* della sua vita sotto forma di *una sorta di autobiografia*, riconoscendo in tal modo le intrinseche molteplici valenze del metodo autobiografico in educazione degli adulti.

## 2.10 Le storie di vita e la ricerca di senso: Josso e Galvani

Le storie di vita hanno riscontrato un considerevole successo negli anni successivi alla loro individuazione da parte di Pineau come strumenti atti a promuovere

---

<sup>125</sup> Formenti, L. (1996). "Prefazione all'edizione italiana. Note a margine di una lettura". In M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano: Raffaello Cortina, pp. IX-XVII. Titolo originale *The Making of an Adult Educator*, 1989, San Francisco: Jossey-Bass.

nell'individuo una riflessione formativa (Josso, 1991;<sup>126</sup> Galvani, 2004<sup>127</sup>). Nel contempo, il quadro di riferimento delineato da Mezirow (2003, 2004), secondo il quale l'autoformazione nell'adulto si identifica con un processo di trasformazione, viene elaborato in successivi studi da parte di altri ricercatori che, prendendo le mosse dal paradigma trasformazionale, vi innestano il dispositivo del racconto di vita (Josso, 2004;<sup>128</sup> Galvani, 2004).

Per Josso, la procedura del racconto di vita si propone di indurre una riconsiderazione del proprio passato in chiave esistenziale per comprendere i propri processi di formazione, di conoscenza e di apprendimento, e per progettare il proprio itinerario futuro. Per illustrare questo progetto di conoscenza di sé, Josso utilizza l'immagine del *camminare verso di sé* (Josso, 2004), nella quale il verbo “sottolinea che si tratta appunto dell'attività di un soggetto” che si responsabilizza, prende coscienza del proprio essere, delle proprie posture esistenziali e dei vincoli determinati dalla propria storia o da influenze socioculturali per elaborare un *autoritratto dinamico*.

L'elaborazione del racconto e la sua scrittura non costituiscono il fine della procedura, sono piuttosto il mezzo attraverso il quale l'individuo ripensa la propria vita assumendo uno *sguardo retrospettivo* rivolto al passato che gli permette poi di guardare in prospettiva al proprio futuro. Questa è la “spirale retroattiva del camminare verso di sé”. Per progettare il proprio futuro, per procedere a definire un proprio auto-orientamento, è cruciale una auto-interpretazione del proprio vissuto e la presa di coscienza dei saperi teorici che hanno influenzato le nostre visioni e le nostre interpretazioni. Si tratta, in buona sostanza, di un progetto di conoscenza e di progettazione di sé che esige un investimento affettivo e intellettuale e che non ha fine se non con la fine della vita stessa.

La “riabilitazione progressiva del soggetto e dell'attore”, a cui può aver contribuito l'abbandono del “modello di causalità deterministica” che ha caratterizzato la visione del sociale e della storia fino alla fine degli anni Settanta (Josso, 2004), trova un suo corrispettivo nella proposta di Josso. L'approccio globale alla persona tramite il racconto di vita e la rinnovata figura del docente che assume il ruolo di *accompagnante* che stimola la riflessione, danno sostanza al processo di autonomizzazione dell'individuo. Per di più, si tratta di un progetto di formazione che non si esaurisce nella dimensione individuale, ma

---

<sup>126</sup> Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'âge de l'homme.

<sup>127</sup> Galvani, P. (2004), *op. cit.*

<sup>128</sup> Josso, M.-C. (2004), *op. cit.*

che attualizza pure un orientamento collettivo, articolandosi, sotto questo profilo, secondo il paradigma socio-cognitivo (Bruner, 2005;<sup>129</sup> Vygotskij, 1934;<sup>130</sup> Demetrio, 1999<sup>131</sup>).

Anche la tecnica del blasone di Galvani (2004) fa riferimento al potenziale autoformativo del racconto di sé, anche se, “per la sua forma di espressione, appartiene più al dominio del simbolo, dell’immagine, che del racconto”.<sup>132</sup> Sono due forme di esplorazione del sé che risultano diverse ma complementari perché le storie di vita si collocano nella dimensione temporale, e pertanto permettono di cogliere la *coerenza diacronica*, mentre il blasone, implicando una rappresentazione sintetica del proprio percorso formativo (in forma grafica nella creazione del simbolo e in forma verbale per la ideazione del motto), si situa in una dimensione spaziale,<sup>133</sup> in tal senso testimoniando per lo più *gli stati di sincronicità*.

Il blasone permette di manifestare il proprio immaginario relativo alla formazione e di confrontarlo con quello altrui sulla base della *semantività delle immagini*: è vero che ognuno attribuisce al proprio simbolo un significato specifico generato da esperienze personali concrete, ma i possibili significati appartengono tutti alla stessa *famiglia semantica*. Questo parziale scostamento nella attribuzione dei significati realizza una prerogativa del blasone, quella di essere “un luogo di espressione nel quale ciascuno possa conservare la padronanza di ciò che svela di sé”,<sup>134</sup> in quanto i simboli del blasone “rivelano la persona senza svelarla”.<sup>135</sup>

Galvani sottolinea che “il blasone non è uno strumento né un gadget pedagogico”, ma una “funzione fondamentale del processo di formazione esistenziale” (2004, p. 98): noi ci *blasoniamo* costantemente, è una pratica che l’individuo attua quotidianamente in contesti diversi e in situazioni relazionali diverse. Come il raccontare storie di vita, il realizzare il proprio blasone e dividerne il significato con altri è, quindi, una pratica a cui l’individuo è avvezzo, forse sono pratiche *banali*, delle quali, però, è giusto riconoscere il valore perché modalità conoscitive che ci

---

<sup>129</sup> Bruner, J.S. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Editori Laterza. Titolo originale *Actual Minds, Possible Worlds*, 1986, Cambridge (Mass.)–London: Harvard University Press.

<sup>130</sup> Vygotskij, L. S., (1992). *Pensiero e linguaggio*, Bari: Editori Laterza. Titolo originale *Myšlenie i reč' Psichologičeskie issledovanija, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo*, 1934, Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskie Izdatel'stvo.

<sup>131</sup> Demetrio, D. (1999). “Tra arte ed esistenza”. In *Adulità*, n. 10.

<sup>132</sup> Galvani, 2004, *op. cit.*, p. 99.

<sup>133</sup> Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Dunod, pp. 29, 472. Citato in Galvani (2004), *op. cit.*, p. 99.

<sup>134</sup> Galvani (2004), *op. cit.*, p. 102.

<sup>135</sup> Ivi, p. 101.



avvicinano sempre più al significato vero del nostro vissuto (Galvani, 2004, p. 98).

L'immaginazione e la creatività dell'individuo trovano nella realizzazione del blasone una modalità diversa, perché non razionale, di ricercare le tracce lasciate su di noi dal nostro vissuto e interpretarne il senso. Sul blasone si rispecchia l'immagine di noi stessi: vi si riflettono "le tracce delle nostre transazioni più significative con l'ambiente. E forse ci vediamo dentro, in trasparenza, il mistero del sognatore a occhi aperti che noi siamo" (Galvani, 2004, p. 101).

## **2.11 Autoformazione è anche auto-orientamento**

Il processo di ricostruzione della propria storia formativa attraverso il ricorso alle storie di vita o altre tecniche che promuovano il racconto di sé (Pineau, 2004; Josso, 2004; Galvani, 2004) e la riflessione sulle proprie prospettive di significato volta a provocare trasformazioni emancipatorie (Mezirow, 2004) danno impulso ad una naturale progettazione, o riprogettazione, di sé. Recuperare il senso delle occasioni formative che la vita ha offerto all'individuo e giungere ad una più profonda conoscenza di sé possono, perciò, andare a costituire i processi fondanti del percorso auto-orientativo (Quaglino, 2004b; Formenti, 1996).

Batini (2002)<sup>136</sup> sottolinea questa intima connessione tra autoformazione e auto-orientamento evidenziando come le funzioni della narrazione trovino un corrispettivo in ambito auto-orientativo. Ciò può verificarsi, secondo Batini, perché le funzioni della narrazione "si possono riflettere in altrettante funzioni dell'orientamento, rispettivamente: reperire un ordine e un significato nel proprio vissuto scolastico, formativo, professionale, oppure organizzare esperienze confuse secondo un senso attribuito a posteriori; discriminare l'eccezionalità e la norma nel proprio vissuto e nelle proprie scelte; prendere consapevolezza di una progettualità o identificare perlomeno una o due direzioni (parziali, provvisorie, estensibili, possibili...); innescare azioni conseguenti alle scelte" (p. 21).

---

<sup>136</sup> Batini, F. (2002). "Narrazione e orientamento". In F. Batini, R. Zaccaria, *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*. Arezzo: Zona, pp. 15.38. Citato in Quaglino, Reynaudo, *Del Cimmuto* (2004), *op. cit.*, p. 38.

La tensione auto-orientativa si radica nella acquisizione di una propria coscienza storica che la narrazione di sé favorisce, attraverso la comprensione della propria identità e nella prospettiva di essere costruttori consapevoli del proprio futuro allenando la propria “capacità decisionale attraverso il tirocinio di abilità intermedie finalizzate (euristica, metodologica, esplorativa, previsionale, progettuale), in grado di sostanziare, in virtù di un continuo ricorso alla coscienza critica, le differenti scelte che la vita incessantemente propone e di far fronte, mediante un adeguamento attivo, al cambiamento della vita poliedricamente intesa, così da non lasciarsi squalificare dalla forza compressiva dei processi trasformazionali quanto piuttosto da divenire agenti innovativi ed evolutivi del momento sociale e culturale” (Rossi, 1992).<sup>137</sup> Il traguardo autoformativo si sostanzia, allora, nell’incontro dell’individuo con la sua *irriducibile tipicità* e nella definizione dell’ *ideale di sé* che comprenda, accanto al concetto di quello che siamo, anche il concetto di quello che desideriamo essere e che saremmo chiamati ad essere (Rossi, 2000).<sup>138</sup>

Josso (2004) fa esplicito riferimento alle potenzialità auto-orientative dei processi auto-formativi da lei proposti. Anche il blasone di Galvani è carico del medesimo potenziale auto-orientativo (Quaglino, Reynaudo, Del Cimmuto 2004).

L’immagine del camminare verso di sé che Josso utilizza illustra un itinerario di vita che è un progetto “la cui realizzazione cosciente passa in primo luogo per il progetto di conoscenza di ciò che siamo, di quello che pensiamo, di quello che facciamo e valorizziamo, e di quello che desideriamo nella nostra relazione con noi stessi, con gli altri, con l’ambiente umano e naturale” (2004, p. 161).

Per Josso, non si tratta, dunque, semplicemente di capire e coscientizzare il nostro passato, ma di assumere un atteggiamento propositivo nei confronti nel nostro futuro, atteggiamento che ci permetterà “di progettare il nostro itinerario di vita, i suoi investimenti e le sue mire sulla base di un auto-orientamento possibile che articola in modo più consapevole le nostre eredità, le nostre esperienze formatrici, le nostre appartenenze, le

---

<sup>137</sup> Rossi, B. (1992). *Intersoggettività ed educazione*. Brescia: La Scuola. Citato in Batini, 2000, *op. cit.*, p. 32. Citato in Quaglino, Reynaudo, Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, pp. 38-39.

<sup>138</sup> Rossi, B. (2000). “Identità e orientamento. Prospettive pedagogiche”. In F. Batini, R. Zaccaria, *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli. Citato in Quaglino, Reynaudo, Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, pp. 38-39.

nostre valorizzazioni, i nostri desideri e il nostro immaginario alle opportunità socioculturali che sapremo cogliere, creare e sfruttare, per pervenire a un sé che impara a identificare e combinare vincoli e margini di libertà” (Josso, 2004, pp. 160-161). Ciò che è essenziale, affinché la *ricognizione su di sé* realizzi autoformazione e auto-orientamento, è “che la persona maturi un’intenzionalità e decida di assumersi la responsabilità del percorso di esplorazione di sé”.<sup>139</sup> Josso sottolinea ripetutamente la necessaria determinazione individuale parlando di “intenzione di camminare consapevolmente verso di sé” (2004, p. 180) e sostenendo che “la presenza di un investimento affettivo e intellettuale su questo progetto di conoscenza è la condizione sine qua non della sua fattibilità”.

Sull’onda di queste riflessioni che colgono nelle prassi narrative di autoformazione opportunità auto-orientative, Quaglino, Reynaudo, Del Cimmuto (2004) auspicano l’ all’avvio di percorsi di ricerca che si propongano di individuare paradigmi di auto-orientamento che possano corrispondere ai diversi paradigmi di autoformazione (p. 35), convinti dell’ipotesi che sia utile iniziare ad esaminare l’assunto della “integrazione tra processi auto-orientativi e autoformativi, resa possibile dal lavoro sulla dimensione individuale e storica del soggetto, sull’*autos-*, appunto, in cui i due processi possono essere compresenti” in modo particolare perché “il processo auto-orientativo appare funzionale a quello autoformativo di ‘messa in forma’ di sé” (p. 37).

## **2.12 Il concetto confuciano di auto-apprendimento**

Il processo di genesi del concetto di autoformazione nell’ambito della cultura occidentale ha seguito un percorso tale che la considerazione della prospettiva orientale non può che risultare complementare per la definizione dei suoi ambiti e dei suoi obiettivi. Ciò soprattutto perché nella dimensione confuciana vengono messi a fuoco i concetti di responsabilità individuale nella formazione di sé, della funzione sociale di questa e del suo continuo sviluppo nell’arco della vita degli individui.

Nella prospettiva confuciana, la coltivazione di sé è un’esperienza personale che,

---

<sup>139</sup> Quaglino, Reynaudo, Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 35.

però, costituisce “il punto di partenza per entrare in sintonia con gli altri” (Kyung Hi, 2004, p. 155).<sup>140</sup> Si tratta di una ricerca che l’individuo intraprende autonomamente per giungere alla *mente smarrita* (Legge, 1960, p. 414),<sup>141</sup> cioè alla coscienza, per la realizzazione del vero sé, e con lo scopo ultimo di produrre effetti positivi anche sugli altri. Questa ricerca personale non si identifica con l’apprendimento eterodiretto o l’apprendimento strumentale, perché questi conducono alla fama e al prestigio, ma con l’auto-apprendimento, che è autocoltivazione delle virtù morali, la via privilegiata che conduce alla *manifestazione del carattere innato* (Kyung Hi, 2004, p. 153).

È un apprendimento *continuo* (Kyung Hi, 2004, p. 154), che non si esaurisce in limitati periodi di formazione ma che accompagna l’individuo nel corso della vita *fino alla fine* (p. 157) e che si interseca con le rappresentazioni dell’ *apprendimento per amore del proprio sé*, del *trovare direttamente la Via*, e dell’ *assumersi la responsabilità di se stessi*.

Kyung Hi (2004) esamina queste trame di cui si intesse l’auto-apprendimento. L’apprendimento per amore del proprio sé si contrappone all’apprendimento ispirato dal *desiderio di compiacere gli altri*. Confucio stigmatizza: “Nei tempi antichi, gli uomini imparavano pensando al proprio miglioramento. Oggigiorno gli uomini imparano pensando all’approvazione degli altri” (*I dialoghi*, 4:25).<sup>142</sup> L’apprendimento per amore del proprio sé implica, allora, porsi l’obiettivo di capire se stessi e autorealizzarsi a prescindere dal plauso altrui. Secondo questa visione, l’apprendimento per amore del proprio sé potrebbe essere frainteso con una ricerca narcisistica di auto-compiacimento, ma è invece “intimamente connesso con ‘l’onestà verso se stessi’, ‘la purificazione della mente e la sincerità della volontà’ ”(Kyung Hi, 2004, p. 155). Non solo c’è totale assenza di ricerca della ammirazione altrui, ma c’è consapevolezza della ricaduta positiva che il proprio apprendimento può avere sugli altri: “l’uomo dotato di umanità,” dice Confucio ne *I Dialoghi* “volendo realizzare il suo vero carattere, realizza anche il carattere degli

---

<sup>140</sup> Kyung, Hi K. (2004). “Una prospettiva confuciana dell’autoapprendimento”. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell’età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 143-158. Titolo originale "A confucian perspective of self-learning". In G.A. Straka (Ed.), 2000, *Conception of Self-directed Learning*. Munster: Waxmann, pp.109-125.

<sup>141</sup> Legge, J. (1960). *The Chinese Classics: Confucian Analects, the Great Learning, the Doctrine of the Mean*. Vol. I. Hong Kong: Hong Kong University Press. Citato in Kyung Hi (2004), *op. cit.*, p. 153.

<sup>142</sup> Legge (1960), *op. cit.*, p. 285. Citato in Kyung Hi (2004), *op. cit.*, p. 154.

altri.”<sup>143</sup> Cheng I, citato da Kyung Hi quale maggior interprete del confucianesimo, commenta questo passo: “Quando gli antichi studiavano per sé, questo loro atteggiamento portava infine allo sviluppo degli altri; oggi lo studio finalizzato all'approvazione degli altri porta infine alla distruzione degli altri” (De Bary, 1983, p. 22).<sup>144</sup>

L'idea di *trovare direttamente la via* è intimamente connessa alla convinzione che la *via* non può che essere una conquista personale, perché l'individuo può trovarla solo se è lui stesso a cercarla, perché la *via* non può essere donata da altri, non può provenire dall'esterno, va ricercata dentro di noi e solamente la premura personale profusa nell'impresa, cioè la determinazione nell'attivare il processo di indagine, può condurre alla meta: “Cerca una cosa e la troverai; ignorala e la perderai” (Chan, 1963, p. 54).<sup>145</sup> E ancora: “Non apro la verità a chi non è desideroso di acquisire la conoscenza, e non aiuto chi non è ansioso di spiegare se stesso” (Confucio, *I dialoghi*, 7:8).<sup>146</sup> Questo impegno che coinvolge l'individuo *direttamente* nel perseguire il proprio automiglioramento chiama in causa riflessività, affettività, creatività, e assunzione di responsabilità personale perché il cammino intrapreso è scelto in piena autonomia.

Nella visione confuciana di auto-apprendimento si individuano assi concettuali ai quali l'Occidente sembra essere pervenuto solo di recente: l'identificazione dell'auto-apprendimento con il processo di crescita psichica e morale dell'individuo la cui maturazione è funzione di un viaggio verso il sé profondo e intimo compiuto con determinazione, la convinzione che auto-apprendimento non è apprendimento strumentale né eterodiretto, bensì un cammino lungo l'intera vita che ha lo scopo di realizzare il sé e insieme procurare trasformazioni su altri individui con i quali interagiamo, la progressiva reintegrazione dell'individuo soggetto attivo delle proprie trasformazioni, il concetto di armonia tra il sé e gli altri.

Sono questi temi che la ricerca occidentale sembra aver riscoperto negli ultimi decenni, dopo un lungo periodo di stolta *ipertrofia del razionale*,<sup>147</sup> mentre essi fanno parte della cultura orientale da almeno duemila cinquecento anni. È arbitrario, scrive

---

<sup>143</sup> Chan, W.T. (1963) (Ed.). *A Source Book in Chinese Philosophy*. New Jersey: Princeton University Press, p. 31. Citato in Kyung Hi (2004), *op. cit.*, p. 154.

<sup>144</sup> De Bary, W.T. (1983). *The Liberal Tradition in China*. New York: Columbia University Press. Citato in Kyung Hi (2004), *op. cit.*, p. 155.

<sup>145</sup> *Ibidem*.

<sup>146</sup> *Ivi*, p. 157.

<sup>147</sup> Margiotta U., *Prefazione. Formazione “statu nascenti”*. In Costa & Dal Fiore (2005), *op. cit.*, p. XV.

Margiotta, “credere che solo oggi il soggettivo irrompa nella nostra cultura, poiché la cultura europea non è mai stata solamente razionale”.<sup>148</sup> Ci sono stati momenti della nostra cultura occidentale in cui il raggiungimento di un equilibrio interiore, la pratica di *tecniche di svuotamento del cuore*, il dar voce al pensiero dionisiaco hanno occupato le nostre menti. Ma il dualismo cartesiano mente-corpo ha segnato per lungo tempo e costituisce ancora parte della nostra eredità culturale che solo di recente si sta cercando di superare.<sup>149</sup>

### 2.13 Paradigmi condivisi

Una volta esaurita la rapida carrellata dei paradigmi che più di altri hanno segnato la direzione di sviluppo del concetto di autoformazione e che più di altri costituiscono punti di riferimento nella seconda parte di questo lavoro, è utile cercare di individuare linee di ricerca comuni e gli assunti ai quali il dibattito scientifico sembra essere approdato nel corso degli ultimi anni.

La diffusione degli studi sul tema del *self-directed learning* sembra essere difforme. Guglielmino, Long & Hiemstra (2004) riferiscono a proposito dell’area statunitense e ne parlano come di un ambito di ricerca produttiva: “The literature on self-direction in learning continues to proliferate at a rapid pace, spurred by the increasing recognition of its criticality in addressing the challenges of modern life”.<sup>150</sup> Per quanto concerne l’area anglosassone, invece, Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto (2004) scrivono che “Le ricerche in ambito anglosassone sul tema del self-directed learning sembrano in calo e molte di esse tendono a orientarsi in misura crescente sul versante autoistruitivo e a distanza”.<sup>151</sup>

---

<sup>148</sup> Margiotta (2005a), *ibidem*.

<sup>149</sup> Queste riflessioni risultano da appunti presi durante un incontro dei Caffè Pedagogici (tenutosi a Venezia il 14 maggio 2007, a cura di Ivana Padoan) a cui ha partecipato U. Margiotta in qualità di *discussant*.

<sup>150</sup> Guglielmino, Long & Hiemstra (2004), *op. cit.*, p. 11.

<sup>151</sup> Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 30, nota 14. Gli autori fanno riferimento a Long H. B. & Associates (2003). *Current developments in e-learning & self-directed learning*. Boynton Beach, FL: Motorola University. Più recentemente, per l’impatto della tecnologia sull’apprendimento autodiretto si veda Hiemstra, R. (2006), “Has the Internet Changed Self-Directed Learning?” Paper Presented at the 20<sup>th</sup> International Self-Directed Learning Symposium. Cocoa Beach,

Questi ultimi autori, allo scopo di mappare le direzioni di sviluppo delle ricerche e per comprendere quali siano i paradigmi condivisi nel dibattito scientifico, fanno riferimento all'antologia curata da Carré e Moisan (2002),<sup>152</sup> nella quale sono raccolti i contributi del secondo incontro mondiale sulla autoformazione tenutosi all'Abbaye de Royaumont, presso Parigi, nel giugno del 2000.<sup>153</sup> Tra gli sviluppi più recenti della ricerca sull'autoformazione, viene segnalato l'irrobustirsi progressivo degli studi sull'auto-efficacia,<sup>154</sup> sull'autodeterminazione e sull'autoregolazione, definiti come “i perni maggiori della costruzione teorica del concetto di autodirezione, appoggiata a una doppia origine, conativa (o motivazionale) da una parte, e metacognitiva, dall'altra” (Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto, 2004, p. 29).

In ambito applicativo, Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto (2004) raccolgono l'osservazione di Carré e Moisan (2002) e segnalano, soprattutto nella letteratura più recente, *una certa deriva tecnicista* nei tentativi che la ricerca attua allo scopo di costruire strumenti per la valutazione delle competenze pertinenti l'autoformazione.<sup>155</sup> Altrove, per esempio, Quaglino (2004b) constata una *deriva operazionista* nel lavoro di Hiemstra (2004b), allorché questi si propone di individuare tipi e modalità di controllo dell'apprendimento autodiretto tramite “una check-list certamente molto analitica, ma non priva [...] di un certo determinismo” (p. XVII).

---

FL February 8-11, 2006. < <http://www-distance.syr.edu/InternetandSDL.html>>. Il documento è stato consultato il 21-11-2008.

<sup>152</sup> Carré, P., Moisan, A. (2002) (sous la direction). *La formation autodirigée. 2<sup>e</sup> Rencontres mondiales sur l'AF*, Paris, 2000. Paris : L'Harmattan.

<sup>153</sup> Il primo incontro si tenne a Montréal, nel settembre del 1997.

<sup>154</sup> Anche i numeri dell' *International Journal of Self-directed Learning* relativi agli anni 2004 e 2005 testimoniano lo sviluppo della ricerca in questi ambiti. Si vedano per esempio Ponton, M., Derrick, M.G., Confessore, G., & Rhea, N. (2005), “The Role of Self-Efficacy in Autonomous Learning” in *International Journal of Self-directed Learning*, Volume 2, Number 2, p. 81, e Hoban, S. & Hoban, G. (2004), “Self-Esteem, Self-Efficacy and Self-Directed Learning” in *International Journal of Self-Directed Learning*, Volume 1, Number 2, Fall 2004 , pp. 7-25. Costoro riportano le parole di Bandura a questo proposito: “Efficacy beliefs play a vital role in the development of self-directed life-long learners. Students' belief in their ability to master academic activities affects their aspirations, level of interest in intellectual pursuits, academic accomplishments, and how well they prepare themselves for occupational careers...” (Bandura, A., 1995, *Self-efficacy in changing societies*, New York: Cambridge University Press, p. 17. Citato in Hoban & Hoban, 2004, p. 19).

<sup>155</sup> Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto (2004) fanno riferimento a materiali contenuti in Carré e Moisan (2002, *op. cit.*) quali il questionario di Guglielmino (1977), al profilo della autonomia del discente elaborato da Confessore nel 2000, alle griglie per i colloqui sulla autoregolazione dell'apprendimento di Zimmerman e Martinez-Pons, alla scala di percezione dell'apprendimento autodiretto di Pilling-Cormick (p. 29).

È interessante notare che a questo proposito, in Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto (2004) si dà conto del pensiero di Carré e Moisan (2002) i quali si augurano “la crescita e l’approfondimento della ricerca ‘quantitativa’ su questo tema, al fine di sostenere la ricchezza qualitativa della produzione con un più approfondito e rigoroso riscontro empirico” (p. 29). Per gli autori, questa riflessione di Carré e Moisan attesta “una sorta di inversione di tendenza rispetto a uno scenario di studi che appare spesso in cerca di destrutturazione, e pertanto potrebbe essere interessante interrogarsi su quali esiti potrebbe avere questa ‘tensione al rigore misurativo’ proprio nel momento in cui ci si pone nell’ottica di pensare a un’integrazione tra gli ambiti della formazione, dell’autoformazione, dell’orientamento e dell’auto-orientamento” (p. 29).

A prescindere da queste auspicate o meno contaminazioni con altri campi di indagine, in ambito francofono e in ambito americano sembra essere condiviso un *nuovo paradigma educativo* che si propone come l’opposto del paradigma trasmessoci dalla tradizione e che comporta un radicale ribaltamento del ruolo del soggetto adulto apprendente. Nell’ambito di questo nuovo paradigma l’adulto assume la responsabilità della propria formazione gestendone il controllo e la direzione. Grazie a queste implicazioni di autonomizzazione si transita “da una concezione ‘eteronoma’ della formazione a una prospettiva basata sul concetto di autonomia del soggetto sociale che apprende” (Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto, 2004, p. 31).

Un altro punto su cui la riflessione di ambito francofono e quella di ambito americano sembrano ancora coincidere riguarda la convinzione che a tutt’oggi vi sia *una concettualizzazione insufficiente* e che sia ancora da raggiungere un accordo sulla natura della autoformazione: “Nel corso degli anni, dunque, lo statuto del concetto di autoformazione non si chiarisce, forse per la sua natura di nascente paradigma della formazione degli adulti e nonostante il consenso assiologico e/o ideologico che raccoglie intorno a sé” (Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto, 2004, p. 31; Brookfield, 2000<sup>156</sup>; Carré, 2002<sup>157</sup>).

Tralasciando le questioni circa lo statuto dell’ autoformazione, la comunità scientifica si è

---

<sup>156</sup> Brookfield, S.D. (2000). “Self-directed learning as a political idea”. In G. Straka, *Conceptions of self-directed learning*, Waxamann, Münster. Citato in Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, p. 31.

<sup>157</sup> Carré, P. (2002). “Après tant d’années...jalons pour une théorie psychologique de l’autodirection”. In P. Carré, A. Moisan (sous la direction). *La formation autodirigée. 2<sup>e</sup> Rencontres mondiales sur l’AF*, Paris, 2000. Paris : L’Harmattan.



di fatto riconosciuta nella organizzazione delle prospettive di analisi lungo gli assi dei seguenti paradigmi (Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto, 2004, pp. 31-32)<sup>158</sup>:

- *paradigma autodidattico*, secondo il quale l'individuo agisce in modo autonomo rispetto ad istituzioni e persone preposte alla formazione, e implica, perciò, l'analisi degli aspetti psicologici, metodologici e sociali dell'autodidassi;
- *paradigma educativo*, che focalizza l'adattamento dei dispositivi pedagogici alla modalità di apprendimento autodiretto, tenendo conto delle implicazioni che ne derivano per tutte le figure coinvolte nel processo;
- *paradigma esistenziale*, che realizza l'autoformazione nei processi di conoscenza di sé, di attribuzione di senso alle esperienze di vita, di riflessione sulla propria storia formativa;
- *approccio socio-cognitivo*, il cui tratto distintivo è lo studio dei processi di autoformazione che ha luogo nei gruppi, nel cui ambito gli individui apprendono gli uni dagli altri in circostanze professionali e non, secondo una modalità in cui "viene enfatizzato il momento dello scambio, della messa in comune delle esperienze, della condivisione: l'apprendimento è relazionale reciprocativo, comunitario";<sup>159</sup>
- *approccio cognitivo*, che implica l'analisi delle dimensioni psicologiche dell'auto-apprendimento in quanto processo cognitivo.

## 2.14 Note conclusive: i paradigmi guida della autoformazione

Troppo a lungo l'educazione degli adulti si è sviluppata applicando pervasivamente il modello strumentale riuscendo a concepire per gli individui appartenenti a questa fascia di età la possibilità di conseguire apprendimenti relativi alla sola dimensione operativa per il miglioramento nella performance e lo sviluppo del proprio controllo. Grazie agli studi e alle ricerche effettuate negli ultimi cinquant'anni, non solo si è approdati alla convinzione che l'adulto è in grado di apprendere, ma si è anche ampliata la sfera entro la quale i suoi apprendimenti possono aver luogo. Si sta facendo riferimento alla dimensione dell'apprendimento dialettico e alla dimensione dell'apprendimento autoriflessivo. Inoltre, lo stesso concetto di auto-apprendimento ha

---

<sup>158</sup> Si veda anche Carré (2002) citato in Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto (2004, *op. cit.*) e la presentazione generale del secondo incontro mondiale sull'autoformazione tenutosi all'Abbaye de Royaumont nel 2000 alla pagina <<http://www.cnam.fr/autoformation2000/espagnol/page8.htm>>. Il documento è stato consultato il 21-11-2008.

<sup>159</sup> Demetrio (1999), *op. cit.*, p. 11. Citato in Quaglino, Reynaudo e Del Cimmuto (2004), *op. cit.*, pp. 32-33.

subito una profonda trasformazione ben lontana dall'idea di istruzione di sé solipsistica, passando ad indicare un processo trasformativo che ricorre alla riflessione critica per approdare ad una approfondita conoscenza di sé e delle ragioni del proprio modo di essere attraverso la relazione con l'altro.

Se l'apprendimento che l'adulto riesce a procurare a se stesso si sostanzia, perciò, nella conoscenza di sé e nel cambiamento consapevole, cioè nella morfogenesi di sé, allora questo processo non può esaurirsi nell'ambito e nel periodo della educazione formale, ma accompagna l'individuo in modo continuativo durante l'arco dell'intera vita poiché processo che è funzione stessa della evoluzione umana. Lo stesso termine che viene utilizzato per riferirsi alla educazione dell'adulto, cioè *formazione*, porta in sé uno dei concetti fondamentali della autoformazione adulta, quello della ricerca permanente della *buona forma*, che non è uno stato ma un processo stabilmente all'opera, è il risultato congiunto dell'eteroformazione, quella che proviene dalla relazione con gli altri, e dell'ecoformazione, quella procurata dalla relazione con il contesto (Pineau).

L'idea di un *processo meta-stabile* che non si esaurisce mai è insito anche nell'immagine adottata da Josso la quale racchiude nell'azione del *camminare verso di sé* le componenti fondamentali che caratterizzano il percorso trasformativo dell'individuo adulto: l'assunzione di responsabilità nei confronti di se stesso e della propria formazione, cioè l'esercizio di potere nei confronti di se stesso, e il costante movimento del sé in direzione di una meta. Il mezzo attraverso il quale questo cammino verso di sé è reso possibile è costituito, nel quadro concettuale della Josso, dalla elaborazione del racconto di sé ad altri, racconto che consente di guardare retrospettivamente al proprio passato per progettare il proprio futuro sulla base della presa di coscienza del proprio essere. Recuperare il senso delle occasioni formative che la vita ha offerto all'individuo promuove una più profonda conoscenza di sé e una naturale progettazione, o riprogettazione, di sé in chiave orientativa per la definizione dell' *ideale di sé* che tenga conto di ciò che siamo, di ciò che desideriamo essere e di ciò che dovremmo essere.

Nel racconto di sé ad altri ognuno diventa formatore di se stesso attraverso la relazione con l'altro, perché dall'altro l'individuo ognuno riceve una visione di sé e del mondo che è complementare alla propria e che, se tenuta in debito conto, può generare

trasformazioni di posture esistenziali che possono rivelarsi emancipatorie. Ma il processo formativo non si esaurisce qui: ognuno, nell'atto del raccontare di sé, è contestualmente formatore, talvolta inconsapevole, di altri individui che vengono agevolati nel loro cammino verso il loro sé dalla relazione che intercorre tra noi e loro. Entrambi i processi che prospettano la trasformazione in se stessi e nell'altro ricevono impulso significativo se coloro che sono coinvolti nella relazione assumono reciprocamente, l'uno verso l'altro, il ruolo di *accompagnante* (che fa riferimento ad una rinnovata figura del docente in ambito educativo), perché ruolo che stimola la riflessione e favorisce l'autonomizzazione dell'individuo.

Nel quadro teorico elaborato da Mezirow si ritrova il concetto di conoscenza di sé come passaggio propedeutico all'autonomia nell'apprendimento autodiretto: conoscendo se stesso l'individuo può capire il senso delle proprie esperienze e, conseguentemente, attraverso processi riflessivi di natura euristica, giungere ad intraprendere percorsi trasformativi. Ciò non avviene in solitudine ma per il tramite delle relazioni che l'individuo intrattiene con i suoi simili e che, attraverso l'apprendimento dialettico, riescono a far sì che egli rifletta e riconsideri la propria esperienza di vita e giunga a possibili spiegazioni degli eventi da comprendere. Questa procedura di apprendimento, che ha come componente essenziale la capacità di ragionare argomentativamente e di riflettere criticamente, e che si realizza attraverso la comunicazione e il confronto dialettico, diventa un processo autoformativo se chi ne trae vantaggio è lo stesso soggetto che ne implementa il processo.

La socializzazione, però, può produrre anche assunti costrittivi che condizionano l'individuo e non gli permettono di esercitare pienamente la propria libertà in termini di scelte, di comportamenti e di valori. L'apprendimento autoriflessivo ha il ruolo di produrre una coscientizzazione di questi assunti costrittivi, e creare i presupposti per un dialogo interiore che definisca possibili percorsi riparatori volti alla trasformazione di schemi o di prospettive di significato. Questa visione dell'autoformazione come percorso emancipatorio che consente all'individuo di prendere le distanze da modelli culturali che creano dipendenza, poggia su competenze (quali la riflessività critica, il ragionamento argomentato, la negazione e la trasformazione di prospettive o schemi di significato) che posseggono un ineguagliabile valore sociale.

In questo quadro di rinnovata visione del concetto di autoformazione, la visione

orientale risulta quanto mai organica e complementare a quella sviluppatasi negli ultimi cinquant'anni nella nostra cultura occidentale. Questo perché nella visione confuciana sono presenti i concetti di responsabilità individuale nella formazione di sé, della funzione sociale di questa, e del suo continuo sviluppo nell'arco della vita degli individui. Nella prospettiva confuciana, la coltivazione di sé deve risultare socialmente proficua, deve cioè produrre effetti positivi anche sugli altri. Questa tensione verso la coltivazione di sé, assunta autonomamente, non si identifica con l'apprendimento eterodiretto o l'apprendimento strumentale, perché questi conducono alla fama e al prestigio, ma con l'auto-apprendimento, che è autocoltivazione delle virtù morali. La propria autoformazione, perciò, non si realizza nella ricerca della ammirazione altrui, ma nella consapevolezza della ricaduta positiva che il proprio apprendimento può assumere per gli altri.

Questo complesso bagaglio concettuale trasmessoci dalla letteratura specialistica che si è occupata di autoformazione dell'adulto negli anni più recenti individua alcuni assi portanti che hanno sorretto la riflessione condotta in questa ricerca e che qui riassumiamo per punti:

1. l'adulto che provvede alla propria autoformazione compie una doppia assunzione di potere perché autoformarsi significa diventare contestualmente soggetto e oggetto di formazione (Pineau)
2. l'autoformazione è il prodotto dell'ecoformazione e dell'eteroformazione (Pineau);
3. l'autoformazione è un percorso che si svolge nell'intero arco della vita (Josso, Pineau, confucianesimo, Mezirow);
4. la coltivazione di sé è responsabilità verso di sé e verso gli altri ed è il punto di partenza per entrare in sintonia con gli altri (confucianesimo);
5. l'autoformazione è un processo euristico che passa attraverso la conoscenza di sé (Mezirow);
6. il racconto di sé è un modo per imparare qualcosa di sé ma è anche un modo per aiutare altri a capire se stessi (Josso);
7. l'autoformazione produce riposizionamenti del sé: è un processo trasformativo emancipatorio (Mezirow).

## **Capitolo 3**

### **La reciprocità nella teoria del dono e nella strategia *Tit for Tat*<sup>160</sup>**

#### **Abstract del capitolo**

*In questo capitolo si analizza la teoria del dono di Mauss, la quale si basa, come è noto, sul triplice obbligo del dare, ricevere e ricambiare. Ciascuno di questi tre momenti della relazione di dono individua problematiche che condizionano il rapporto reciprocale, quali il concetto di equivalenza, la paura di ricevere, i rapporti di dominio. Poiché può risultare strategico per un gruppo di lavoro essere in grado di operare cooperativamente, risulta rilevante la riflessione condotta da Axelrod a proposito della strategia *Tit for Tat* e la sua insegnabilità. La sua applicazione consente la prospettiva di promuovere relazioni reciprocali anche in condizioni estreme senza ricorrere ad altruismo o relazioni amicali.*

#### **Indice del capitolo**

- 3.1.1 Introduzione
- 3.1.2 Mauss e la teoria del dono
- 3.1.3 L'attualità del dono arcaico
- 3.1.4 Il paradosso del dono
- 3.1.5 Reciprocità implica equivalenza?
- 3.1.6 Quando il valore del bene non è assoluto
- 3.1.7 Il debito positivo reciproco
- 3.1.8 Il dono e i rapporti di dominio
- 3.1.9 I pericoli del dono
- 3.1.10 Il dono e il simbolo
- 3.2.1 La reciprocità come strategia che genera cooperazione
- 3.2.2 Per una cooperazione stabile
- 3.2.3 Il successo della strategia *Tit for Tat*
- 3.2.4 Cooperazione senza amicizia?
- 3.2.5 Per imparare a cooperare
- 3.2.6 La reciprocità nella teoria del dono e nella strategia *Tit for Tat*: tratti comuni
  - 3.2.6.1 La generosità è solo apparentemente gratuita
  - 3.2.6.2 Strategie che proteggono dallo sfruttamento
  - 3.2.6.3 La questione morale
  - 3.2.6.4 Il valore dei beni scambiati
- 3.2.7 Insegnare la reciprocità
- 3.2.8 Note conclusive: i paradigmi guida della reciprocità

<sup>160</sup> Si veda a questo proposito la definizione dell'inglese *tit for tat*: "*blow, injury, insult, etc., given in return for one received: He hit me, so I hit him back – it was tit for tat*" (Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Encyclopedic Edition (1992). Oxford: Oxford University Press).

### 3.1.1 Introduzione

La teoria del dono di Mauss<sup>161</sup> costituisce il punto di riferimento primario per cercare di comprendere i meccanismi che governano il rapporto di reciprocità. Mauss, ben lontano da una interpretazione *forte* del concetto di  *dono* secondo la quale il dono definirebbe un rapporto asimmetrico tra due individui, analizza il  *dono* alla stregua di uno scambio differito nel tempo, individuando così spazi di interessantissime analisi sociologiche. Mauss ha, infatti, declinato la relazione di dono in un triplice obbligo, quello di dare, di ricevere e di ricambiare, ognuno dei quali individua nodi cruciali che è necessario analizzare. In questo capitolo, dopo aver esposto brevemente la teoria del dono di Mauss, si affronta innanzi tutto la questione dell'attualità del pensiero di Mauss e la presunta inconciliabilità di una visione arcaica ed una visione moderna del dono facendo riferimento all'analisi di Godbout (2004).<sup>162</sup>

Quindi, la discussione della visione del dono proposta da Derrida (1996)<sup>163</sup> porta a considerare la prospettiva funzionalista di Mauss e ad affrontare il tema del paradosso del dono, ovvero la sua non totale gratuità, considerato che il suo fine ultimo è costituito dall'inaugurare, o dal mantenere viva, una alleanza.

Infine, il dare, il ricevere e il restituire doni porta a considerare l'attribuzione di valore a ciò che viene dato, ricevuto e ricambiato, i principi che regolano lo scambio, e i possibili pericoli nascosti nel dono: il dominio esercitato da chi dà su chi riceve, l'umiliazione provata da chi riceve, la percezione di sfruttamento vissuta da chi dà senza ricevere, il senso di minaccia alla propria identità avvertito da chi riceve.

L'analisi della teoria del dono ad opera di Godbout (1998)<sup>164</sup> si sostanzia nella felice intuizione del concetto di debito positivo reciproco. Secondo questa elaborazione del pensiero di Mauss chi riceve non restituisce, piuttosto inizia a dare a sua volta, libero di

---

<sup>161</sup> Mauss, M. (1965). Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche. In Teoria generale della magia e altri saggi. Torino: Giulio Einaudi Editore. Titolo originale *Sociologie et anthropologie*, 1950, Paris: Presses Universitaires de France.

<sup>162</sup> Godbout, J. T. (2004). "L'actualité de l'*Essai sur le don*". In *Sociologie et sociétés*", vol 36, no 2, automne 2004, pp. 177-188. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.  
<[http://classiques.uqac.ca/contemporains/godbout\\_jacques\\_t/actualite\\_essai\\_sur\\_le\\_don/actualite\\_essai\\_sur\\_le\\_don.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/godbout_jacques_t/actualite_essai_sur_le_don/actualite_essai_sur_le_don.pdf)>. Il documento è stato consultato il 21-11-2008.

<sup>163</sup> Derrida, J. (1996). *Donare il tempo. La moneta falsa*. Milano: Cortina. Titolo originale *Donner le temps*, 1991, Paris: Éditions Galilée.

<sup>164</sup> Godbout, J. T. (1998). *L'esperienza del dono. Nella famiglie e con gli estranei*. Napoli: Liguori Editore.

scegliere il momento in cui dare perché la reciproca dipendenza è reputata un privilegio, e per questo è ricercata. Grazie alla teoria del debito positivo elaborata da Godbout, è possibile giungere alla comprensione del concetto di reciprocità tenendo conto dei principi che la regolano e dei vincoli a cui è soggetta.

Risulta evidente, perciò, che la relazione di reciprocità, nascendo dallo scambio di beni, siano essi beni materiali o immateriali, non è frutto dello spirito altruistico degli individui, bensì è il filo che essi utilizzano per intessere le trame dell'alleanza. Si tratta, insomma, di uno scambio di doni finalizzato all'instaurarsi, o al mantenimento, di una relazione positiva e fruttuosa.

In questo quadro teorico risulta chiaro, perciò, che la relazione di reciprocità si colloca nella categoria che Fiske (1992)<sup>165</sup> definisce di scambio egualitario (“*equality matching*”), e che è governata dal principio della restituzione di ciò che si riceve:

“The operating principle is that when people relating in an EM [Equality Matching] mode receive a favour, they feel obligated to reciprocate by returning a favor” (p. 703).<sup>166</sup>

In questo capitolo, perciò, si affronterà anche la questione di cosa significhi scambio egualitario all'interno di una relazione di reciprocità.

Axelrod, con il suo famoso volume *The Evolution of Cooperation* pubblicato nel 1984,<sup>167</sup> apporta un significativo contributo teorico all'individuazione di un profilo della

---

<sup>165</sup> Fiske, A. P. (1992). “The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations“. *Psychological Review*, 99:689-723.

<sup>166</sup> Fiske propone quattro fondamentali modelli relazionali: la partecipazione comune (*Communal Sharing*), la relazione autoritaria (*Authority Ranking*), il mercato (*Market Pricing*), lo scambio egualitario (*Equality Matching*). Per amore di chiarezza è bene illustrare quest'ultimo modello relazionale ponendolo in contrasto con quello cosiddetto del *Communal Sharing*, con il quale rischia facilmente di essere confuso.

Il modello del *Communal Sharing* concerne la condivisione di risorse comuni, quello dell' *Equality Matching* si basa sulla nozione di reciprocità, cioè su una forma di scambio non mercantile. Nella relazione di dono, che è uno scambio vicendevole di beni, si crea una obbligazione tra gli individui coinvolti nella relazione. Inoltre, il dono è personale e realizza una relazione tra donatore e donatario. Nel *Communal Sharing* le relazioni sono piuttosto di natura impersonale e il coinvolgimento dell'individuo è relativamente basso, tant'è che egli può interrompere la sua collaborazione al progetto comune senza provocare i conflitti che un dono non restituito può invece provocare (si veda Bauwens M., *P2P and Human Evolution: Placing Peer to Peer Theory in an Integral Framework*, 2005, <<http://integralvisioning.org/article.php?story=p2ptheory1>>. Il documento è stato consultato il giorno 21-11-2008. Al *Communal Sharing* fanno riferimento le relazioni familiari nelle quali è normale dimostrare solidarietà e altruismo. In queste relazioni, basate sui legami di sangue, lo sbilanciamento non provoca evidenti violazioni di norme. Diversamente succede per le relazioni che si basano sul modello dell' *Equality Matching*. A questo si rifanno i rapporti fondati sul concetto di equilibrio, che includono, perciò, la nozione di reciprocità, sia nella sua forma positiva che in quella negativa.

nozione di reciprocità generato da una prospettiva decisamente diversa ma che, proprio per questo, può risultare complementare, soprattutto per la comprensione di comportamenti di reciprocità negativa e per le strategie da adottare al fine di insegnare comportamenti cooperativi fondati su relazioni reciprocali.

### 3.1.2 Mauss e la teoria del dono

Il primo ad occuparsi di reciprocità nelle sue ricerche etnografiche fu Bronisław Malinowski (1884–1942)<sup>168</sup>, antropologo polacco naturalizzato britannico nei primi anni del secolo scorso. Malinowski aveva studiato antropologia a Londra e nel 1914 era in Australia quando scoppiò la prima guerra mondiale. Nonostante fosse stato trattenuto dalle autorità australiane poiché cittadino dell'Impero Austro-Ungarico e perciò nemico degli inglesi, gli fu permesso di condurre per due anni una serie di studi nelle Isole Trobriand in Melanesia.

Malinowski concentrò i suoi studi essenzialmente sullo scambio simbolico chiamato *kula*. Questo consisteva in periodici viaggi su canoe che ogni singolo gruppo di indigeni organizzava per andare a visitare le comunità che abitavano le altre isole. In quelle circostanze i gruppi barattavano mercanzie e cibi (*gimwali*), e si scambiavano dei doni che consistevano in collane di conchiglie rosse (*soulava*), quando il viaggio si effettuava da est a ovest, e braccialetti di conchiglie bianche (*mwali*), quando il viaggio aveva direzione opposta (Mauss, 1965, p. 190).

Malinowski giunse a concludere che lo scambio simbolico di questi doni assolveva la funzione di collante sociale e costituiva un meccanismo che aveva la prerogativa di attivare forme di solidarietà e collaborazione. I risultati della sua ricerca vennero pubblicati nel famoso *Argonauts of the Western Pacific* (1922) in cui egli sosteneva la

---

<sup>167</sup> Axelrod, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

<sup>168</sup> Per una breve biografia di Malinowski, si veda Gordon Marshal, "Bronislaw Kaspar Malinowski", da *A Dictionary of Sociology* 1998, Oxford University Press 1998, <<http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-MalinowskiBronislawKaspar.html>>. Il documento è stato consultato il 21-11-2008.



sua ipotesi secondo la quale il *kula* contribuiva a creare dei legami tra le persone sulla base di una serie di obblighi.

A distanza di qualche anno (1924) venne scritto un altro lavoro fondamentale per la ricerca etnografica, il famoso *Saggio sul dono* di Marcel Mauss (1872-1950), antropologo e sociologo francese<sup>169</sup>, conosciuto per la sua teoria del dono. Anche le ricerche etnografiche di Mauss avevano contemplato lo studio del *kula*, e alla stregua di Malinowski, anch'egli giunse a concludere che il dono è uno dei modi più comuni e universali per creare relazioni umane, è "l'operatore privilegiato o, per meglio dire, specifico della creazione del legame sociale" (Caillé, 1998, p. 238).<sup>170</sup>

Le sue conclusioni si basavano su precise osservazioni. Gli oggetti che venivano donati dovevano restare nelle mani di chi li possedeva al momento solo per brevi periodi, dovevano circolare in continuazione: "In linea di massima, la circolazione di questi segni di ricchezza è incessante e infallibile. Non bisogna conservarli troppo a lungo, essere lenti o restii a disfarsene" (1965, p. 191). Il motivo di ciò, spiega Mauss, risiede nel particolare significato dei doni, i quali assolvono lo scopo di instaurare un rapporto di fiducia sulla quale può svilupparsi in seguito ogni altra relazione sociale: "Si tratta di proprietà e di possesso, di pegno e di cosa locata, venduta e acquistata, e nello stesso tempo, di deposito, mandato e fedecommesso: la cosa, infatti, viene data a condizione di usarla per un altro, o di trasmetterla a un terzo" (1965, p. 191).

Mauss riconosce che questa prerogativa del dono, cioè la sua necessaria circolarità, è "l'insieme economico, giuridico e morale, veramente tipico, che Malinowski ha saputo scoprire, ritrovare, osservare e descrivere" (1965, p. 191), ed è sulla base di ciò che egli elabora la sua teoria del dono, grazie alla quale giunge a spiegare la relazione di reciprocità. Mauss, infatti, declina il meccanismo che regola lo scambio dei doni in un quadro di dinamica relazionale tra donatore e donatario individuando tre momenti, quello del dare, del ricevere e del ricambiare.

Questo scambio è, nella teoria di Mauss, un'istituzione sociale obbligatoria. Mauss individua il carattere di obbligatorietà del dono in tutte le sue fasi, dal momento in cui il

---

<sup>169</sup> Il saggio venne pubblicato ad opera di Gurvitch e C. Lévi-Strauss sotto il titolo di *Sociologia e antropologia* nel 1950, dopo la morte di Mauss.

<sup>170</sup> Caillé, A. (1998). *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*. Torino: Bollati Boringhieri. Titolo originale *Le tiers paradigme. Anthropologie philosophique du don*. Paris: La Découverte.

dono viene donato per stabilire un'alleanza, al momento in cui è ricevuto, necessariamente accolto al fine di accettare lo stabilirsi del legame sociale, fino a quando esso viene ricambiato per mantenere viva la relazione:

“Rifiutarsi di donare, trascurare di invitare, così come rifiutare di accettare equivalgono ad una dichiarazione di guerra; è come rifiutare l'alleanza e la comunione. Si fanno dei doni perché si è forzati a farli, perché il donatario ha una specie di diritto di proprietà su tutto ciò che appartiene al donatore. Questa proprietà si esprime e si concepisce come un vincolo spirituale.” (1965, pp. 173-174)

Mauss spiega questo carattere di obbligatorietà del dono, che comporta “una serie di diritti e di doveri di consumare e di ricambiare, che corrispondono a diritti e doveri di regalare e di ricevere” (1965 p. 174), attraverso una qualità intrinseca del dono stesso, il quale non sarebbe un oggetto *inerte*, ma conterrebbe in sé la forza magica di colui dal quale il dono proviene, una sorta di transfert di identità (Godbout, 2004): “Anche se abbandonata dal donatore, [la cosa donata] è ancora qualcosa di lui” (1965, p. 170), in altri termini ciò che obbliga le popolazioni studiate a rimettere in circolazione il dono è il fatto che “la cosa stessa [abbia] un'anima” (1965, p. 172).<sup>171</sup>

Ne consegue che regalare qualcosa a qualcuno significa regalare qualcosa di sé stessi, accettare un dono significa accogliere qualcosa del suo spirito e trattenere per sé questa parte del suo spirito sarebbe *pericoloso e mortale* perché ostacolerebbe un suo percorso naturale: la cosa donata, proprio perché non è inerte, “tende a rientrare in quello che Hertz chiamava il suo ‘focolare d'origine’ o a produrre, per il clan e il suolo da cui è uscita, un equivalente che la sostituisca” (1965, p. 172).

La restituzione del dono rientra, allora, in un meccanismo di riequilibrio poiché, se lo scambio non segue il suo percorso di circolarità,<sup>172</sup> la forza magica che abita il dono si

---

<sup>171</sup> Il concetto di circolarità è stato ripreso da Polanyi (Polanyi, K., 1974, *La grande trasformazione*, Torino: Einaudi. Titolo originale *The Great Transformation*, 1944, Boston: Beacon Hill). Come scrive Ranci “[...] reciprocità indica un tipo di relazione sociale fondata su scambi di prestazioni e di beni di tipo circolare, che avvengono nel contesto di relazioni simmetriche fondate su basi parentali o comunitarie, e che sono regolate da un sistema di aspettative generali di comportamento. Perché ci sia reciprocità devono cioè essere rispettate due condizioni: il sistema di scambio deve rispettare la simmetria [...], il sistema di scambio deve rispettare l'equivalenza dello scambio”. Ranci, C. (1994). “Altruismo e reciprocità: due modelli di solidarietà a confronto”. In B. Cattarinussi (a cura di), *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariato*, Milano: FrancoAngeli, pp. 49-55, p. 51.

<sup>172</sup> Non è un caso se Mauss ipotizza che il termine *kula* significhi circolo: “*Malinowski non ci dà la traduzione della parola [kula], che significa certamente circolo*” (1965, *op. cit.*, p. 187).

ritorce contro il trasgressore. Mauss trae questa teoria dello *spirito della cosa donata* dalla cultura maori della Nuova Zelanda secondo la quale i *taonga*, cioè i beni rigorosamente personali, posseggono un potere spirituale chiamato *hau*. In un proverbio a cui Mauss fa riferimento (1965, p. 168), e che fu raccolto da Sir G. Gray e C. O. Davis,<sup>173</sup> i *taonga* sono pregati di “distruggere l’individuo che li ha accettati. Il che vuol dire che contengono tale forza, nei casi in cui il diritto, e soprattutto l’obbligo di ricambiare, non venisse rispettato” (1965, pp. 168-169).

### 3.1.3 L’attualità del dono arcaico

Per Mauss, si è appena visto, l’istituto del dono che viene reciprocamente ricambiato pone un interrogativo cogente a proposito dell’origine del desiderio di restituire il ricevuto: “Qual è la norma di diritto e di interesse che [...] fa sì che il donativo ricevuto sia obbligatoriamente ricambiato? Quale forza contenuta nella cosa donata fa sì che il donatario la ricambi?” (1965, p. 158)

Riconoscere l’esistenza del carattere di obbligatorietà nella restituzione di un dono pone la questione dell’attualità della teoria di Mauss in quanto il dono nella nostra società moderna è pensato come libero e unidirezionale, e la teoria di Mauss “contraddice radicalmente il carattere ufficialmente liberale del dono”. (Pouillon, 1978, p. 113).<sup>174</sup>

Godbout (2004) pone proprio questa questione, quanto, cioè, il modello di dono offerto da Mauss possa essere ancora valido e come oggi il dono possa essere pensato. La sua riflessione focalizza due modelli diametralmente opposti a cui si rifanno due distinte concezioni del dono, una arcaica e una moderna: “Le don archaïque est obligé et réciproque, le don moderne est libre et unilatéral” (p. 5). Mauss era convinto di poter offrire una lettura dell’istituzione del dono che potesse essere valida anche per la società moderna, come ha chiaramente scritto all’inizio del *Saggio sul dono*: “crediamo di aver trovato qui uno dei capisaldi su cui sono costruite le nostre società ...” (1965, p. 159). Ma per numerosi autori il pensiero di Mauss è applicabile solamente alla civiltà arcaica

---

<sup>173</sup> *Maori Mementoes*, p. 21. Citato in Mauss (1965), *op. cit.*, p. 168.

<sup>174</sup> Pouillon, F. (1978). “Dono”. In *Enciclopedia*. 5. Torino: Einaudi, pp. 107-125.

<sup>175</sup> tanto che Godbout (2004, p. 5) si pone la domanda retorica “Comment oser appliquer à notre société un tel don contraîne, manifestation d’une solidarité mécanique, dirait Durkheim?” Nella società di oggi il dono è concepito come unilaterale e gratuito. A sostegno di questa interpretazione Godbout (2004) riporta la definizione di dono ne Le Petit Robert: “Ce qu’on abandonne à quelqu’un sans rien recevoir de lui en retour”. Tuttavia, nell’ultima edizione del Dictionnaire de sociologie<sup>176</sup> compare per la prima volta il lemma dono e in un articolo scritto da Alain Testart il dono viene così definito: “C’est le juridique qui permet de distinguer les deux phénomènes [don et échange]: le droit d’exiger une contrepartie caractérise l’échange et manque dans le don. Donner, c’est donc se priver du droit de réclamer quelque chose en retour.”

Godbout riflette su questa definizione e sottolinea quanto essa porti in nuce la risposta alla domanda iniziale, quanto cioè sia ancora attuale la teoria del dono di Mauss. Infatti nella definizione non si afferma che non ci sia restituzione, né che il restituito sia equivalente. Il dono in questo modo non è più definito solamente come quella cosa che circola tra donatore e donatario, bensì, nel momento in cui si afferma che donare significa rinunciare volontariamente ad un diritto di restituzione, “on cesse de définir le don par le fait qu’il y a ou non retour” (Godbout, 2004, p. 6).

Con il cessare di tener conto della restituzione o meno del dono, si passa a considerare invece la natura e l’intensità del rapporto sociale esistente tra donatore e donatario: “Dans la mesure où nous nous définissons par nos liens, plus le lien est intense, plus ce qui circule passera par le don, et plus ce qui circule s’éloignera d’un rapport d’équivalence propre au rapport marchand” (Godbout, 2004, p. 6).

Il dono, così ridefinito, diventa la funzione del legame sociale tra gli individui perché, come ha scritto Sahlins (1976) “L’escart social entre les parties conditionne le mode d’échange”.<sup>177</sup> Posta in questi termini, l’attualità della teoria del dono di Mauss non è più una questione da affrontare ricorrendo ad una semplicistica contrapposizione tra una concezione arcaica ed una concezione moderna.

---

<sup>175</sup> Goux, J.J. (2000). *Frivolité de la valeur. Essai sur l’imaginaire du capitalisme*. Paris: Blusson. Piron, S. (2002). “Une nouvelle morale du don”. In *Argument*, vol. 4, no 2, pp. 132-137. Citati in Godbout (2004), *op. cit.*, p. 5.

<sup>176</sup> A cura di Boudon, Besnard, Cherkaoui et Lécuyer, p. 68. Citato in Godbout (2004), *op. cit.*, p. 6.

<sup>177</sup> Sahlins, M. (1976), *Âge de pierre, âge d’abondance: l’économie des sociétés primitives*, Paris: Gallimard. Citato in Godbout (2004), *op. cit.*, p. 7.

### 3.1.4 Il paradosso del dono

La questione della presunta arcaicità del modello proposto da Mauss in contrapposizione ad un modello moderno di dono che non presuppone alcuna forma di restituzione, è frutto della constatazione della presunta propensione dell'individuo moderno per modelli di rapporti interpersonali svincolati dalla categoria dell'obbligo. Si è visto, però, che per Godbout (2004) non si tratta di una questione da spiegarsi in senso diacronico, opponendo ad un modello antico uno moderno, ma piuttosto chiamando in causa la volontà o meno dell'individuo di ricercare, attraverso l'istituzione del dono, l'instaurarsi di uno stretto legame con un'altra persona, giacché “le don est influencé par la nature et l'intensité du lien entre les personnes” (2004, p. 6).

Da questo punto di vista, persino la visione del dono spinta all'eccesso che propone Derrida (1996) potrebbe risultare in una certa misura compatibile con la spiegazione del dono ad opera di Mauss se si considerano le due visioni come le due interpretazioni estreme di un *continuum* che va dall'obbligatorietà della restituzione alla sua totale assenza: “En poussant cette exigence de non-retour à l'extrême, des philosophes comme Derrida [...] ont été conduits à affirmer que le don est la figure de l'impossible ou que la générosité a pour condition l'ingratitude de l'autre” (Godbout, 2004, p. 6).

Anche posta così, tenendo presente, cioè, solamente il problema della restituzione o meno del dono, la questione dei due modelli, quello antico e quello moderno, non sembra essere dirimibile perché la restituzione non è l'unica dimensione interessata da un presunto principio di obbligatorietà. L'obbligatorietà della restituzione del dono, non bisogna dimenticare, non è che uno degli aspetti dell'istituzione del dono che nega il principio di libertà: Mauss ha parlato chiaramente anche dell'obbligo di dare e dell'obbligo di ricevere. Dunque, non è opportuno limitare il ragionamento alla sola dimensione della obbligatorietà della restituzione del dono. Bisogna partire dall'intreccio del dare, del ricevere e del restituire, intreccio che interessa il donatore e il donatario in questo triplice scambio e che finisce per tessere una trama di relazioni.

Derrida ha di fatto preso le distanze proprio da questo concetto della triplice obbligatorietà insita nel dono e ne parla come della cosa impossibile, perché il dono, per essere un vero dono, “non deve circolare, non deve scambiarsi. [...] Se la figura del circolo è essenziale all'economico, il dono deve rimanere aneconomico” (1996, p. 8). Così

facendo, Derrida ci parla di un dono disinteressato, privo di perché e privo di fondamento:

“Esso dovrebbe restare estraneo alla morale, alla volontà, forse anche alla libertà, almeno a quella libertà che viene associata alla volontà di un soggetto. Esso dovrebbe restare estraneo alla legge e al "bisogna" di questa ragione pratica. Dovrebbe oltre passare il dovere stesso: dovere al di là del dovere. Se si dona perché bisogna donare, non si dona più” (1996, p. 156).

Ma Derrida stesso mette in dubbio l'esistenza di questo dono (“il dono è l'impossibile”, 1996, p. 8), e se egli stesso ritiene che un dono siffatto sia impossibile, scrive Godbout, “è perché egli conserva nella sua visione del dono un elemento essenziale del modello economista, nel momento del ‘rendere’. Ne parla sempre come costituente una restituzione, un rimborso, un'acquisizione [...] Egli non riconosce mai che, nel dono, anche rendere è un dono e quindi non può essere concepito come un'acquisizione, una restituzione ecc. Solo quando si è riconosciuto ciò, si può pensare al dono senza ricadere nel modello mercantile.” (Godbout 1998, p. 47).

Ma la conseguenza più macroscopica della riflessione di Derrida sta nel non riconoscere la natura socializzante del dono dovuta al suo essere intrinsecamente una struttura di scambio (Pouillon, 1978) e insieme il risultato di uno stato di obbligo e di uno stato di libertà, fatto che determina un perenne stato di *incertezza strutturale* (Godbout, 1998, p. 38) che rende imprevedibile ogni mossa successiva al dono.

D'altronde, come ha puntualizzato Godbout (1998), il donatore stesso tende a ridurre l'obbligo di restituzione attraverso l'uso di formule di cortesia che minimizzano l'importanza del dono: “di niente, de rien, de nada, my pleasure”. Mauss aveva osservato a proposito del *kula* che, “si dona come se si trattasse di nulla” e che il donatore “mostra una modestia esagerata”.<sup>178</sup>

È questo accrescere l'incertezza della restituzione che fa sì che l'altro si senta libero di donare a sua volta. Per usare la parole di Lefort, “non si dona per ricevere; si dona perché l'altro doni”.<sup>179</sup> Così facendo, il donare “esprime le due componenti irriducibili ed apparentemente inconciliabili del legame sociale: libertà e obbligo, autonomia e indipendenza, individualismo e appartenenza” (Godbout, 1998, p. 38).

---

<sup>178</sup> Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 38.

<sup>179</sup> Lefort, C. (1951), “L'échange et la lutte des hommes”. In *Les temps modernes* 64: 1400-1417. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 38.

Entrare in un rapporto di dono, ci dice Karsenti (1994), è come entrare in un giro di danza che coinvolge l'individuo nel suo ritmo e nei suoi passi liberamente obbligati:

“[...] il modo in cui l'individuo è obbligato nel regime di dono non corrisponde affatto all'obbedienza ad una regola, o ad una pluralità di regole preventivamente stabilite, ma semplicemente al fatto che entra in un circolo - come si entra in una danza - che prende posto in lui e si trova trascinato nella dinamica che lo anima”.<sup>180</sup>

Il paradosso del dono è dunque che il dono non è disinteressato.<sup>181</sup> O meglio, esso non è totalmente disinteressato e non è totalmente interessato. Si tratta, come dice Caillé (1998), di *un obbligo di libertà (di spontaneità)*, dove l'obbligatorietà concerne l'interesse del legame sociale tra gli individui coinvolti. Ma non solo: “Il dono non è affatto disinteressato, in un certo senso. Semplicemente esso privilegia gli interessi di amicizia (...) e di piacere e/o di creatività sugli interessi strumentali e sull'obbligo o la compulsione. L'accanimento delle religioni o di numerosi filosofi nel cercare un dono pienamente disinteressato è quindi privo di oggetto” (Caillé, 1998, p. 238).

Il dono, proprio perché non è totalmente disinteressato, è paragonato da Mauss al denaro del capitalista che viene messo continuamente in circolazione per fruttare al meglio: “Si direbbe proprio che il capo trobriandiano o tsimshian proceda alla lontana come il capitalista, che sa disfarsi del denaro, in tempo utile per ricostituire in seguito il suo capitale mobile” (1965, p. 280). In questo senso, i doni vengono rimessi in circuito senza sosta con uno scopo ben preciso, quello di mantenere in vita vecchie alleanze o stabilirne di nuove, entrambe percepibili come ricchezze che possono essere incrementate nel tempo e nello spazio.

---

<sup>180</sup> Karsenti, B. (1994). *Marcel Mauss. Le fait social total*. Paris: Presses universitaires de France, p. 28. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 37.

<sup>181</sup> L'unico esempio di dono totalmente disinteressato secondo Malinowski è il dono tra sposi. Ciò in virtù del fatto che la prestazione sessuale sarebbe costantemente 'pagata' dall'uomo alla sua donna tramite il *mapula*, sorta di salario. Conseguentemente, lo scambio di doni tra sposi non avrebbe alcuna finalità interessata (Mauss, 1965, *op. cit.*, p. 279).

### 3.1.5 La reciprocità implica equivalenza?

Come si è detto, il dono per Mauss appartiene alla categoria dello scambio. Non bisogna, però, confondere il dono con il prestito perché quando il donatario restituisce il dono non ritorna lo stesso oggetto, né un bene identico (Pouillon, 1978). Il donatario cosa restituisce, allora? Tiene forse la contabilità di ciò che ha ricevuto?

Gouldner, nel suo famoso saggio sulla reciprocità, afferma: “The problem of equivalence is a difficult but important one. Whether in fact there is a reciprocity norm specifically requiring that returns for benefits received be equivalent is an empirical question” (1960, p. 171).<sup>182</sup> Posta così, la riflessione solleva in primo luogo la questione di cosa si intenda con il termine *equivalenza*, e in secondo luogo induce a considerare l'eventualità che lo scambio di doni non sia affatto governato dal principio di equivalenza.

Gouldner distingue tra due tipi di equivalenza, quella sociologica e quella psicodinamica. Nel primo caso saremmo in presenza di reciprocità eteromorfa in cui il concetto di equivalenza fa riferimento al valore del bene. Nel secondo caso, quando cioè la reciprocità è omeomorfa, il concetto di equivalenza comporta la somiglianza o addirittura l'identità del bene da restituire o delle circostanze in cui il primo scambio si è verificato:

“Equivalence may have at least two forms, the sociological and psychodynamic significance of which are apt to be quite distinct. In the first case, heteromorphic reciprocity, equivalence may mean that the things exchanged may be concretely different but should be equal in value, as defined by the actors in the situation. In the second case, homeomorphic reciprocity, equivalence may mean that exchanges should be concretely alike, or identical in form, either with respect to the things exchanged or to the circumstances under which they are exchanged. In the former, equivalence calls for "tit for tat"; in the latter, equivalence calls for "tat for tat" (1960, p. 172).

La realizzazione della reciprocità omeomorfa, sottolinea Gouldner, avviene per lo più in forma negativa, cioè nel caso della ritorsione, per esempio nella restituzione di ingiurie (la così detta legge del taglione). Nel caso di reciprocità eteromorfa, dice Gouldner, il valore del bene è stabilito dagli individui coinvolti nello scambio.

---

<sup>182</sup> Gouldner, A. W. (1960). “The norm of reciprocity: A preliminary statement”. *American Sociological Review*, 2.



Se così fosse, non ha senso porsi la questione della applicazione o meno di una generica norma di equivalenza. Piuttosto, vale la pena individuare quali possano essere i principi sulla base dei quali, nella reciprocità cosiddetta eteromorfa, gli individui coinvolti nello scambio attribuiscono un valore al bene che hanno ricevuto, a prescindere da quello intrinseco.

Gouldner (1960) prende in considerazione più fattori tra cui lo stato di necessità del donatario da un lato, e le risorse a disposizione del donatore dall'altro. È interessante considerare questi due ambiti perché sono complementari. Scrive Gouldner (1960, p. 171): “The value of the benefit and hence the debt is in proportion to and varies with - among other things - the intensity of the recipient's need at the time the benefit was bestowed ('a friend in need . . .'), the resources of the donor ('he gave although he could ill afford it') ...”.

Questo travaso di beni governato dal bisogno del donatario e dalla capacità del donatore, sembrano rispondere ad un principio di equilibrio a cui le reti farebbero riferimento: “Le reti hanno orrore del vuoto. Se vi è una carenza, la rete tende a riempirla”.<sup>183</sup> Scrive ancora Godbout (1998, p. 35): “Queste regole [del bisogno del donatario e della capacità del donatore] tendono ad essere generali per tutti i tipi di dono. Ma vengono applicate più fortemente nel dono sotto forma di aiuto e servizio”.

### 3.1.6 Quando il valore del bene non è assoluto

Se il principio di equivalenza nella restituzione del dono, non viene rispettato, o meglio, se il valore del bene non è assoluto ma viene deciso dalle parti in causa, siamo autorizzati a pensare che in questo tipo di transazioni non si tenga conto delle norme di giustizia?

---

<sup>183</sup> Godbout (1998), *op. cit.*, p. 35. Godbout parla di reti di mercato e reti sociali, distinguendo le une dalle altre sulla base della natura degli obblighi che vincolano gli individui che ne fanno parte: le prime hanno obblighi dettati dal contratto mercantile, le seconde sono “*imbracate*” in molteplici legami che determinano innumerevoli obblighi. Le reti si distinguono a loro volta dagli apparati, “*raggruppamenti di attori sociali organizzati specificatamente per fini di regolazioni esterne del pubblico*”. (Lemieux, V., Joubert, P., Fortin, R. (1981). *Réseaux et appareils: une recherche dans l'islet*, Département de science politique, Université Laval, Québec, p. 1. Citato in Godbout, 1998, *op. cit.*, p. 5).

Per poter dare una risposta alla domanda è bene fare alcune considerazioni preliminari. Godbout (1998) ci fa notare che i beni circolano in tre ambiti diversi: Stato, mercato e reti sociali. Nel circolare in questi ambiti, i beni obbediscono a principi diversi: il concetto di giustizia, insieme a quelli di autorità e di uguaglianza, fa riferimento allo Stato, l'equivalenza e l'utilità dominano il mercato, il dono e il debito governano la sfera delle reti sociali. Sulla base di questa classificazione, è plausibile, allora, condividere con Godbout (1998) e Donati (1993)<sup>184</sup> la convinzione che “non sia possibile comprendere la società, facendola emergere dallo Stato o dal mercato”(Godbout, 1998, p. 7). In altri termini, sembra improponibile analizzare i rapporti intercorrenti tra individui legati da vincoli afferenti all'ambito delle reti sociali applicando categorie peculiari dell'ambito statale.

Stabilita questa questione di metodo, si è già visto che uno dei principi a cui gli individui in relazioni di reciprocità ricorrono per determinare il valore dei beni scambiati (stiamo dunque parlando di reti sociali), è il bisogno del ricevente, il suo stato di necessità, sia egli il donatario oppure il donatore al quale il donatario intende restituire il dono. A questo proposito Godbout scrive: “...ciò che verrà ‘reso’ non è tanto in relazione con ciò che è stato dato, quanto piuttosto in rapporto al bisogno di chi a sua volta riceverà” (1998, p. 23).

Si è anche già visto che un altro principio che governa lo scambio dei beni nelle reti sociali è costituito dalla possibilità che il donatore ha di accedere alle risorse necessarie per donare, cioè la sua effettiva capacità di donare. Vale, però, la pena considerare altri principi che regolano l'azione del donare, perché anche questi si distanziano notevolmente dal concetto di giustizia.

Trattando di aiuto e servizi (per esempio prestiti e ospitalità), Godbout (1998, p. 22) scrive che “Le persone che danno non si aspettano di ricevere dalla persona aiutata un aiuto uguale o equivalente”. Questa norma può applicarsi anche allo scambio di doni in quanto aiuto e servizi appartengono alla categoria dei beni scambiati nell'ambito delle reti sociali.

Il fatto che chi dà non si aspetti un aiuto o un dono uguale o equivalente trova una spiegazione nei principi che Godbout (1998) chiama di competenza, disponibilità, reputazione e libertà. Il principio di competenza è quello per cui un individuo esperto di

---

<sup>184</sup> Donati, P. (1993). *La cittadinanza societaria*. Roma-Bari: Laterza.

giardinaggio sarà interpellato per consulenze da amici e amiche tutte le volte che sarà necessario, indipendentemente dalla possibilità che loro stessi avranno di ricambiare il favore. La disponibilità fa riferimento al concetto di tempo che il dono, specialmente quando dovesse sostanziarsi in un aiuto o in un servizio, implica necessariamente.<sup>185</sup> Il concetto di reputazione chiama in causa la nomea che il donatore è riuscito a costruire intorno a sé nel tempo: “In ogni rete vi sono membri che si sono costruiti nel tempo una fama di donatori, da loro ci si aspetta di più” (Godbout 1998, p. 23). Il rispetto, infine, della libertà del donatore mette il donatario al riparo di un dono fatto sentendo l’obbligo di donare, tant’è che la norma ideale, scrive Godbout (1998, p. 23) “non è il richiedere un servizio, quanto piuttosto il farselo offrire”.

Non è la convinzione di non essere contraccambiato in modo equivalente che può trasformare l’azione del donare in una esperienza negativa per il donatore, quanto piuttosto il sentirsi in obbligo di donare oppure il non ricevere la dovuta riconoscenza per un dono elargito. Entrambe queste circostanze producono un distanziamento se non addirittura una cessazione dei rapporti. Per usare le parole di Godbout (1998, p. 24), “si tende maggiormente a ridurre il legame che a reclamare giustizia”.

Stando agli studi condotti in materia, si può concludere che il principio di giustizia non si applica tra donatore e donatario tranne, scrive Godbout (1998, p. 24) in due situazioni simmetriche: “quella di chi riceve da numerosi donatori e, all’opposto, quella di chi dona a numerosi riceventi”, in altre parole non si applica “fra un donatore ed un ricevente, ma fra donatori, o fra riceventi, nei confronti di una stessa persona o istituzione”(p. 28).

L’inapplicabilità del principio di giustizia nella relazione di reciprocità tra donatore e donatario è dovuta, si è visto, dal fatto che il valore del bene scambiato non è assoluto, bensì è determinato dai soggetti coinvolti nella transazione. Cosa altresì rilevante, la attribuzione del valore secondo i numerosi principi illustrati, come osserva Zamagni (1997), avviene non prima della transizione, come succede nell’ambito dello scambio di mercato, ma piuttosto dopo il trasferimento stesso:

“Mentre nello scambio di mercato la determinazione del rapporto di scambio (il cosiddetto prezzo di equilibrio) precede, logicamente, il trasferimento

---

<sup>185</sup> Si veda a questo proposito Richieri, C. (2008). “L’autoformazione di reciprocità nella professione docente”. In I. Padoan (a cura di), *Forme e figure dell’autoformazione*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 349-379.

dell'oggetto dello scambio - solamente dopo che compratore e venditore si sono accordati sul prezzo della casa, avviene il trasferimento del diritto di proprietà sulla medesima -, nella relazione di reciprocità il trasferimento precede, sia logicamente sia temporalmente, l'oggetto contraccambiato. In quest'ultima, chi inizia la relazione ha come punto fermo solamente un'aspettativa di reciprocità”.

186

### 3.1.7 Il debito positivo reciproco

L'analisi dei principi che vincolano il trasferimento dei beni, sia nel dare che nel restituire il dono, e la constatazione che nella restituzione la norma non è dettata dal principio di giustizia né da quello di equivalenza, non chiariscono affatto la natura della reciprocità e pongono ulteriori questioni in merito alla relazione tra donatore e donatario. Deve esserci, dunque, da qualche parte nella relazione di reciprocità un aspetto piacevole, e perciò desiderabile, per entrambi i soggetti coinvolti che trasforma lo stato di debito da una condizione da rifuggire in una posizione ambita e perciò ricercata.<sup>187</sup>

Godbout (1998) individua questo dispositivo nel *debito positivo*. Questo concetto chiave, illustrato con linguaggio limpidissimo, chiarisce l'apparente inconciliabilità degli aspetti fondanti del legame di reciprocità, ossia libertà e obbligo, gratuità e interesse:

“Il debito positivo esiste quando chi riceve non coglie nel donatore l'intenzione di renderlo debitore attraverso il suo gesto, e questo è strettamente legato al piacere di essere in debito, elemento essenziale dello stato di debito positivo. Oppure, esiste ancora quando il donatore ha già ricevuto nel piacere di chi riceve (Seneca). Questo debito non è vissuto come un peso, ma come un privilegio, un'opportunità” (p. 45-46).

---

<sup>186</sup> Zamagni, S. (1997). “Economia civile come forza di civilizzazione per la società italiana”. In P. Donati (a cura di), *La società civile in Italia*. Milano: Mondadori. Citato in P. Coluccia (2001). *La banca del tempo*, Torino: Bollati Boringhieri, p. 101.

<sup>187</sup> Gouldner (1960) parla di una “gratificazione reciproca” che starebbe alla base della stabilità dei rapporti sociali: “[...] if a social system is to be stable there must always be some ‘mutuality of gratification’. Social system stability, then, presumably depends in part on the mutually contingent exchange of gratifications, that is, on reciprocity as exchange” (p. 168). Gouldner mutua il concetto di *gratificazione reciproca* da Parsons and Shils (1951), (Eds). *Toward a General Theory of Action*, Cambridge: Harvard University Press, p. 107. Citato in Gouldner (1960), *op. cit.*, p. 168.

Il debito, però, può essere vissuto negativamente quando lo si considera qualcosa di cui è bene sbarazzarsi al più presto. Questa è la prospettiva assunta da teorie economiche ed etiche che identificano nella assenza di debiti lo stato privilegiato degli individui: “L’insieme di individualismo e di economia neoclassica tenta di fondare l’etica del comportamento dell’uomo sul non avere debiti con nessuno. Ciò fonda per questa teoria l’attribuzione di essere riconosciuta come il discorso della libertà” (Insel, 1994, p. 88).<sup>188</sup>

Se invece gli individui coinvolti nella relazione giungono a non percepire più la differenza tra dare e restituire, cioè ogni qual volta “chi riceve, invece di restituire, inizia a sua volta a donare”(Godbout, 1998, p. 47), allora significa che il debito è vissuto positivamente. Qui sta il punto chiave che spiega la diversa concezione di dono di Derrida (1996): come pone in evidenza Godbout, Derrida non considera mai il bene restituito come un dono a sua volta, bensì sempre e solo come “costituente una restituzione, un rimborso, un’acquisizione [...], per concludere in seguito che questo non è un dono, cosa che fanno anche gli economisti alla loro maniera per negare l’esistenza del dono. Egli non riconosce mai che, nel dono, anche rendere è un dono e quindi non può essere concepito come un’acquisizione, una restituzione ecc. Solo quando si è riconosciuto ciò, si può pensare al dono senza ricadere nel modello mercantile” (p. 47).

Si prenda in considerazione lo stato di debito positivo reciproco in relazione alla variabile tempo: in una relazione di dono i ruoli di debitore e di creditore tenderanno a confondersi ed ognuno penserà di aver ricevuto più di quanto ha dato ma vivrà lo stato di debito con leggerezza d’animo, senza il tormento di dover restituire tutto e subito, anzi riterrà di essere l’oggetto privilegiato della fiducia altrui e per questo non sentirà la necessità di disfarsi del debito stesso (Godbout, 1998).

Altri autori hanno colto questo fondamentale aspetto nella relazione di reciprocità. Pitrou (1992) scrive: “Gli interessati non sono in grado di sapere ad un certo momento e soprattutto nel corso del tempo se sono creditori o debitori”.<sup>189</sup> Piaget ha così espresso la relazione tra debito e credito nelle relazioni sociali: “... non si reclama mai tutto il dovuto e non si pagano mai tutti i propri debiti: la circolazione dei valori sociali al contrario si fonda su un vasto credito, perennemente alimentato, oppure

---

<sup>188</sup> Insel, A. (1994). “Une rigueur pour la forme”. In *Pour une autre économie*, La découverte / M.A.U.S.S., Paris, p. 88. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 46.

<sup>189</sup> Pitrou, A. (1992). *Les solidarités familiales. Vivre sans famille?* Toulouse: Privat, p. 232. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 48.

costantemente corrosivo dall'usura e dall'oblio, ma sempre ricostituito”.<sup>190</sup> Anche Gouldner (1960) riconosce che vi sono *meccanismi* che inducono lo stato di indebitamento reciproco: “We should also expect to find mechanisms which induce people to remain socially indebted to each other and which inhibit their complete repayment” (p. 175).

Ecco che allora i due estremi si toccano, il debito diventa espressione di libertà perché, come dice Godbout (1998), è un debito *senza colpa, valorizzato*, perché è un debito di cui non ci si vuole liberare. È un debito libero anche perché è svincolato dalla alternanza obbligata del ruolo di donatori e donatari poiché in questo debito reciproco positivo “i due [o più] partner sono stabilmente donatori e riceventi”.<sup>191</sup> Ciò significa che ogni persona coinvolta nella relazione non sente il bisogno di restituire immediatamente il dono donando di più, anzi, si è convinti che lo stato di debito non potrà mai essere estinto e questo stato procura piacere e consapevolezza di una reciproca gradita e apprezzata dipendenza: “Non si teme la reciproca dipendenza; si può invece desiderare il debito e il legame creato dall'incontro fra persone per mezzo del dono che li prolunga”.<sup>192</sup>

Questo sfuggire alla alternanza temporale è un *salto quantico* (Godbout, 1998, p. 51) che libera il donatore e il donatario dai lacci del tempo e, paradossalmente, il triplice obbligo di donare, ricevere e ricambiare diventa un *dono di libertà* (Caillé, 1998, p. 238), libertà di ricambiare o meno, e libertà da una restituzione immediata, perciò libertà dal tempo stesso. Più tempo trascorre tra dono e contro-dono, più donatore e donatario percepiscono la stabilità della loro relazione.<sup>193</sup> Contraccambiare un dono troppo in fretta significa rifiutare il dono e porre in evidenza il suo valore utilitaristico. Come ha chiaramente illustrato Pouillon (1978), “L'intervallo di tempo appare socialmente necessario poiché permette di inquadrare ciascuna prestazione come singolare e unilaterale” (p. 120).

È ancora la stessa variabile tempo che entra in gioco nella definizione che Zamagni (1997) dà del concetto di reciprocità, che egli spiega “come un insieme di trasferimenti

---

<sup>190</sup> Piaget, J. (1977), “Essai sur la théorie des valeurs qualitatives en sociologie statique”. In J. Piaget (Ed), *Etudes sociologiques*, Paris : Droz , p. 110. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 48.

<sup>191</sup> Godbout (1998), *op. cit.*, p. 56.

<sup>192</sup> Belk, R.W., Coon G.S. (1993). “Gift Giving Agapic Love: An Alternative to the Exchange Paradigm Based on Dating Experiences”. In *Journal of Consumer Research*, 20: 393-417, p. 403. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 56.

<sup>193</sup> Si veda Richieri (2008), *op. cit.* Si veda anche Pouillon (1978), *op. cit.*, p. 120.

bidirezionali, indipendentemente volontari l'uno dall'altro, ma tra loro collegati".<sup>194</sup> L'esistenza del dono in quanto tale è garantita proprio da quell'intervallo di tempo che conferisce ad ogni atto di donazione una propria autonoma realtà.

### 3.1.8 Il dono e i rapporti di dominio

Ripartiamo dalle parole di Mauss per affrontare un altro nodo cruciale nelle relazioni di dono:

“È attraverso i doni che si stabilisce la gerarchia tra capi e vassalli, tra vassalli e seguaci. Donare, equivale a dimostrare la propria superiorità, valere di più, essere più in alto, magister; accettare senza ricambiare o senza ricambiare in eccesso, equivale a subordinarsi, a diventare cliente o servo, farsi più piccolo, cadere più in basso (minister)” (1965, p. 281).

Così collocato, il dono può essere davvero *pericoloso*<sup>195</sup> e più motivazioni sono plausibili per non accettarlo o per non ricambiarlo a dismisura, obbedendo alla norma del principio dell'eccesso.<sup>196</sup> Come scrive Pouillon (1978) “Ricevere vuol dire accettare di mostrarsi obbligato verso qualcuno, e in qualche misura pagare il proprio debito in termini di umiltà e gentilezza” (p. 120). Ma il non ricambiare, che è essa stessa una forma di restituzione, è assai più pericoloso perché “significa di accettare di essere giudicati minori, riconoscere l'ascendente e rafforzare il prestigio del donatore” (Pouillon, 1978, p. 120).

Se donare significa dominare, la restituzione del dono, dunque, è la strategia che il donatario può mettere in atto per salvaguardarsi dagli abusi di potere del donatore e per evitare di sentirsi costantemente umiliato (Godbout, 1998, p. 41). A questo proposito Boilleau (1995) scrive: “La reciprocità è fondamentale... Grazie alla reciprocità [i

---

<sup>194</sup> Citato in Coluccia (2001), *op. cit.*, p. 100.

<sup>195</sup> “ Il dono è, dunque, nello stesso tempo, ciò che bisogna dare, ciò che bisogna ricevere e ciò che, tuttavia, è pericoloso prendere” (Mauss, 1965, *op. cit.*, p. 161).

<sup>196</sup> Dare più di quanto sia previsto dalle regole stabilite dagli attori stessi è un fenomeno osservato e studiato da Mauss (*potlach*). Godbout (1998) lo spiega come una modalità per “personalizzare la relazione, a rendere unico il legame fra donatore e ricevente, a mostrare che quel gesto non è fatto per obbedire ad una regola, ma è fatto ‘per lui’, in nome di un legame personale” (*op. cit.*, p. 36).

rivali] sono preservati da ogni dominazione. La reciprocità annulla i rischi della dominazione”.<sup>197</sup>

Per evitare che l’offerta di doni si trasformi nel tentativo di instaurare un rapporto di dominio, il rapporto di reciprocità sembra, dunque, avere un ruolo determinante. Questa posizione è condivisa da Godbout il quale sostiene che “appena ci si allontana dalla reciprocità, il dono si trasforma in rapporto di dominio” (p. 60).

Con ciò Godbout non intende riferirsi ai rapporti di parentela, in cui la reciprocità si realizza in modalità limitata (Godbout, 1998) senza che questo provochi l’instaurarsi di un rapporto di predominio, bensì alle relazioni cosiddette *orizzontali*, dove “la rivalità è molto più importante, e quindi la reciprocità permane centrale” (p. 58) e dove essa è “una condizione necessaria per evitare il predominio di uno dei due soggetti sull’altro” (p. 60).

L’equilibrio tra le azioni del dare e del restituire, cioè quel particolare stato che Godbout chiama stato di debito reciproco positivo, pur governato, come si è visto, da principi che fanno riferimento, per esempio, allo stato di bisogno del donatario, o alla capacità e alla reputazione del donatore, sembra essere la formula che preserva i soggetti coinvolti nella relazione di dono dall’instaurarsi di forme di dominio.

Seneca, elaborando l’idea di debito nel quadro della relazione di dono, chiama in causa i processi del ricordare e del dimenticare rispettivamente ciò che si è ricevuto e ciò che si è dato: “in materia di liberalità [di dono], la formula del dovere reciproco [è la seguente]: l’uno deve dimenticare immediatamente ciò che ha donato, e l’altro non dimenticare mai ciò che ha ricevuto”.<sup>198</sup> E chi riceve il dono deve dire a colui che ha donato: “Tu non sai ciò che hai fatto per me, ma bisogna che tu sappia quanto ciò è superiore a quanto tu pensi... Non potrò mai sdebitarmi nei tuoi confronti”.<sup>199</sup> Le indicazioni di comportamento suggerite da Seneca sembrano ottemperare norme esterne ai soggetti coinvolti nella relazione allo scopo di sviluppare in loro la consapevolezza di atti moralmente encomiabili.

Ma la lettura della relazione di dono in chiave di scambio, a seguito della teoria di Mauss e delle sue successive elaborazioni (per esempio Godbout 1998, 2004; Caillé

---

<sup>197</sup> Boilleau, J.L. (1995). “Conflit et lien social. La rivalité contre la domination”. In *La Découverte /M.A.U.S.S.*, Paris, pp. 155, 191-193, p. 155. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 42.

<sup>198</sup> Seneca (1972). *Des Bienfaits*. Paris: Les Belles Lettres, p 33. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 59.

<sup>199</sup> Seneca (1972). *Des Bienfaits*. Paris: Les Belles Lettres, p 49. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 59.



1998), evidenza nella intenzionalità dei soggetti a mantenere lo stato di debito una componente strategica, e perciò razionale. Zamagni (1997) fa emergere questo elemento quando definisce la reciprocità, si è già visto, come “un insieme di trasferimenti bidirezionali, indipendentemente volontari l'uno dall'altro, ma tra loro collegati”.<sup>200</sup> Zamagni spiega la propria definizione attribuendo al termine *volontario* il significato di *libero*: “La caratteristica di indipendenza implica che ciascun trasferimento è, a sé considerato, volontario, cioè libero”. Ma è possibile che una lettura in filigrana porti ad attribuire al termine anche la sfumatura di *voluto*, di *intenzionale* che meglio rendono conto della componente strategica presente nella reciprocità, della cui esistenza, tuttavia, egli non ha dubbi (1997, p. 178; citato in Coluccia, 2001, p. 101).

Dopo queste considerazioni sulla dimensione della volontarietà che caratterizza l'azione del dare, quella azione, cioè, che può provocare l'insorgenza di un rapporto di dominio da parte del donatore nei confronti del donatario e dal quale questi ha necessità di difendersi, si prenda ora in esame la possibile esperienza opposta del donatore, cioè quella che può essere definita come la sindrome da sfruttamento.

Secondo la definizione che ne dà Gouldner (1960) “ ‘exploitation’ refers to a relationship in which unearned income results from certain kinds of unequal exchange”(p. 165). Ross (1940) e Von Wiese & Becker (1932)<sup>201</sup> parlano di vari tipi di sfruttamento: economico in primo luogo, ma anche religioso, *egotico* e sessuale.

Purtroppo, sottolinea Gouldner (1960), il termine *sfruttamento*, centrale in ambito economico per la critica marxista al modello capitalista, non appena ha assunto un significato più generale, ha smesso quasi del tutto di far parte del lessico sociologico: “[...] just as the concept of exploitation was being generalized and made available for social analysis, it almost disappeared from sociological usage” (p. 166).

Quasi scomparso a torto, perché lo sfruttamento non è una implicazione del capitalismo, ma è un fenomeno del comportamento umano e il capitalismo è solo una delle forme in cui esso si sostanzia: “The destruction of capitalism will not signalize the

---

<sup>200</sup> Zamagni (1997), *op. cit.*, p. 178. Citato in Coluccia (2001), *op. cit.*, p. 100.

<sup>201</sup> Ross, E.A. (1940). *New-Age Sociology*. New York: Appleton-Century, specialmente il capitolo 9. Von Wiese, L. & Becker, H. (1932). *Systematic Sociology*. New York: Wiley, p. 700. Citati in Gouldner (1960), *op. cit.*, p. 166.

end of exploitation, but will merely prevent the appearance of some of its forms and will open up new opportunities for others”.<sup>202</sup>

Oggi, per esempio, lo sfruttamento è un problema che viene studiato in relazione alle reti per il fatto che a causa della presenza di *free-riders* (passeggeri clandestini, individui che sfruttano la rete senza contribuire), può determinarsi negli altri membri la percezione di uno squilibrio nella condivisione dei beni. Ciò nonostante, le reti continuano a funzionare.

Jian e MacKie-Mason (2006) hanno studiato questo aspetto e propongono di spiegare la resistenza delle reti al problema del *free-riding* senza chiamare in causa l'altruismo o un esplicito meccanismo che imponga ai soggetti i comportamenti desiderati. L'incentivo che secondo Jian e MacKie-Mason spiegherebbe i comportamenti virtuosi dei membri delle reti sarebbe la così detta *reciprocità generalizzata*, la quale consentirebbe la coesistenza sia di atteggiamenti di condivisione sia di *free-riding*. La reciprocità generalizzata è spiegata da Putman (2000) in questi termini:

“I'll do this for you without expecting anything specific back from you, in the confident expectation that someone else will do something for me down the road” (p. 21).<sup>203</sup>

Poiché la reciprocità generalizzata è una sorta di circolo in cui un membro dà ad un secondo membro, il quale a sua volta dà ad un terzo, e così via finché qualcuno appartenente alla rete darà al primo, essa si rivela come la modalità secondo cui può realizzarsi la reciprocità nelle reti in cui le competenze siano palesemente asimmetriche, quando, cioè, la reciprocità diretta è impossibile (Jian e MacKie-Mason, 2006, p. 3).

L'intuizione degli autori spiega la tolleranza dei membri nei confronti di *free-riders* in termini di convenienza per tutti: “peers care a lot about fulfilling their demands, and the cost of sharing is low, so they can tolerate free-riding to a certain extent” (p. 5) Una quantità superiore di *free-riding*, spiegano gli autori, non ha luogo per timore che si determini quella che chiamano la *local grim trigger strategy*, ossia la strategia dell'odioso grilletto puntato, che funziona da deterrente per il fatto che, se un membro

---

<sup>202</sup> Von Wiese & Becker (1932), *op. cit.* Citato in Gouldner (1960), *op. cit.*, p. 165.

<sup>203</sup> Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster. Citato in Jian, L. & MacKie-Mason, J. (2006), *Why Share in Peer-to Peer Networks?*, May 26, <<http://www.cs.duke.edu/nicl/netecon06/papers/ne06-reciprocity.pdf>>, p. 3. Il documento è stato consultato il 21-11-2008.

smettesse di ricevere, si ritirerebbe dalla rete e, per effetto della reciprocità generalizzata, danneggerebbe il membro che non ha dato il suo contributo: “if a node stops uploading to A, node A will leave the network forever, which through the generalized reciprocità cycle punishes the miscreant node, discouraging it from free-riding in the first place” (p. 5).

Questa teoria della reciprocità generalizzata che ben tollera un certo livello di *free-riding* si fonda su un principio di convenienza delle parti in causa e per questo richiama la componente in parte egoistica della reciprocità: “Il dono [...] non è affatto disinteressato, in un certo senso” (Caillé, 1998, p. 239) e “la reciprocità per esistere ha bisogno di un mix di egoismo e di altruismo” (Coluccia, 2001, p. 104).

Adottando questo punto di vista, Jian e MacKie-Mason non intendono negare l’esistenza dell’altruismo e nemmeno la sua importanza: “We are not claiming that altruism does not exist or is unimportant” (p. 1). Piuttosto, il concetto di altruismo, sostengono, non si presterebbe ad essere analizzato e, per riuscire a fornire dei suggerimenti su come incrementare la condivisione, sarebbe necessario dare una risposta alla domanda “Perché le persone vogliono essere altruiste?”:

“[...] if sharing occurs solely due to axiomatic tastes for altruism, we will have nothing to say about how to encourage increased sharing, unless we have a story about why people want to be altruistic: that is, what incentives do they have for sharing?” (p. 1)

Ma la storia ce l’ha raccontata Mauss a suo tempo, una storia che rende conto non solo dell’aspetto egoistico della reciprocità, ma anche di quello altruistico, individuando il perno intorno al quale ruota il paradigma del triplice obbligo del dare, ricevere e ricambiare: la conquista di un legame sociale fruttuoso attraverso l’alleanza (Caillé, 1998, p. 226).

### **3.1.9 I pericoli del dono**

Godbout (1998), nella sua approfondita ed estesa analisi sulla teoria del dono, sottolinea che due dei tre momenti che costituiscono il paradigma, cioè il dare e il

ricambiare, sono stati l'oggetto di analisi della maggior parte degli studi condotti sul tema del dono. Sono relativamente poche, scrive Godbout, le ricerche condotte allo scopo di meglio comprendere il terzo momento del paradigma, quello del ricevere, forse perché l'atto del ricevere è considerato come ovvio, nonostante che dalla letteratura sul dono risulti evidente che ricevere non è assolutamente così ovvio.

Inoltre, il ricevere è il punto d'origine del ricambiare e quindi sembra essere il momento cruciale per la comprensione del rapporto di reciprocità. Scrive Godbout: "Non si potrebbe [...] sospettare che è nel ricevere che si nasconde il segreto del dono?" e si spinge oltre sospettando che la risposta sia da trovare nella relazione tra dono e donatario: "Forse è qui, nel rapporto che si instaura fra ciò che viene ricevuto e il ricevente, che si decide quale forma sociale prenderà la circolazione di ciò che viene ricevuto" (1998, p. 131).

Allo scopo Godbout analizza il particolare rapporto che si instaura tra un individuo che riceve un organo da un donatore e l'organo stesso, "la migliore allegoria per capire le buone ragioni per non donare" (p. 135). Nelle pieghe dei meccanismi psicologici indotti dalla donazione degli organi si nasconde, infatti, la difficoltà del ricevere, difficoltà che risiede essenzialmente nella percezione di una minaccia all'identità biologica del donatario. Per questo motivo il sistema di difesa del corpo che riceve l'organo donato sviluppa meccanismi di rigetto per vincere i quali la medicina utilizza dei medicinali che bloccano "il sistema di difesa dell'identità biologica" e consentono che il corpo ricevente accolga l'organo *intruso*.

Godbout sospetta che la stessa cosa accada dal punto di vista psicologico. Non è il timore di richieste di denaro o, più genericamente, il timore di dover ricambiare il dono in qualche modo che preoccupa coloro che ricevono un organo, ma piuttosto il timore di "una richiesta di rifiuto della loro identità, una richiesta di oggettivazione di loro stessi" (p. 134). Questo timore determina nel ricevente la reticenza ad incontrare la famiglia del donatore poiché questa potrebbe considerarlo "come un oggetto, un sacro contenitore della vita dell'altro".

Questa riluttanza, sottolinea Godbout, si verifica soprattutto nei casi di donazione da cadavere e quasi mai nel caso di donazione di midollo, circostanza particolare in cui il donatore è un individuo vivo e per questo non pone la questione della identità minacciata.

Quale dispositivo viene utilizzato nella circostanza della donazione di organi per neutralizzare la percezione di minaccia vissuta da alcuni? Si fa di tutto per sopprimere ogni *relazione simbolica* con il donatore che si tende a considerare *patologica* qualora si instauri (p. 136). Quale percorso viene seguito per raggiungere lo scopo? Tramite l'applicazione del modello di mercato, osserva Godbout, che rende asettico il bene scambiato eliminando ogni possibile elemento che possa ricondurli alla persona da cui l'organo proviene. "Il fatto dello scambio economico", scrive Simmel, "libera le cose dalla loro fusione nella pura soggettività dei soggetti".<sup>204</sup> Il rapporto economico, in altre parole, "spersonalizza completamente ciò che proviene da altri, in modo che ciò che è ricevuto possa essere del tutto 'ripersonalizzato' dal ricevente in funzione della sua identità (Godbout, 1998, p. 136).

Da ciò nasce l'atteggiamento contraddittorio che medici e psicologi assumono nei confronti di coloro che ricevono un organo da un lato, e delle famiglie dei donatori dall'altro. Con i primi tendono a sminuire il valore dell'organo e a ridurlo a mero oggetto, con i secondi presentano la donazione come atto di generosità che può salvare una vita. Il diverso trattamento è giustificato dalla possibile reazione del ricevente che potrebbe sentirsi minacciato nella propria identità per il fatto di non poter ricambiare un dono così grande in alcun modo se non cedendo parte di sé alla famiglia del donatore, lasciando loro intendere, cioè, che una parte del loro congiunto continua a vivere in lui.

L'unica via di uscita, scrive Godbout, è la negazione del dono e la negazione della relazione simbolica tra donatore e ricevente. Tuttavia ci sono individui che pur avendo subito un trapianto di organo, non hanno fatto esperienze di questa minaccia e la loro reazione è stata quella di sentire il desiderio di donare a loro volta. Questa tipo di risposta all'evento in qualche modo evoca, secondo Godbout, il principio del debito positivo poiché, in quanto alternativa al modello del mercato, "non vi è più necessità di saldare un debito impossibile da ricambiare, ma è presente solo il desiderio di donare a propria volta" (p. 139). Forse, evoca ancora di più il concetto di reciprocità generalizzata come l'ha posta Putnam (2000) per il comune senso di leggerezza con cui il donatario accoglie il dono che, anziché causare oppressivi scrupoli di inadeguatezza nella restituzione, innesca una nuova prospettiva di vita in cui ogni donatario può

---

<sup>204</sup> Simmel, G. (1984). *La filosofia del denaro*. Torino: UTET, p. 122. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 136.

diventare donatore nei confronti di altri che non siano colui dal quale egli stesso ha ricevuto.

Ecco allora individuato, tramite il caso emblematico della donazione degli organi, il motivo per cui non si dona per un verso, e si mostra ritrosia nell'accettare il dono dall'altro. Donare e accettare il dono significano entrambi mettere a rischio la propria identità la quale si costituisce, invece, attraverso "la definizione e l'autenticazione delle differenze fra persone o fra gruppi" (Weiner, 1988),<sup>205</sup> trattenendo per sé ciò che identifica ciascuno individuo e non accettando da altri quanto possa compromettere la sua unicità.

Se l'individuo possiede una identità fragile, "Per reazione sviluppa il bisogno dell'autenticità, di una definizione di se stesso che sia fuori dai ruoli sociali che gli vengono attribuiti, questo lo porta spesso ad un atteggiamento di ripiegamento, di resistenza al dono, poiché il dono minaccia l'identità" (Godbout, 1998, p. 144).

### 3.1.10 Il dono e il simbolo

Alla luce di tutte le considerazioni fin qui fatte, qual è, dunque, la vera natura del dono, tenuto conto che esso non possiede un suo valore intrinseco, e ciò nonostante riesce a stabilire relazioni? Si considerino le parole dello stesso Mauss allorché identifica il segno con il simbolo stesso: "Il segno o il simbolo - è la stessa cosa..."<sup>206</sup>. Facendo questa affermazione, Mauss si pone in posizione decisamente contraria rispetto alla distinzione saussuriana. Ma, come osserva Caillé, Mauss non si interessa di psicoanalisi, linguistica o filosofia del linguaggio, che da questa distinzione generarono molteplici elaborazioni. Ciò che interessa a Mauss "non è soltanto il collegamento differenziale dei segni fra di loro, e neanche il loro rapporto con le cose o con gli oggetti; è anzitutto quello che li unisce alle persone" (Caillé, 1998, p. 216).

---

<sup>205</sup> Weiner, A.B. (1988). "La richesse inaliénable". In *Revue du M.A.U.S.S.*, pp. 126-160. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 143.

<sup>206</sup> Mauss (1931) "Débat sur les rapports entre la sociologie et la psychologie". In AA.VV., *L'Individualité*. Paris: Alcan (1933). Ora in Mauss, *Œuvres*, vol. 3, Paris: Minuit, 1969, p. 301. Citato in Caillé (1998), *op. cit.*, p. 217.

Come giustamente sottolinea Caillé, Mauss deve aver, senza dubbio, attribuito al termine “*simbolo*” il significato etimologico di “quel che (ri)unisce ciò che era separato” e, infatti, altrove, Mauss afferma: “Durkheim e noi crediamo di aver dimostrato che vi è simbolo soltanto perché vi è comunione, e che il fatto di comunione crea un legame che può dare l'illusione del reale, ma che è già reale”.<sup>207</sup> E ancora: “Chi dice simbolo dice significato comune per gli individui”.<sup>208</sup> Questo è vero perché il processo attraverso il quale un semplice oggetto si trasforma in simbolo è un processo sociale determinato da convenzioni condivise. Se così non fosse, il simbolo non sarebbe in grado di evocare in ciascun individuo la stessa relazione tra un determinato oggetto concreto e una immagine mentale.

Ma si torni ancora al significato etimologico della parola *simbolo*. Nella Grecia antica il termine σύμβολον significava *accostamento, segno di riconoscimento*, dal verbo συμβάλλω *mettere insieme, far coincidere*. Si trattava di un oggetto reale, di legno o di terracotta, che veniva spezzato e conservato separatamente da due persone o da due famiglie allo scopo di siglare l'avvenuto accordo o la nascita di una alleanza. Il perfetto combaciare delle due parti dell'oggetto comprovare l'esistenza del patto. A seguito di questa usanza, il termine greco acquisì anche il significato traslato di *patto o accordo*.<sup>209</sup>

Con queste premesse, se il segno e il simbolo sono la stessa cosa, allora il dono, che è un segno, è anche un simbolo. Esso simboleggia e crea alleanze e perciò diventa “l'atto politico per eccellenza” (Caillé, 1998, p. 235), “quello che istituisce il confine fra gli amici e i nemici, l'interno e l'esterno” (p. 239) e sul quale si costruiscono le relazioni sociali.

---

<sup>207</sup> Mauss (1934). “Catégories collectives et catégories pures”. Ora in Mauss, *Œuvres*, vol. 2, Paris: Minuit, 1968, p. 151. Citato in Caillé (1998), *op. cit.*, p. 217.

<sup>208</sup> Mauss (1934). “Catégories collectives et catégories pures”. Ora in Mauss, *Œuvres*, vol. 2, Paris: Minuit, 1968, p. 151. Citato in Caillé, *op. cit.*, p. 217.

<sup>209</sup> Rocci L. (1965). *Vocabolario Greco-Italiano*, Milano, Roma, Napoli: Società Editrice Dante Alighieri; Dizionario Enciclopedico Italiano (1970), Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, pp. 298-302; Eco, U. (1981). “Simbolo”. In *Enciclopedia*, vol. 12, Torino: Einaudi, pp. 876-915, p. 876.

### 3.2.1 La reciprocità come strategia che genera cooperazione

Studiare i meccanismi sui quali si basa la reciprocità non costituisce il fine ultimo di questa ricerca. Lo scopo che ci si è posti è, piuttosto, quello di capire quali possano essere le relazioni che legano reciprocità e cooperazione con l'intento di delineare possibili scenari nei quali gli individui chiamati a cooperare in gruppi di lavoro possano avvalersi dei risvolti positivi che l'insorgenza di una relazione di reciprocità è in grado di produrre.

A questo scopo sembra utile prendere in considerazione la famosa opera di Axelrod, *The Evolution of Cooperation*, tradotta in italiano con il titolo *Giochi di reciprocità*, nella quale egli si propone di articolare una teoria della cooperazione attraverso la comprensione degli elementi e delle condizioni che permettono che essa si sviluppi. Axelrod dichiara esplicitamente il suo obiettivo allorché presenta lo scopo della sua ricerca: "The object of this enterprise is to develop a theory of cooperation that can be used to discover what is necessary for cooperation to emerge. By understanding the conditions that allow it to emerge, appropriate actions can be taken to foster the development of cooperation in a specific setting" (1984, p. 6).

La riflessione che Axelrod propone è di fondamentale rilevanza anche se potrebbe apparire banale per la sua ovvietà: nelle relazioni tra individui, la memoria delle interazioni passate condiziona, positivamente o negativamente, i rapporti futuri e permette agli individui di monitorare i comportamenti nel presente. Senza questa abilità di ricorrere alle esperienze passate, le defezioni non potrebbero essere punite e la cooperazione non potrebbe svilupparsi (1984, p. 182).

Se riflettiamo, tutti abbiamo esperienze dirette che possono avvalorare questo riflessione: se, per esempio, entrando a far parte di un nuovo gruppo, qualcuno si è dimostrato affabile e cordiale nei nostri confronti, è molto probabile che saremo propensi ad intrattenere una relazione di cooperazione con quella persona piuttosto che con qualcuno che si sia dimostrato scortese o semplicemente apatico.

Sulla base di questo principio, Axelrod formula un assunto che difficilmente può essere contraddetto: "What makes it possible for cooperation to emerge is the fact that the players might meet again" (1984, p.12). Non deve stupire che Axelrod, un matematico, parli di *giocatori* perché il suo *The Evolution of Cooperation* si



basa su un'indagine svolta sulla teoria dei giochi. Prendendo avvio dal cosiddetto Dilemma del Prigioniero, egli si propone di indagare quali possano essere le strategie vincenti nel caso che il gioco venga iterato più volte. Axelrod, infatti, è convinto che l'iterazione del gioco influisca sui comportamenti di collaborazione o di defezione assunti dai giocatori: se il gioco del Dilemma del Prigioniero è giocato una sola volta, viene premiata la strategia che vede uno dei due giocatori tradire mentre l'altro collabora. Ma se il gioco viene iterato, subentrano delle componenti che alla lunga vanno a modificare i comportamenti.

Per studiare questo diverso contesto di gioco, Axelrod coinvolge un certo numero di giocatori e propone loro una sorta di gara chiedendo loro di simulare a computer diverse modalità di comportamento. L'esito dell'esperimento è estremamente interessante: la strategia vincente non è più quella del tradimento (o defezione), bensì quella, più *generosa*, della cooperazione, la cosiddetta *Tit for Tat*, che si potrebbe tradurre *dente per dente* oppure *colpo per colpo*.

È certamente un tipo di collaborazione *sui generis* in quanto non è sempre e incondizionatamente *generosa*: la regola generale è la collaborazione, ma se l'altro defeziona, la collaborazione si trasforma, nella successiva interazione, in restituzione di defezione, per poi ricominciare a collaborare subito dopo: “Amazingly enough, the winner was the simplest of all strategies submitted. This was TIT FOR TAT, the strategy which cooperates on the first move and then does whatever the other player did on the previous move” (1984, p. 20).

I giocatori coinvolti da Axelrod nell'esperimento erano consapevoli che il gioco non si sarebbe esaurito dopo poche mosse, per cui la vittoria della strategia *Tit for Tat* sembrerebbe dimostrare l'assunto che nelle relazioni protratte nel tempo la collaborazione è la strategia vincente se gli individui coinvolti nella relazione sanno che potrebbero incontrarsi nuovamente in futuro. Questa eventualità si ripercuote sulla scelta del comportamento da assumere al presente: “The future can therefore cast a shadow back upon the present and thereby affect the current strategic situation” (1984, p. 12).

Il presente subisce, perciò, un duplice condizionamento: il ricordo di passate interazioni, come si è già visto, condiziona le scelte di comportamento nel presente (e

anche in futuro), le quali vengono altresì condizionante dalla prospettiva di interazioni future.

### **3.2.2 Per una cooperazione stabile**

Dalla prospettiva di future e continue interazioni con gli stessi soggetti dipende la possibilità di costruire relazioni di mutua cooperazione stabile nel tempo (1984, p. 16). Ecco come Axelrod spiega come possa essere difficile che si sviluppi la cooperazione se l'interazione non viene iterata:

“As long as the interaction is not iterated, cooperation is very difficult. That is why an important way to promote cooperation is to arrange that the same two individuals will meet each other again, be able to recognize each other from the past, and to recall how the other has behaved until now. This continuing interaction is what makes it possible for cooperation based on reciprocity to be stable”. (1984, p. 125)

Se l'interazione non fosse protratta nel tempo, il soggetto egoista non avrebbe alcun interesse a collaborare, anzi, farebbe sicuramente meglio a perseguire benefici a breve termine, per poi defezionare dopo poco tempo (1984, p. 124).

Sulla base di queste considerazioni, se ci si pone l'obiettivo di promuovere la cooperazione tra due o più individui, allora è bene rendere più significativa l'influenza che il futuro può determinare sul presente. In altre parole, è necessario trasformare le condizioni strategiche nelle quali avvengono le interazioni in modo tale che la prospettiva di continue relazioni future possa condizionare pesantemente la scelta dei comportamenti nel presente.

Appare chiaro che, posta in questi termini, la questione della cooperazione non attiene all'ambito delle scelte etiche, né risulta il comportamento tipico di soggetti votati all'altruismo. Si tratta, piuttosto, di una modalità di relazionarsi con gli altri sulla base di un mutuo interesse. Questo è il motivo per cui la cooperazione, secondo Axelrod, può nascere e prosperare anche tra individui egoisti, anche senza che vi sia un controllo centralizzato, fatto salvo che un piccolo gruppo di soggetti cooperativi possa costituire il modello di comportamento da imitare: “[...] mutual cooperation can emerge in a world

of egoists without central control by starting with a cluster of individuals who rely on reciprocity” (1984, p. 69).

Questa condizione, che fa capo a quello che Axelrod chiama il principio di territorialità,<sup>210</sup> è necessaria affinché i comportamenti cooperativi possano svilupparsi perfino in ambienti ostili in cui la defezione costituisce la modalità di interazione più adottata. Infatti, chi non pratica la cooperazione non può rendersi conto dei suoi risvolti positivi se essa viene messa in atto da soggetti che non possono interagire tra loro. Se, invece, un piccolo gruppo di individui cooperativi sono messi in grado di interagire tra di loro, anche in misura minima, e possono quindi praticare la cooperazione, prima o poi la strategia vincente della cooperazione verrà adottata dalla comunità (1984, p. 68) e questo apprendimento per imitazione della strategia vincente produrrà contestualmente la riduzione della presenza di strategie che si rivelano inefficaci (1984, p. 50).

### 3.2.3 Il successo della strategia *Tit for Tat*

La ricerca di Axelrod sui giochi di reciprocità può essere utile per cercare di comprendere come possa accadere che una strategia di comportamento, che si presenti come nuova rispetto a quelle usate da una comunità, venga adottata da quella stessa comunità e riesca a rivelarsi, nel tempo, una strategia di successo. Per affrontare la questione, Axelrod ricorre all’approccio sviluppato dal biologo evoluzionista John Maynard Smith (1974 e 1978).<sup>211</sup>

Questo approccio immagina il contatto tra una popolazione di individui che fanno uso di una certa strategia, e un singolo individuo che usa una strategia diversa (questo individuo viene chiamato *mutante*). Si può parlare di *invasione* da parte della strategia dell’individuo

---

<sup>210</sup> Il ruolo del cosiddetto *vicino* viene così illustrato: “A neighbor can provide a role model. If the neighbor is doing well, the behavior of the neighbor can be imitated. In this way successful strategies can spread throughout a population, from neighbor to neighbor” (1984, *op. cit.*, p. 158). Il concetto di vicinanza, spiega Axelrod, può essere inteso in senso letterale, facendo riferimento allo spazio fisico e geografico, oppure in senso astratto, facendo riferimento a caratteristiche che gli individui hanno in comune: “Thus territories can be abstract spaces as well as geographic spaces” (1984, *op. cit.*, p. 159).

<sup>211</sup> Maynard Smith, J. (1974). *Models in Ecology*. Cambridge (Eng.): University Press. Maynard Smith, J. (1978). *The Evolution of Sex*. Cambridge (Eng.), New York, Cambridge University Press.

mutante quando questi riesce ad ottenere, attraverso l'utilizzo della sua strategia, risultati migliori rispetto a quelli conseguiti normalmente da un soggetto tipo appartenente alla popolazione entrata in contatto con il mutante.

Sulla base di questa riflessione, che porta a stabilire il concetto chiave di *invasione*, Axelrod conclude che una strategia è collettivamente stabile se nessuna altra strategia la può invadere (1984, p. 56), cioè se nessun'altra riesce a dimostrarsi più efficace: "Thus only a strategy that cannot be invaded can maintain itself as the strategy used by all" (1984, p. 57).

Tutto ciò riesce a render conto del successo della strategia *Tit for Tat* che risulta un modello comportamentale vincente rispetto ad un modello non cooperativo grazie a tre fattori: è sufficientemente generosa e nello stesso tempo vendicativa, è indulgente e chiara. Come spiega Axelrod, la sua generosità impedisce che si determinino comportamenti che potenzialmente possono generare inutili problemi, il suo aspetto vendicativo scoraggia la defezione, la sua indulgenza è d'aiuto nel ristabilire la mutua cooperazione dopo i possibili momenti di crisi, la sua chiarezza fa sì che le regole su cui si basa l'interazione siano assolutamente comprensibili ai soggetti coinvolti, riuscendo a promuovere, perciò, una cooperazione a lungo termine (1984, p. 54).

### **3.2.4 Cooperazione senza amicizia?**

Individui egoisti possono cooperare? Una risposta affermativa a questa domanda può rivelarsi cruciale nella gestione efficace di gruppi di lavoro, considerato che questi dovrebbero essere in grado di perseguire e realizzare obiettivi a prescindere da rapporti di amicizia.

Si torni, perciò, a riflettere su quanto affermato da Axelrod in merito al contesto in cui la mutua cooperazione può nascere ed evolvere. Si è visto che essa può svilupparsi anche tra individui che non siano legati da rapporti di amicizia: "[...] mutual cooperation can emerge in a world of egoists without central control by starting with a cluster of individuals who rely on reciprocity" (1984, p. 69).

Ciò che è essenziale è che la cooperazione possa fondarsi su una relazione di reciprocità.

Axelrod non definisce cosa intenda per reciprocità, ma a sostegno del suo assunto, cita esempi emblematici che chiariscono il suo pensiero. Gli esempi forniti sono tratti dal mondo biologico<sup>212</sup> e dalla storia.

Attraverso i primi, Axelrod dimostra anche quanto sia ininfluente la consapevolezza del ruolo della reciprocità e la conseguente lungimiranza da parte del soggetto coinvolto nella relazione, proprio per il fatto che essa venga messa in atto da forme di vita che non appartengono al genere umano e perciò prive di capacità cognitive. Ma proprio per questo motivo, ci interessa piuttosto prendere in considerazione un altro esempio che Axelrod desume dalla storia recente.

Si tratta della cosiddetta strategia del *vivi-e-lascia-vivere* messa in atto dai soldati in trincea durante la prima guerra mondiale. Costoro, sia che fossero Tedeschi, sia che fossero Britannici, mettevano in atto le azioni di guerra che venivano loro comandate, ma erano soliti fare in modo che queste risultassero ai propri nemici assolutamente prevedibili negli orari e nei luoghi:

“At seven it [the evening gun] came - so regularly that you could set your watch by it.... It always had the same objective, its range was accurate, it never varied laterally or went beyond or fell short of the mark...”<sup>213</sup>

Così facendo, i soldati obbedivano ai comandi ricevuti, ma nel contempo, pur appartenendo a fronti opposti e perciò nemici tra loro, permettevano all'avversario di organizzarsi per non subire troppi danni. I soldati avevano capito perfettamente il ruolo della reciprocità nel mantenimento della collaborazione: “The live-and-let-live system that emerged in the bitter trench warfare of World War I demonstrates that friendship is

---

<sup>212</sup> Axelrod, che ha scritto il capitolo in questione in collaborazione con il biologo evoluzionista William D. Hamilton, sviluppa la sua Teoria della Collaborazione basandosi sui modelli di comportamento di una varietà di sistemi biologici compresi batteri e uccelli (1984, p. 22). Tra gli scritti più noti W.D. Hamilton vi sono: “The evolution of altruistic behavior” in *American Naturalist*, 1963, 97, pp. 354-56; “The genetic evolution of social behavior”, I, II, in *Journal of Theoretical Biology*, 1964, 7, pp. 1-16, 17-52. Di W.D. Hamilton è stato pubblicato in traduzione italiana “Innate social aptitudes of man: An approach from evolutionary genetics”, in R. Fox (a cura di), *Biosocial Anthropology*, Malaby Press, London 1975 con il titolo “Tendenze sociali innate nell'uomo: un approccio dalla genetica evolutiva”, in R. Fox (a cura di), *Antropologia biosociale*, Roma: Armando, 1979, pp. 175-204.

<sup>213</sup> Si tratta del commento di un soldato tedesco a proposito del previsto fuoco nemico serale. Koppen (1931), pp. 135-37. Citato in Axelrod (1984), *op. cit.*, p. 86.

hardly necessary for cooperation based upon reciprocity to get started. Under suitable circumstances, cooperation can develop even between antagonists” (1984, p. 87).

Questo esempio mette in luce rapporti tra individui, i quali sono dotati di consapevolezza e lungimiranza, prerogative che favoriscono un più rapido sviluppo della cooperazione perché permettono ai soggetti coinvolti nelle interazioni di apprezzare gli esiti positivi di un rapporto cooperativo (1984, p. 24). La diffusione di questa modalità di relazionarsi con l’altro è più rapida perché è consapevole. Affidare il compito della diffusione al mero processo evolutivo richiederebbe molto più tempo:

“Foresight is not necessary either, as the biological examples demonstrate. But without foresight, the evolutionary process can take a very long time. Fortunately, humans do have foresight and use it to speed up what would otherwise be a blind process of evolution” (1984, p. 188).

### **3.2.5 Per imparare a cooperare**

L’analisi di Axelrod porta ad individuare comportamenti che favoriscono lo sviluppo della cooperazione e che vengono riassunti in quattro regole fondamentali: “1. Don't be envious. 2. Don't be the first to defect. 3. Reciprocate both cooperation and defection. 4. Don't be too clever” (1984, p. 110).

Esaminiamo queste regole singolarmente. In primo luogo, per quale motivo non si dovrebbe essere invidiosi? La risposta è racchiusa nella natura auto-distruttiva dell’invidia. La maggior parte delle interazioni, spiega Axelrod, non è a somma zero, nonostante siano in molti a crederlo. Se così fosse, tutte le interazioni dovrebbero avere come esito finale da una parte la completa vittoria di un individuo, dall’altra la completa sconfitta dell’altro soggetto coinvolto, come succede nel gioco degli scacchi per esempio. Ma la realtà non è sempre così drasticamente categorizzabile: entrambi gli attori possono ottenere dei risultati positivi dalla loro interazione, oppure possono non ottenerne affatto. Questa seconda opzione è spesso causata da una mancata cooperazione.

Il più delle volte succede che gli individui avvertono la necessità di paragonare i propri successi con quelli dell’altro individuo coinvolto nella interazione, e ciò porta

all'invidia. Questa, a sua volta, induce comportamenti volti a correggere la posizione di vantaggio raggiunta dall'altro e ciò non può che accadere tramite la defezione. Ma la defezione genera altra defezione, fino ad arrivare alla messa in atto di comportamenti reciprocamente punitivi: "So envy is self-destructive" (1984, p. 111).

Come sottolinea Axelrod, la strategia *Tit for Tat* ha vinto non per aver battuto l'avversario, ma per essere riuscita ad ottenere da lui una condotta tale da agevolare entrambi (1984, p. 112). Ne consegue che in relazioni che non sono a somma zero non è necessario dimostrarsi superiori all'altro per raggiungere risultati positivi. Anzi, come acutamente segnala Axelrod, il successo altrui può costituire la base su cui poggia il successo di ciascuno di noi: "the other's success is virtually a prerequisite of your doing well for yourself" (1984, p. 112). Questo perché, se l'altro è capace, può esserci d'aiuto nel momento in cui avremo bisogno delle sue competenze. Qualora dovessimo riuscire a dimostrarci superiori a lui, ne saremo lusingati, perché sappiamo tutti che il successo facile non porta alcun riconoscimento.

Il secondo consiglio recita: "Non essere il primo a defezionare". Dall'analisi dei dati della sua ricerca, Axelrod giunge a concludere che, finché c'è cooperazione su entrambi i fronti, agire cooperativamente paga (1984, p. 113).

Il comportamento non cooperativo, invece, può risultare appagante in prima istanza, perché permette di ricevere senza dare, ma poi, alla lunga è in grado di distruggere proprio quel contesto che è, invece, necessario perché il successo di entrambi, chi coopera e chi vorrebbe defezionare, possa aver luogo (1984, p. 118). Questo è il motivo perché la strategia *Tit for Tat* risulta vincente: "It does not destroy the basis of its own success" (1984, p. 118).

Nel terzo consiglio si giunge ad una chiarificazione del concetto di reciprocità che sta alla base di un comportamento cooperativo e che si traduce in un comportamento cooperativo in prima istanza, per poi restituire qualsiasi mossa faccia l'altra persona:

"The extraordinary success of TIT FOR TAT leads to some simple, but powerful advice: practice reciprocity. After cooperating on the first move, TIT FOR TAT simply reciprocates whatever the other player did on the previous move" (1984, p. 118).

Rispondere ad una defezione con un'altra defezione, e solo una, protegge la relazione dai rischi di una *escalation* di defezioni, ma contemporaneamente la protegge anche dai

rischi di sfruttamento che un comportamento troppo generoso potrebbe generare. *Tit for Tat* si rivela, perciò, sufficientemente comprensiva e punitiva nello stesso tempo, riesce a stabilire un equilibrio tra queste due posizioni, e questo equilibrio si rivela vincente.

La quarta e ultima regola fa riferimento alla strategia che vuole che si tengano nascoste le proprie intenzioni allo scopo di rendere inefficaci le mosse dell'altra persona. Se questa strategia è plausibile nelle relazioni a somma zero in cui c'è un vincitore e un perdente, non lo è affatto in quelle che non sono a somma zero. Anzi, in queste relazioni è molto più opportuno che le regole che governano l'interazione siano chiare e comprensibili in modo tale che le azioni successive rispettivamente alla cooperazione e alla defezione possano essere entrambe prevedibili. Infatti, spiega Axelrod, se la strategia risponde ad un criterio di casualità, si può incorrere nel rischio di apparire inerti ai comportamenti dell'altro che può, perciò, decidere di astenersi dal cooperare in futuro.

Tenere nascoste le proprie intenzioni in una interazione che non è a somma zero, può rivelarsi, perciò, una astuzia che produce solo svantaggi,<sup>214</sup> mentre la prevedibilità della reazione fa sì che l'altra persona sia invogliata a continuare l'interazione con atteggiamento cooperativo e quando sarà risaputo, da chi ha l'opportunità di valutare i risultati, che la reciprocità funziona, allora diventerà il comportamento che i più assumeranno: "Once the word gets out that reciprocity works, it becomes the thing to do."<sup>215</sup>

### **3.2.6 Tratti comuni della reciprocità nella teoria del dono e nella strategia *Tit for Tat*:**

Si è voluto prendere in considerazione anche la teoria della cooperazione di Axelrod perché questa sembra avere più di un tratto in comune con la teoria del dono di Mauss e la teoria del debito positivo reciproco di Godbout (1998) trattate nelle sezioni precedenti. La rilevazione dei tratti comuni può essere utile su un duplice fronte: le osservazioni di Axelrod elaborate a distanza di più di trent'anni dalla pubblicazione del saggio di Mauss possono contribuire a mantenere attuale la sua teoria, che senza la

---

<sup>214</sup> Axelrod (1984), *op. cit.*, p. 122-123.

<sup>215</sup> Ivi, p. 189.



dedizione di alcuni studiosi rischia di essere dimenticata perché ritenuta obsoleta.<sup>216</sup>

In secondo luogo, l'analisi dei dati rilevati nella nostra ricerca, che verrà presentata nella seconda parte di questa tesi, potrà fare riferimento ad una duplice serie di corollari. Questi, proprio per il fatto di essere in qualche modo simili o complementari, perché basati sugli stessi principi, avvaloreranno l'analisi proposta.

### **3.2.6.1 La generosità è solo apparentemente gratuita**

Si prenda in considerazione innanzi tutto la natura della reciprocità che sta alla base della teoria della cooperazione di Axelrod. Non si tratta, come si è visto, di una reciprocità che chiama in causa una visione altruistica delle interazioni, o qualsiasi altro loro attributo morale. È l'interesse personale dell'individuo a costituire il motore del suo comportamento cooperativo, come lo dimostra il fatto che la preoccupazione che l'individuo nutre per il benessere altrui è spesso determinata da ragioni diverse che fanno capo a motivazioni egoistiche, come per esempio l'approvazione sociale che ne può derivare (Axelrod, 1984, p. 135).

Anche per Mauss la generosità degli individui è solo apparentemente gratuita. La sua teoria del dono è inscritta, come si è visto, in una rete di obblighi del dare, ricevere e ricambiare il cui fine ultimo è la creazione e il mantenimento di una alleanza.

Axelrod non prende in considerazione la teoria di Mauss sullo scambio di doni, ma tiene conto di quanto ha scritto in proposito Blau (1968),<sup>217</sup> uno degli studiosi più citati tra quelli che si sono occupati del dono. Anche Blau, come Mauss, ha letto nell'atto del donare una parte di un più complesso processo di scambio, si tratti indifferentemente di beni materiali o immateriali, come può essere la preoccupazione per il benessere dell'altro. Anche per Blau, la ragione del dono risiederebbe in un fine personale che l'individuo intende perseguire, nella fattispecie determinare nell'altro un obbligo di

---

<sup>216</sup> Ci si riferisce soprattutto agli studiosi che collaborano al M.A.U.S.S. (Mouvement Anti-Utilitariste dans les Sciences Sociales) nato a Pargi nel 1981 e di cui fanno parte tra gli altri anche Gérard Berthoud e Alain Caillé. Come indica il suo nome, il M.A.U.S.S. si ispira ai lavori di Marcel Mauss. Il sito de *La Revue du M.A.U.S.S.* è: <<http://www.revuedumauss.com/>>. Il documento è stato consultato il 21-11-2008.

<sup>217</sup> Blau, P.M. (1968). "Interaction: Social Exchange." In *International Encyclopedia of the Social Sciences*, volume 7, pp. 452-57. New York: Macmillan and Free Press.

restituzione, piuttosto che nel desiderio di accrescere il benessere dell'altro:

“[...] in both traditional and modern societies, gift giving is likely to be part of an exchange process. The motive may be more to create an obligation than to improve the welfare of the recipient (Blau 1968)” (Axelrod, 1984, p. 135).

Entrambe le teorie, quella del dono di Mauss e quella della cooperazione di Axelrod, sono costruite, dunque, su una visione strumentale della reciprocità il cui scopo primario risiede nello stabilire, o nel mantenere, un rapporto positivo con l'altro: per Mauss il fine ultimo dello scambio di doni si sostanzia nella realizzazione di un'alleanza, per Axelrod lo scopo della strategia *Tit for Tat* è la cooperazione.

Nei confronti di un possibile aspetto gratuito della generosità, che si realizza nell'altruismo, Axelrod è più propenso di Mauss ad accettarne l'esistenza. Ricordiamoci che per Mauss l'unico dono disinteressato è quello tra sposi, come aveva già osservato Malinowski.<sup>218</sup>

Axelrod non nega l'esistenza dell'altruismo, cioè della generosità priva di scopi personali, ma ritiene che si sviluppi più naturalmente tra individui legati da rapporti familiari o di amicizia. La reciprocità indotta dalla strategia *Tit for Tat* è, invece, la modalità con la quale è bene rapportarsi con chi, non essendo condizionato da rapporti affettivi, potrebbe facilmente tendere ad assumere atteggiamenti egoistici, ad aspettarsi, cioè, comportamenti generosi dagli altri senza essere propenso a fare altrettanto.

Essere troppo generosi, cioè praticare l'altruismo incondizionatamente, può avere dei costi molto alti in termini di mancata restituzione di aiuto, di favori o di qualsivoglia bene materiale o immateriale. La via da percorrere, suggerisce Axelrod, è, perciò, quella della generosità alla prima mossa, per poi proseguire con questa condotta solamente con chi condivide questa modalità di interazione:

“[...] the costs of altruism can be controlled by being altruistic to everyone at first, and thereafter only to those who show similar feelings. But this quickly takes one back to reciprocity as the basis for cooperation” (1984, p. 135-136).

---

<sup>218</sup> Mauss (1965), *op. cit.*, p. 279.

### 3.2.6.2 Strategie che proteggono dallo sfruttamento

Questa riflessione porta ad individuare un ulteriore legame tra la teoria del dono di Mauss e la teoria della cooperazione di Axelrod. Entrambe riescono a proteggere l'individuo propenso a dare dal rischio di sfruttamento. Da un punto di vista morale, la regola da seguire dovrebbe essere quella di comportarsi con gli altri alla stessa stregua di come vorremmo che gli altri si comportassero con noi.

Tuttavia, la cooperazione incondizionata porta con sè non solo lo sfruttamento di chi collabora ricevendo in cambio solo defezioni, ma anche un possibile danno nei confronti degli altri individui con i quali il soggetto egoista potrebbe porsi in relazione in futuro, i quali a loro volta potrebbero subire il medesimo trattamento egoistico da parte dell'individuo in questione. Questo soggetto propenso alla defezione proseguirà nella sua azione di sfruttamento se nessuno si assumerà l'onere di *educarlo*. La cooperazione incondizionata si rivela, perciò, deleteria sotto il profilo sociale, in quanto delega ad altri il compito di *educare* chi si comporta egoisticamente (Axelrod, 1984, p. 136). Se, invece, si stabilisce una relazione di reciprocità così come l'ha intesa Axelrod, cioè iniziando a collaborare per poi continuare l'interazione adottando il medesimo comportamento dell'altro, la defezione non prolifera perché viene punita. Ma la punizione non è eccessiva, e qui sta il pregio della strategia *Tit for Tat*, cioè nel giusto equilibrio delle risposte. Infatti, punire una defezione con più di una defezione porterebbe ad una *escalation* di defezioni, mentre lasciarne impunita una esporrebbe l'individuo propenso alla cooperazione al rischio dello sfruttamento.<sup>219</sup>

Il comportamento saggio sarà, dunque, agire in modo reciprocale in entrambi i casi, sia a seguito di una cooperazione, sia a seguito di una defezione, dando a vedere che non si intende essere sfruttati. Conseguentemente, si comporteranno così anche gli altri individui che sono testimoni di questa modalità di interazione, contribuendo alla sua diffusione: "In this manner the appreciation of the value of reciprocity becomes self-reinforcing. Once it gets going, it gets stronger and stronger."<sup>220</sup>

Anche nel rapporto tra donatore e donatario, così come Godbout lo ha analizzato, grazie allo scambio dei doni si realizza un particolare meccanismo che riesce ad annullare gli effetti negativi indotti dal dono unidirezionale. Come si è visto nel capitolo precedente, la

---

<sup>219</sup> Axelrod (1984), *op. cit.*, p. 119.

<sup>220</sup> Ivi, p. 189.

restituzione del dono è *in primis* la strategia che protegge il donatario dagli abusi di potere del donatore,<sup>221</sup> ma è sicuramente anche la procedura che mette il donatore al riparo dalla possibilità di sfruttamento. Lo scambio dei doni rimette in equilibrio i due piatti della bilancia e annulla gli effetti negativi del potere e dello sfruttamento.

### 3.2.6.3 La questione morale

La generosità condizionata e il suo ruolo garantista nei confronti di chi è propenso a dare pongono, però, una questione morale che viene discussa sia sul fronte della teoria del dono, sia sul fronte della teoria della cooperazione.

Come si è visto nel capitolo precedente, Derrida si è schierato contro la concezione strumentale del dono che Mauss vede determinato dal triplice obbligo di dare, ricevere e ricambiare. Per Derrida, dono e scambio sono due concetti incompatibili in quanto il dono, per essere vero dono “non deve circolare, non deve scambiarsi. [...] Se la figura del circolo è essenziale all'economico, il dono deve rimanere aneconomico.”<sup>222</sup> Derrida, insomma, rimprovera Mauss di non preoccuparsi abbastanza “di questa incompatibilità tra il dono e lo scambio, o del fatto che un dono scambiato è un semplice rapporto di prestito e resa, cioè un annullamento del dono.”<sup>223</sup>

Sul fronte delle possibili critiche a questo proposito, Axelrod gioca d'anticipo e si dichiara consapevole che la sua visione di reciprocità non corrisponde certo ad una visione morale della questione. Ma è il meglio che una persona con principi morali possa fare (“A moral person couldn't do much better”),<sup>224</sup> considerato che *Tit for Tat* vince non sconfiggendo l'altro, ma riuscendo a fare in modo che questi si comporti cooperativamente:

“It [TIT FOR TAT] won, not by doing better than the other player, but by eliciting cooperation from the other player. In this way, TIT FOR TAT does well by promoting the mutual interest rather than by exploiting the other's weakness. A moral person couldn't do much better.”<sup>225</sup>

---

<sup>221</sup> Godbout (1998), *op. cit.*, p. 41; Boilleau, 1995, *op. cit.*, p. 155.

<sup>222</sup> Derrida (1996), *op. cit.*, p. 8.

<sup>223</sup> Ivi, p. 40.

<sup>224</sup> Axelrod (1984), *op. cit.*, p. 137.

<sup>225</sup> Axelrod (1984), *op. cit.*, p. 137.

Il valore intrinseco di *Tit for Tat* sta, dunque, nell'implicare un risvolto positivo per entrambi gli individui coinvolti nella interazione: "TIT FOR TAT won the tournament, not by beating the other player, but by eliciting behavior from the other player which allowed both to do well."<sup>226</sup>

È estremamente interessante a questo punto prendere in considerazione la riflessione di Dzimira (2006)<sup>227</sup> a proposito della presunta scarsa moralità insita in una visione strumentale del dono così come viene concepito da Mauss perché sembra proprio ricordare le parole che Axelrod usa per parlare della sua strategia *Tit for Tat*:

"La pensée maussienne du don se place sous le signe de l'association et de la dissociation, au sens où il envisage les termes opposés (par nous autres Modernes bien souvent de manière dichotomique) du don dans leurs relations dialectiques. Nous voudrions suggère que cette voie théorique du milieu appelle une morale qui est elle-même une sorte de voie du milieu, ni trop ni trop peu humaine. Le don maussien ouvre sur une morale à hauteur d'homme dirions-nous" (p. 6).

Entrambe le teorie sono, dunque, comparabili anche sul piano della moralità, la quale si realizza in comportamenti generosi che riescono ad indurne altri in direzione opposta. Non si tratta, perciò, semplicemente di donare o cooperare incondizionatamente, ma di educare l'altro tramite il nostro stesso comportamento. Si confrontino a questo proposito ciò che Dzimira scrive a proposito del dono e ciò che Axelrod scrive a proposito di *Tit for Tat*:

"Le don manifeste [...] une générosité qui n'a pas d'utre sens que de générer de la générosité" (Dzimira, 2006, p. 7).

"The key to doing well lies not in overcoming others, but in eliciting their cooperation" (Axelrod, 1984, p. 190).

Naturalmente il desiderio di indurre l'altro soggetto a comportarsi generosamente può essere corrisposto da un atteggiamento inappropriato allo stabilirsi di una relazione reciprocale. Ma qui sta la libertà degli individui che possono decidere se adeguarsi o meno alla prima mossa, al primo dono che ricevono. La loro libertà li farà propendere per una mossa che vada in direzione dell'alleanza oppure della guerra. Nella teoria

---

<sup>226</sup> Axelrod, (1984), *op. cit.*, p. 190.

<sup>227</sup> Dzimira, S. (2006). "Une vision du paradigme du don: Don, juste milieu et prudence". In *Revue du Mauss*, <<http://www.revuedumauss.com.fr/media/Paradigmedudon.pdf>>. Il documento è stato consultato il 21-11-2008.

del dono come in quella della cooperazione, gli esiti delle interazioni passano per l'autodeterminazione degli individui.

#### **3.2.6.4 Il valore dei beni scambiati**

Un'ulteriore ed ultima riflessione va fatta sulla comune prospettiva dalla quale la teoria di Axelrod e quella di Mauss guardano ai guadagni che gli individui traggono dalle loro relazioni basate sulla reciprocità.

In entrambi i casi è possibile che gli esiti della relazione di reciprocità non siano equiparabili tra di loro, né siano simmetrici o misurabili ricorrendo ad una scala assoluta.<sup>228</sup> Infatti, il valore che gli individui attribuiscono ai beni materiali o immateriali che ricevono negli scambi interpersonali di natura non mercantile può essere ben superiore, o inferiore, al valore intrinseco del bene stesso.

Ciò è dovuto al fatto che, il più delle volte, è lo stato di bisogno (o la assenza di uno stato di bisogno) in chi riceve a determinare il valore di ciò che altri gli hanno dato. A questo proposito nel capitolo precedente si è ricordato Gouldner (1960) che distingue nel concetto di equivalenza l'equivalenza sociologica e l'equivalenza psicodinamica. In presenza di quest'ultima, la reciprocità sarebbe omeomorfa, cioè vi sarebbe somiglianza o addirittura ugualianza del bene scambiato o delle circostanze in cui avvengono gli scambi.

Questa variante di reciprocità si realizzerebbe il più delle volte in forma negativa, quando si vuol porre in atto una ritorsione, forse perchè incoscientemente pensiamo che, riproponendo all'altro individuo una identica circostanza o un' identica restituzione di sgarbo, riusciremo meglio a far riconoscere dall'altro i tratti comuni tra le due interazioni e, conseguentemente, sarà più probabile che venga percepito il nostro atteggiamento punitivo, un po' come se volessimo dire "Guarda che mi sono accorto che mi ha trattato male. Se ora ti tratto male io, non è per caso, è perché voglio farti capire. Tu mi hai trattato così come ora sto trattando te. Prova a riflettere su come io mi sono sentito".

---

<sup>228</sup> Axelrod (1984), *op. cit.*, p. 17.

Con l'equivalenza sociologica invece, siamo in presenza di reciprocità eteromorfa. In questo caso il concetto di equivalenza fa riferimento al valore del bene (che è stabilito dagli individui coinvolti nello scambio), alla capacità del donatario e alle risorse a cui egli ha accesso.<sup>229</sup> Anche Godbout (1998) ha ampiamente trattato il tema del valore dei beni scambiati e, come è stato già ricordato nel capitolo precedente, esso viene determinato secondo i principi di competenza, disponibilità, reputazione e libertà.

### 3.2.7 Insegnare la reciprocità

Ci piace sottolineare come Axelrod abbia saputo intravedere i risvolti vantaggiosi in ambito educativo della cooperazione basata sulla strategia *Tit for Tat* ed abbia fornito alcune preziose indicazioni per possibili percorsi di ricerca e di formazione. Non è un caso che lo psicologo Robert Calfee (1981),<sup>230</sup> una volta preso atto dei pregi di *Tit for Tat* come modalità vincente per la realizzazione della reciprocità, ne consigli vivamente l'insegnamento a scuola<sup>231</sup> e, si potrebbe aggiungere, in qualsiasi contesto formativo.

La convinzione che la capacità di stabilire relazioni reciprocali possa rivelarsi una meta-abilità strategica in campo educativo è confortata dal fatto che non solo risulta utile per l'individuo che apprende, ma aiuta l'intera comunità e lo stesso insegnante.<sup>232</sup> Ciò si spiega con la capacità di *Tit for Tat* di governare le relazioni e promuovere comportamenti cooperativi premiando chi collabora e punendo chi defeziona. Grazie a questa prerogativa di *Tit for Tat*, il numero degli individui che tendono a comportarsi egoisticamente tenderà a diminuire nel tempo, con conseguente vantaggio per tutti.

Questo è il vero motivo per cui val la pena di insegnare la reciprocità anche a coloro con i quali non prevediamo di instaurare rapporti futuri. Infatti, nel lungo termine, *Tit for Tat* si diffonderà e modificherà progressivamente i comportamenti egoistici di un gran numero di soggetti. Avremo, perciò, sempre meno la probabilità di imbatterci in individui che non praticano la reciprocità.

---

<sup>229</sup> Gouldner (1960), *op. cit.*, p. 171.

<sup>230</sup> Calfee, R. (1981). "Cognitive Psychology and Educational Practice". In *Review of Research in Education*. Vol. 9, pp. 3-73. Citato in Axelrod (1984), *op. cit.*, p. 139.

<sup>231</sup> Calfee (1981), *op. cit.*, p. 38.

<sup>232</sup> Axelrod (1984), *op. cit.*, p. 139.

Si esaminino i brevi ma significativi spunti che Axelrod propone per una riflessione che, però, spetta agli educatori articolare in obiettivi insegnabili e competenze perseguibili (non si dimentichi che Axelrod è un matematico):

“The ability to recognize the other player from past interactions, and to remember the relevant features of those interactions, is necessary to sustain cooperation. Without these abilities, a player could not use any form of reciprocity and hence could not encourage the other to cooperate” (1984, p. 139).

In altre parole, Axelrod ci sta dicendo che l’educatore (ma anche il mentore, il facilitatore di apprendimento o la figura di colui che agevola la formazione di gruppi di adulti) può concretamente intervenire sulla qualità delle interazioni che hanno luogo all’interno del gruppo allo scopo di sviluppare abilità la cui padronanza può agevolare l’instaurarsi di relazioni di reciprocità.

Tra queste, sembra essere di primaria importanza quella di saper *riconoscere* l’altro sulla base delle passate interazioni. Ciò implica il saper richiamare alla mente, al momento opportuno, gli attributi più significativi delle passate interazioni, operazione cognitiva ed affettiva indispensabile per poter mettere in atto comportamenti di reciprocità e *incoraggiare* l’altro a cooperare.

Inoltre, è già stato osservato che, secondo Axelrod, la prospettiva di future frequenti interazioni con i medesimi individui fa sì che i soggetti attribuiscono maggiore importanza alla qualità della loro relazione nel presente, poiché sanno per esperienza che essa influenzerà positivamente o negativamente i loro futuri rapporti.<sup>233</sup>

A questa tecnica, che si realizza attraverso l’ampliamento della sfera di influenza del futuro (*enlarging the shadow of the future*) e che è pertinente alla pianificazione delle attività di insegnamento, o di formazione, si aggiungono altre modalità attraverso le quali è possibile migliorare la cooperazione tra gli individui.

---

<sup>233</sup> Nella pratica didattica/formativa questo vuol dire creare le condizioni perché gli individui abbiano la certezza che dovranno rapportarsi anche con coloro con i quali al momento non ne hanno l’opportunità o la necessità. Ciò può avvenire, per esempio, comunicando alla classe sin dall’inizio dell’anno scolastico che la sistemazione degli alunni nella classe subirà sistematicamente una rotazione per fare in modo che nell’arco dei nove mesi di scuola ognuno possa avere compagni di banco diversi. Oppure adottando la strategia di far lavorare gli individui che apprendono (siano essi giovani o adulti) con più di un *partner* nell’ambito della stessa lezione cercando di evitare che si formino delle coppie stabili.



É risaputo come cooperare sia una operazione costosa in termini di fatica, di tempo, di impegno. Questo costo, perciò, se non viene ricompensato adeguatamente tramite un guadagno scaturito dalla cooperazione, e che solo la cooperazione sia in grado di garantire, rischia di trattenere gli individui dal comportarsi in modo cooperativo.

Avere come obiettivo educativo l'attivazione della collaborazione impone, perciò, la predisposizione di percorsi i cui esiti positivi, quando ottenuti attraverso la cooperazione, possano essere maggiori rispetto ai costi individuali:

“The potential for cooperation arises when each player can help the other. The dilemma arises when giving this help is costly. The opportunity for mutual gain from cooperation comes into play when the gains from the other's cooperation are larger than the costs or one's own cooperation. In that case mutual cooperation is preferred by both to mutual noncooperation (so-called defection)” (Axelrod, 1984, p. 173).

É importante tenere presente che, come scrive Axelrod, non si tratta solo di insegnare a parole quanto possa essere utile la cooperazione. Si tratta, invece, di sensibilizzare i soggetti alle diverse forme di interazione per saperle distinguere ed usare in modo appropriato avendo come obiettivo una *stabile evoluzione* della cooperazione:

“[...] cooperation among people can be promoted by a variety of [...] techniques [...] which include enlarging the shadow of the future, changing the payoffs, teaching people to care about the welfare of others, and teaching the value of reciprocity. Promoting good outcomes is not just a matter of lecturing the players about the fact that there is more to be gained from mutual cooperation than mutual defection. It is also a matter of shaping the characteristics of the interaction so that over the long run there can be a stable evolution of cooperation” (1984, pp. 140-141).

Sulla base di queste riflessioni, specialmente sulla riconosciuta necessità di insegnare la reciprocità, è auspicabile che gli indicatori utilizzati nella ricerca che sarà illustrata nella seconda parte di questa tesi per individuare comportamenti reciproci, potranno costituire una matrice da cui sviluppare ulteriori strumenti e strategie atti all'insegnamento e allo sviluppo della reciprocità.

### **3.2.8 Note conclusive: i paradigmi guida della reciprocità**

Grazie agli importanti contributi di Godbout (1998, 2004), la teoria del dono di Marcel Mauss si arricchisce di significative elaborazioni che da più prospettive concorrono a definire il concetto di reciprocità. La sua teoria del debito positivo reciproco rende, infatti, ancora più comprensibile quanto Mauss ha forse lasciato leggibile in filigrana in merito ai meccanismi che regolano la relazione di reciprocità. Questo accade perché il debito positivo reciproco spiega il motivo per cui gli individui coinvolti nella relazione di dono percepiscono come un privilegio, e non come un obbligo, l'atto del ricevere un bene, senza che a questo debba necessariamente far seguito, a distanza di breve tempo, una adeguata restituzione.

Sfuggiti al meccanismo dell'alternanza del dono e dell'immediato contro-dono, i soggetti coinvolti vivono la sospensione temporale che viene a crearsi tra l'atto di ricevere il dono e l'atto di restituirlo in un futuro non ancora definito, come una condizione desiderabile e, perciò, la perseguono apprezzando la reciproca dipendenza che ne deriva.

Alla luce di una interpretazione funzionalista del dono, dovuta al suo essere strumento di legame sociale, non ha più senso contrapporre la presunta visione arcaica del dono, quella secondo la teoria di Mauss, ad una visione moderna che vuole gli individui liberi da obblighi reciproci. La restituzione del dono è d'obbligo se c'è l'intento di stabilire o di rafforzare legami. Il dono è funzione del legame sociale tra gli individui e la distanza sociale che esiste tra di loro condiziona le loro modalità di scambio.

Anche il grado di solidità della propria identità costituisce una delle variabili che determinano il successo o meno del dono nelle mani del ricevente: una identità fragile tende a vivere il dono come una minaccia e per questo sviluppa atteggiamenti di resistenza.

Nel quadro della teoria del debito positivo reciproco, ciò che importa non è il valore del bene scambiato, inteso nei termini definiti dal mercato. Al contrario, il valore del bene è determinato dagli individui stessi in base a fattori contingenti, come la disponibilità del donatore o il bisogno del donatario. È per questo motivo che tra i principi che governano lo scambio non si contempla il principio di equivalenza, né

quello di giustizia. Il dono è simbolo di alleanza ma anche concreto atto politico sul quale l'alleanza si costruisce.

Axelrod riesce ad individuare nella strategia *Tit for Tat*, forma di reciprocità connotata positivamente ma anche negativamente, i tratti germinali della cooperazione. È interessante notare come dalla sua diversa prospettiva emergano, comunque, elementi distintivi che sono comuni alla teoria del dono:

1. la cooperazione non è gratuita: chi la pone in essere si aspetta che essa sia ricambiata (anche il *dono* nella teoria di Mauss, per poter stabilire una alleanza, deve ricevere un *contro-dono*);
2. chi è propenso a collaborare è protetto dalla stessa strategia nei confronti dell'eventuale sfruttamento da parte di chi assume un atteggiamento non collaborativo (nella teoria di Mauss chi si priva del *dono* riequilibrerà la perdita attraverso il *contro-dono*);
3. è tutelato il libero arbitrio: la mossa iniziale di cooperazione ha lo scopo di indurre nell'altro un medesimo atteggiamento cooperativo; questi, però, può rispondere con una defezione, poiché gli individui conservano sempre la loro libertà decidere se e come la relazione debba svilupparsi in futuro (nella teoria del dono il donatario può scegliere di non offrire il suo *contro-dono*, accettando così di mettere a repentaglio l'instaurarsi di una relazione di alleanza).

Congiuntamente a questi tratti distintivi comuni alle due teorie, sembra che i seguenti costrutti possano costituire elementi centrali per il riconoscimento di comportamenti reciproci:

9. non si dona per ricevere, si dona per far sì che l'altro doni a sua volta;
10. la reciprocità non è disinteressata, perciò può nascere anche tra individui che non sono legati da rapporti amicali o di sangue;
11. la reciprocità non implica equivalenza dei beni scambiati;
12. lo scambio dei beni è governato dal principio del bisogno (per quanto riguarda chi riceve) e dal principio della disponibilità di beni (per quanto riguarda chi dona);
13. la reciprocità implica essere liberi dalla alternanza obbligata del ruolo di donatore e donatario, e dalla necessità di una restituzione immediata;
14. la reciprocità annulla i rischi della dominazione insiti nel *dono* unidirezionale;
15. fattori legati alla percezione della propria identità determinano la modalità secondo la quale il *dono* è ricevuto;
16. la reciprocità può essere insegnata e appresa.

L'accostamento della teoria della cooperazione (Axelrod) e della teoria del dono (Mauss) delinea un profilo della nozione di reciprocità complesso e articolato, consentendo di realizzare una triangolazione teoretica assai proficua per questa ricerca.

Ai punti sopra elencati è stato fatto riferimento nel momento in cui si è dovuto procedere alla interpretazione degli eventi osservati per cercare di comprendere i comportamenti ed attribuire loro un significato. Le decisioni assunte relativamente a indicatori e descrittori di reciprocità utilizzati nella ricerca illustrata nella seconda parte di questo volume sono state, perciò, corroborate dalla contaminazione delle due visioni di reciprocità qui prese in considerazione.

## **SECONDA PARTE**

Questa seconda parte del volume comprende sei capitoli:

- La ricerca (Capitolo 4);
- L'analisi delle forme di reciprocità nel gruppo (Capitolo 5);
- L'analisi delle forme di autoformazione nel gruppo (Capitolo 6);
- La correlazione tra reciprocità e autoformazione (Capitolo 7);
- Le conclusioni della ricerca (Capitolo 8);
- Conclusioni (Capitolo 9).

Nel Capitolo 4 vengono presentati le finalità della ricerca, il gruppo oggetto di studio, il processo, gli strumenti adottati, la tempistica. Pur essendo questa una ricerca qualitativa, sono stati adottati alcuni strumenti che usualmente vengono utilizzati nella ricerca quantitativa e perciò se ne rende ragione. In questo stesso capitolo si chiariscono le motivazioni per cui nella seconda parte è stato dedicato ampio spazio alla rilevazione di comportamenti reciproci rispetto alla rilevazione delle forme di autoformazione.

Nel Capitolo 5 vengono analizzate le forme di reciprocità osservate nel gruppo: una prima fase ha previsto il riconoscimento di comportamenti reciproci distinguendoli da quelli altruistici; in secondo luogo, i comportamenti osservati sono stati declinati nelle categorie intorno alle quali si sono maggiormente aggregati i dati raccolti: richiesta di aiuto, racconto di esperienze, intercambiabilità dei ruoli, assunzione di parola e negoziazione. In questo stesso capitolo sono analizzati i comportamenti messi in atto dalla *leadership* che si configurano come atti promotori di reciprocità.

Il Capitolo 6 analizza le forme di autoformazione rilevate nel gruppo osservato. Questa indagine avviene attraverso la discussione del concetto di autoformazione presente nella cultura del gruppo e delle trasformazioni, per quanto concerne la dimensione dell'autoformazione, che negli anni hanno avuto luogo in molti soggetti appartenenti al gruppo.

Nel Capitolo 7 si indaga la relazione di reciprocità in chiave autoformativa, allo scopo di comprendere in che modo e in quali ambiti la reciprocità sia in grado di favorire il processo autoformativo. Ciò avviene tramite l'analisi delle categorie in cui si è letta della reciprocità (richiesta di aiuto, racconto di esperienze, intercambiabilità

dei ruoli, assunzione di parola, negoziazione) alla luce dei comportamenti autoformativi dichiarati dai Membri del gruppo o osservati nei loro comportamenti.

Infine, nel Capitolo 8 si riprendono le osservazioni frutto delle precedenti analisi (Capitoli 5, 6 e 7) e le si collocano nel quadro delle teorie di riferimento e dei paradigmi guida individuati nei Capitoli 5 e 6. Vengono presentate le criticità che sono state incontrate durante la realizzazione della ricerca, le trasformazioni e gli apprendimenti a cui è andato incontro il ricercatore nell'arco della realizzazione della ricerca stessa, e ipotesi di possibili futuri sviluppi di ricerca in questo medesimo ambito. In questo capitolo è inserito anche l'esito dell'ultimo sondaggio che si è voluto effettuare a ricerca ultimata allo scopo di confrontare l'immagine del gruppo che il ricercatore è riuscito a ricostruire attraverso l'intero processo di ricerca, e la percezione che il gruppo ha di se stesso.

Il volume si conclude con gli allegati (materiali di lavoro, rappresentazione grafica di dati, trascrizioni di interviste, griglie...) e la bibliografia.

## **Capitolo 4**

### **La ricerca**

#### **Abstract del capitolo**

*In questo capitolo si illustrano l'approccio alla ricerca, il gruppo posto sotto osservazione, il metodo (tecniche e procedure a cui si è fatto ricorso, compresi gli strumenti utilizzati), gli ambiti di monitoraggio, i problemi con cui è stato necessario confrontarsi, soluzioni adottate, motivazioni delle scelte.*

*Viene anche presentata la modalità di applicazione della grounded theory a cui si è ricorsi nella rilevazione e nella analisi delle forme di reciprocità.*

#### **Indice del capitolo**

- 4.1 Introduzione
- 4.2 Le finalità della ricerca
- 4.3 Gli obiettivi
- 4.4 L'approccio
- 4.5 Il gruppo oggetto di studio
  - 4.5.1 Presentazione del gruppo
- 4.6 Il metodo
  - 4.6.1 Videoregistrazione
  - 4.6.2 Osservazione
  - 4.6.3 Questionario
  - 4.6.4 Focus group
  - 4.6.5 Intervista
  - 4.6.6 Diario
- 4.7 La procedura
- 4.8 Applicazione della *grounded theory* nello studio della reciprocità
- 4.9 Monitoraggio
- 4.10 Note conclusive

#### **4.1 Introduzione**

Nel Capitolo 1 ci si è ampiamente soffermati sulla nuova nozione di conoscenza e le implicazioni che essa comporta in termini di percorsi formativi. Si è visto che i mutamenti sociali ed economici, trasformando il concetto di conoscenza, hanno individuato nuove e più complesse competenze che le pratiche formative oggi dovrebbero essere in



grado di far acquisire da parte dei loro fruitori, siano essi nuove generazioni di studenti oppure adulti, inseriti o meno nel mondo del lavoro o in mobilità.

Tra le nuove competenze, due sembrano emergere sulle altre, la competenza relazionale e quella relativa alla capacità degli individui di autoformarsi (cioè di trasformarsi). La loro facoltà di essere generative di altre sotto-competenze, identifica queste due come le macro-competenze del nuovo millennio.

Si è visto come la nozione di autoformazione non sia affatto disgiunta dalla dimensione sociale, essendo essa un processo relazionale e comunitario che ognuno realizza attraverso l'interazione con altri individui. È evidente, perciò, che con queste premesse la competenza relazionale risulta intimamente legata all'auspicato processo di continua autoformazione, cioè formazione di sé con gli altri, processo che sarebbe in grado di attrezzare gli individui degli strumenti atti al rimodellamento dei saperi per far fronte al mutare dei contesti nei quali ciascuno vive ed interagisce con gli altri.

Alla luce di queste premesse, questa ricerca si propone di individuare i possibili punti di interconnessione tra le categorie della autoformazione e quelle della reciprocità, che sembra risultare assai utile per impostare un discorso sulla cooperazione tra individui appartenenti ad uno stesso gruppo. Può, perciò, risultare interessante appurare se il gruppo osservato ponga in essere forme di reciprocità, rilevare processi di autoformazione realizzati dai soggetti nel corso degli anni e cercare di capire se la reciprocazione abbia un ruolo nel determinare il processo di autoformazione.

## **4.2 Le finalità della ricerca**

Tenuto conto dei nuovi contesti sociali ed economici che si riverberano in quelli formativi e relazionali, ci si è posti il quesito se particolari condizioni possano favorire l'assunzione da parte degli individui adulti della responsabilità della propria formazione in termini di sviluppo personale e professionale. Potrebbe, infatti, risultare interessante e utile comprendere quale specifico contesto sia in grado di influenzare positivamente la propensione dei soggetti alla autoformazione, specie in ambienti lavorativi dove conoscenze e capacità sono sottoposte ad un alto tasso di obsolescenza come, per esempio, quello dell'educazione e della formazione.

Poiché in più documenti europei e italiani relativi alla formazione iniziale e in servizio di insegnanti e formatori si fa riferimento ad un auspicato atteggiamento cooperativo tra gli operatori che svolgono la loro attività in questi particolari contesti lavorativi, è sembrato utile individuare un modello relazionale che fosse generativo proprio di comportamenti cooperativi per poi cercare di leggere in una specifica realtà osservata una possibile correlazione tra il modello relazionale prescelto e il processo di autoformazione.

Il modello relazionale generativo di comportamenti cooperativi che è parso il più adeguato è quello della reciprocità in quanto è un modello che si pone come obiettivo di instaurare, o di mantenere, una relazione positiva e fruttuosa per entrambe le parti in causa senza ricorrere all'altruismo.

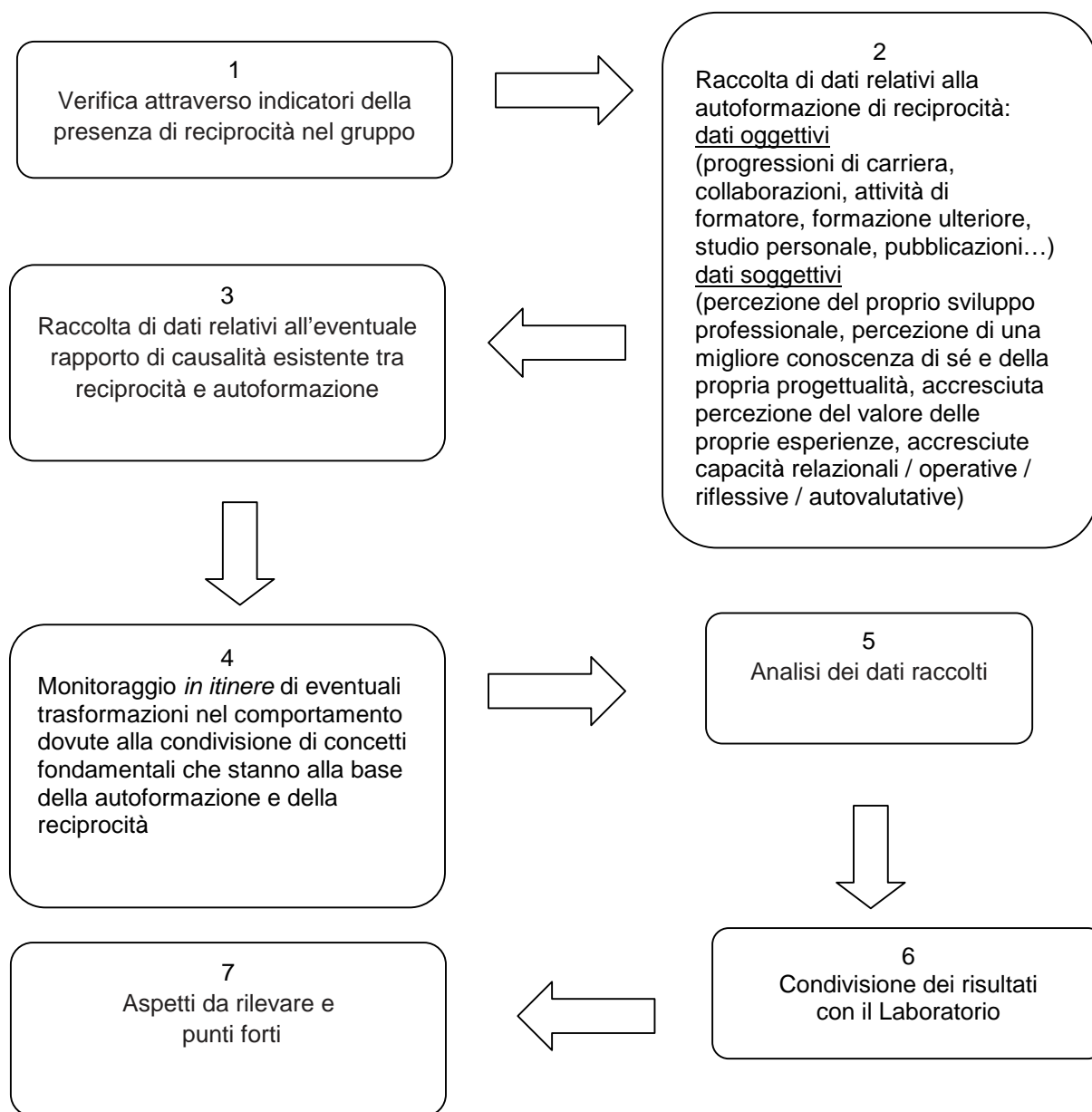
Ciò è possibile grazie al fatto che la reciprocità, che è una forma di scambio non mercantile governato dal principio della restituzione, crea una obbligazione tra gli individui coinvolti nella relazione e fa sì che il mantenimento del rapporto nei parametri conseguiti, o addirittura il suo miglioramento, diventi un obiettivo comune per entrambe le parti coinvolte, considerati i benefici che ciascuna trae da siffatta relazione.

Il modello della reciprocità sembra, per queste sue caratteristiche, un modello confacente alle relazioni interpersonali che si vengono a creare nei luoghi di lavoro, dove è richiesto che gli operatori cooperino tra di loro ma dove (e non può che essere così) non è in nessun modo richiesto di essere altruisti per natura.

### **4.3 Il processo**

Per raggiungere la finalità che ci si è posti, cioè mettere in relazione il modello relazionale di reciprocità e la propensione alla autoformazione, era, dunque, necessario individuare un gruppo di soggetti, docenti e/o formatori, che si conoscessero l'un l'altro da anni e che da anni operassero costruttivamente insieme, e cercare di capire se la loro modalità di interazione potesse essere definita di reciprocità, per poi passare alla seconda fase della ricerca volta a studiare le possibili relazioni tra la loro reciprocità e la loro autoformazione.

Il gruppo che costituisce il Laboratorio di Ricerca operante presso il Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata di Venezia-Marghera è sembrato essere il gruppo più adatto per essere osservato e studiato nei termini appena descritti.



**Figura 2: Il percorso di ricerca**

Inoltre, poiché non si poteva escludere che nel corso della ricerca avrebbero potuto aver luogo delle piccole trasformazioni nei comportamenti dei soggetti osservati, si è pure prestata attenzione a questo tipo di dati in quanto avrebbero potuto costituire, di per sé, un tangibile segno di una preziosa e immediata rilevanza pratica della ricerca.

Nella Figura 2 è illustrato il percorso di ricerca che si è sviluppato attraverso le seguenti fasi:

1. Verifica della presenza di reciprocità nel gruppo
2. Raccolta di dati relativi alla autoformazione
3. Raccolta di dati relativi all'eventuale rapporto di causalità esistente tra reciprocità e autoformazione
4. Monitoraggio *in itinere* di eventuali trasformazioni
5. Analisi dei dati raccolti
6. Condivisione dei risultati con il Laboratorio
7. Aspetti da rilevare e punti forti

#### 4.4 Il modello della ricerca

Posta in questi termini, la ricerca da condursi si configurava essenzialmente come una ricerca qualitativa attraverso il metodo etnografico.

La definizione di etnografia ad opera di Spradley (1979) come “una cultura che studia una cultura”<sup>234</sup> rende conto della consapevolezza che deve essere propria del ricercatore etnografico, quella, cioè, “di essere portatore di una cultura da cui guarda il mondo.”<sup>235</sup>

Queste premesse obbligano il ricercatore, come scrivono Piccardo e Benozzo (1996, p. 9), ad assumere “un’opzione paradigmatica costruttivista, contrapposta a quella positivista”:

“Nell’ottica costruttivista fatta propria dall’etnografia, contrapposta a quella positivista [...], la realtà non è prendibile e non esiste al di fuori di noi: essa è costruita localmente; il rapporto con la conoscenza è soggettivo; i risultati della propria ricerca sono creati intersoggettivamente e non sono oggettivi, veri, all’interno di un rapporto dualista soggetto-oggetto; la metodologia è interpretativo-dialettica, non sperimentale, ovvero volta alla verifica di ipotesi predefinite, non necessariamente quantitativa.”

---

<sup>234</sup> Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 10-11. Citato in Piccardo, C. e Benozzo, A. (1996). *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l’analisi delle organizzazioni come culture*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 9.

<sup>235</sup> Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.*, p. 9.

Le domande che i due studiosi si pongono allo scopo di meglio definire il profilo della ricerca etnografica illuminano questo percorso di ricerca. È essenziale, scrivono, rispondere a queste domande:

- “[...]”
- qual è la natura della realtà per l'etnografia? Cosa può essere conosciuto (ontologia) (ontologia)?
  - qual è la relazione tra chi ricerca e ciò che può essere conosciuto (epistemologia)?
  - con quali metodi il ricercatore può trovare ciò che ritiene di poter conoscere (metodologia)?”

Rispondere a queste domande aiuta a mettere a fuoco i paradigmi diametralmente opposti che sono pertinenti alla visione positivista e alla visione costruttivista che i due studiosi così riassumono:

	<b>Paradigma Positivista</b>	<b>Paradigma Costruttivista</b>
<b>Ontologia</b>	<i>Realismo</i>	<i>Relativismo</i>
<b>Epistemologia</b>	Rapporto oggettivo con la realtà (i risultati sono trovati)	Rapporto soggettivo con la realtà (i risultati sono creati)
<b>Metodologia</b>	Metodo soprattutto quantitativo/sperimentale (verifica ipotesi)	Metodo soprattutto qualitativo, dialettico, ermeneutico

**Tabella 2: Sistemi di credenza nei paradigmi positivista e costruttivista (Piccardo e Benozzo, 1996, op. cit., p. 10)**

Per il ricercatore etnografico è importante perciò:

- “- poter analizzare e descrivere ciò che succede in una data organizzazione a partire dall'osservazione delle manifestazioni della cultura piuttosto che andare a raccogliere le opinioni e le percezioni attraverso risposte razionalizzate a stimoli precodificati. Ciò che interessa cogliere sono i comportamenti naturali e le ‘teorie in uso’ piuttosto che le ‘teorie esposte’ (Argyris, Schön, 1978). Da ciò l'esigenza di osservare sul campo i comportamenti dei soggetti, immergersi e vivere per un certo tempo, non necessariamente lungo, in quel contesto, ottenendo livelli di accesso alla vita di quel gruppo diversi in funzione delle condizioni di arruolamento in esso;
- poter sperimentare cosa vuole dire interazione in quel contesto, anche a partire

dall'interazione con un soggetto esterno, quale occasione di emersione di un'espressione culturale;

- accettare la portata inevitabilmente microscopica e locale della conoscenza, con margini di generalizzazione assai limitati così come la non ripercorribilità della ricerca, ciò che significa porsi in una prospettiva ermeneutica;

- poter essere flessibili, modificare i propri piani a mano a mano che la ricerca procede onde evitare la perdita di dati importanti.”<sup>236</sup>

Nella presente ricerca, ciò che potrà essere conosciuto sarà costituito, perciò, da un insieme di situazioni la cui interpretazione sarà idiografica perché radicata in una realtà locale. Non si potranno prevedere generalizzazioni ma, al più, comparabilità con altri gruppi e/o trasferibilità delle categorie a cui sarà stato fatto riferimento ad altri contesti.<sup>237</sup>

I risultati della ricerca saranno costituiti da attribuzioni di significato ai fenomeni sia da parte del ricercatore che dei soggetti studiati, per cui la ricerca assumerà un valore ermeneutico, di creazione di significati<sup>238</sup> attraverso l'interazione con i soggetti osservati e studiati per coglierne la percezione degli eventi e il loro punto di vista interpretativo.

Ciò implica che il ricercatore dovrebbe accostarsi alla ricerca cercando di lasciare da parte tutte le sue conoscenze pregresse per giungere alla elaborazione di una teoria attraverso l'interpretazione di quanto emerge dalle osservazioni, piuttosto che lasciarsi condizionare da una teoria a priori e volere a tutti i costi verificarne la validità sul campo.

Questa è una delle più significative indicazioni emerse dalla influente scuola di Chicago la cui elaborazione teorica nel campo nella metodologia della ricerca trovò la sua prima sistemazione nel 1975 nel volume *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research* ad opera di Glaser e Strauss,<sup>239</sup> le voci più autorevoli nel campo della ricerca etnografica. All'epoca, il significato di quest'opera -

---

<sup>236</sup> Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.*, p. 10.

<sup>237</sup> I due concetti sono definiti da Cohen L., Manion L., Morrison K. (2005) in questi termini: “For comparability the characteristics of the group that is being studied need to be made explicit so that readers can compare them with other similar or dissimilar groups. For translatability the analytic categories used in the research as well as the characteristics of the groups are made explicit so that meaningful comparisons can be made to other groups and disciplines” (*Research Methods in Education*, Abingdon: Routledge Falmer, p. 139).

<sup>238</sup> LeCompte, M. and Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. London: Academic Press Ltd., pp. 31-32. Citato in Cohen, Manion, Morrison (2005), *op. cit.*, p. 138.

<sup>239</sup> Glaser, B.G. and Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine. Citato in Cohen, Manion, Morrison (2005), *op. cit.*, p. 138.

scrivono Piccardo e Benozzo (1996, p. 35) - fu duplice. Essa “rappresentò una reazione alla ortodossia della ricerca sociale dominante che privilegiava metodi di ricerca di carattere quantitativo e, dall’altro, rappresentò anche uno dei primi tentativi di sistematizzare le modalità di condurre una ricerca qualitativa, mettendo ordine tra alcuni concetti noti da tempo nel campo della ricerca sociale (Turner, 1981).”<sup>240</sup>

Questa *grounded theory*, che nasce dall’evidenza empirica di fenomeni generati in specifici contesti, ha tra i suoi obiettivi quello di essere *compresa e utilizzata* da tutti coloro che sono coinvolti nella ricerca e, perciò, è una sua prerogativa quella di favorire trasformazioni che portino al miglioramento della realtà studiata. A questo proposito Piccardo e Benozzo (1996) scrivono:<sup>241</sup>

“[l’interesse di Glaser e Strauss] è volto anche a fare in modo che la teoria possa essere compresa e utilizzata da coloro che danno vita alle situazioni analizzate, lasciando a costoro la possibilità di intervenire e di agire in un’ottica di cambiamento e di miglioramento. La metodologia della *grounded theory* è finalizzata, infatti, a scoprire i processi sociali, intesi non tanto come le fasi dell’azione sociale, bensì come i modelli dell’azione e dell’interazione sociale che avvengono tra diversi attori sociali.”

In questa ricerca si è cercato, perciò, di raccogliere l’indicazione di Glaser e Strauss, minimizzando, per quanto possibile, i pregiudizi, gli orientamenti e le prenozioni. Si è cercato, in sostanza, di entrare in uno stato di *epoché*, di sospensione di giudizio, per lasciarci guidare dai fenomeni sulla base dei quali formulare una teoria adeguata o individuare, tra quelle già elaborate e presenti in letteratura, la più congrua ad interpretare i fatti osservati.

Questo ha significato avvicinarsi alla realtà studiata non per trovare conferme di ciò che è già conosciuto, ma con l’intento di essere permeabili all’ignoto e lasciarsi perturbare da ciò che è sconosciuto (Maturana e Varela 1980).<sup>242</sup> Con ciò, non si è iniziata la ricerca senza averne alcuna idea sui concetti che si sarebbero andati a studiare in quanto sono proprio le conoscenze pregresse che conferiscono un orientamento alla

---

<sup>240</sup> Turner, B.A. (1981). “Some practical aspects of qualitative data analysis: One way of organizing the cognitive process associated with the generation of grounded theory”. *Quality and Quantity*, 15, pp. 225-27.

<sup>241</sup> Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.*, pp. 35-36.

<sup>242</sup> Maturana H.R. & Varela F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*, Boston: Reidel. Trad. it. *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Ed. Marsilio, 1985.

ricerca e costituiscono “uno strumento prezioso perché è sulla base di queste idee che [sono] formulate le domande di apertura della ricerca stessa”.<sup>243</sup>

Nel nostro caso, la conoscenza della letteratura prodotta sulla nozione di reciprocità è stata essenziale per comprendere gli aspetti fondanti di questa modalità relazionale e per sviluppare sulla base di questa conoscenza gli indicatori e i descrittori necessari a rilevare il ricorso o meno alla reciprocità nell’ambito delle relazioni intercorrenti tra i Membri del gruppo studiato.

La volontà di comprendere la realtà osservata ha, però, determinato ulteriori e più approfondite ricerche nella letteratura esistente per cercare chiavi interpretative che potessero rendere conto di fenomeni ancora inspiegabili e di visioni appartenenti ai soggetti osservati con i quali si intendeva trovare una comune via interpretativa della realtà.

Alla stessa stregua, è stato essenziale procedere ad una disamina dello sviluppo che la nozione di autoformazione è andata attraversando nel corso del tempo per possedere gli strumenti idonei a capire e a condividere con i soggetti osservati il significato, o i significati, da attribuire a questo termine.

Sul piano della presunta correlazione tra reciprocità e autoformazione non è stato possibile nemmeno correre il rischio di acquisire preconcetti e presupposti perché in questo specifico campo non risulta essersi sedimentata alcuna letteratura in grado di spiegarne una eventuale interrelazione in grado di condizionare le idee con le quali ci si è avvicinati a questa ricerca.

#### **4.5 Il gruppo oggetto di studio**

In fase di progettazione, la ricerca prevedeva lo studio della reciprocità e le sue implicazioni in relazione alla autoformazione in ambito scolastico. A questo proposito si intendeva contattare una o più scuole con le quali avviare un percorso di ricerca-azione che avrebbe previsto l’individuazione/la formazione di gruppi di docenti con i quali realizzare il percorso di ricerca. Si è convenuto, invece, di condurre la ricerca in

---

<sup>243</sup> Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.*, p. 36.



un ambito più ristretto, chiedendo la collaborazione ad un gruppo di lavoro già formato e che è attivo presso l'Università.

Questo cambiamento ha offerto il triplice vantaggio di:

- accorciare di molto i tempi di raccolta dei dati utili, essendo il gruppo già avvezzo da anni a lavorare insieme, presumibilmente in relazione di reciprocità;
- poter offrire al gruppo stesso, che è proprio impegnato nella ricerca didattica e nella formazione, un'immagine del suo modo di attuare autoformazione;
- eventualmente promuovere un processo di riflessione sui temi in questione in seno al gruppo stesso con eventuali ricadute indirette anche sui docenti che fruiscono di momenti di formazione attivati dal gruppo stesso.

#### **4.5.1 Presentazione del gruppo**

Il gruppo che costituisce il Laboratorio di Ricerca oggetto di questa tesi di dottorato opera presso il Centro Interateneo di Eccellenza per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata di Venezia-Marghera con U.M. Responsabile Scientifico e con F.T. Responsabile della sezione Ricerca e Didattica. È costituito da docenti e dirigenti di ogni ordine scolastico e del mondo universitario che si occupano di ricerca didattica e contemporaneamente offrono attività di formazione presso le scuole che ne facciano richiesta, in preferenza attraverso la modalità di ricerca-azione.

Il gruppo è nato nel 1988 intorno alle figure di U.M. e di L.V. e R.R. per rispondere all'esigenza di rinnovare la didattica allo scopo di promuovere negli studenti delle concrete padronanze, cioè saperi spendibili nella vita. Questa esigenza ha fatto sì che si formasse un gruppo Università-Scuola di docenti ricercatori che nel tempo si sono riqualificati continuamente, alimentandosi alle teorie, aggiornandosi e sperimentando in aula quello che studiavano.

Al gruppo originario, nel corso degli anni, hanno aderito altri docenti e dirigenti, in parte anche provenienti dal Corso di Perfezionamento TIRD, attivato per quattro anni consecutivi dallo stesso Laboratorio (2002-2006).

M.R.Z. è Coordinatore del gruppo dal 1997, ruolo che negli anni precedenti era stato ricoperto alternativamente da L.V. e R.R. Il gruppo che forma il Laboratorio è un gruppo dalla fisionomia flessibile. Al momento ne fanno parte una ventina di persone che si ritrovano più o meno regolarmente ogni tre, quattro settimane. Di costoro, circa dodici costituiscono il cosiddetto nucleo storico. Tra questa ventina di persone, attualmente vi sono tre dirigenti. Gli altri sono tutti docenti della scuola secondaria di primo o secondo grado, oppure docenti con incarichi di docenza presso la SSIS e la SOS 400 e 800 del Veneto. Alcuni membri, benché in pensione, continuano a dedicarsi alla ricerca e all'interno del gruppo occupano ruoli di supporto culturale e organizzativo. Agli effettivi membri del gruppo si affiancano dei gruppi di lavoro di ricerca-azione e di studio sparsi sul territorio e che variano nel tempo. Di solito questi gruppi territoriali interessati a sperimentare le proposte didattiche e di ricerca del Laboratorio nascono intorno ad una persona che fa parte del Laboratorio stesso.

L'ambito di ricerca del Laboratorio si articola in due sezioni: la ricerca secondo il modello per soglie di padronanza (Modello PSP)<sup>244</sup> e la ricerca secondo le aree di indirizzo disciplinare (linguistico-letteraria, scientifica, sociale, tecnico-informatica, artistico-musicale e dello spettacolo, giuridico-economica, scienze motorie). Il gruppo di ricerca ha elaborato il Modello PSP, che si propone di accompagnare l'insegnante in un percorso di riflessione e sviluppo professionale e culturale, al fine di ridefinire i curricoli di insegnamento e fare in modo che essi si realizzino come strumenti volti alla *formazione dei talenti*, attraverso percorsi di apprendimento personalizzati e modulari.

Attualmente il gruppo sta approfondendo le problematiche connesse alla progettazione delle unità di apprendimento (in prospettiva modulare) e alla certificazione delle competenze. Il Coordinatore del Laboratorio elabora il piano annuale delle attività sulla base delle proposte dei Membri del gruppo.

Il Laboratorio offre percorsi di formazione nelle seguenti aree:

1. Il curricolo per soglie di padronanza
2. La progettazione di unità formative di apprendimento per l'integrazione di saperi, apprendimenti, metodi e la personalizzazione dei percorsi
3. Dal profilo formativo integrato atteso ai profili formativi emergenti
4. L'analisi formativa della disciplina e i modelli esperti
5. La didattica metacognitiva

---

<sup>244</sup> Acronimo per *Per Soglie di Padronanza*. Si veda Magiotta, U. (a cura di) (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.

6. La costruzione dell'ambiente di apprendimento (clima, contesto, mediatori e strategie attive, definizione del compito)
7. La valutazione degli apprendimenti come sistema integrato nel curriculum PSP, la comunicazione e la certificazione delle competenze
8. La personalizzazione degli apprendimenti: forme di intelligenza e stili cognitivi e attributivi. (dal sito del Laboratorio)

La documentazione delle attività del Laboratorio avviene innanzi tutto attraverso la verbalizzazione delle sedute. A questa modalità tradizionale si è aggiunta da qualche anno la documentazione sul sito del Laboratorio. Il sito è nato per agevolare la comunicazione tra i Membri del Laboratorio, i cui luoghi di residenza si trovano non solo nella provincia di Venezia, ma anche in quelle di Padova, Treviso e Belluno, ma non di meno per una questione squisitamente epistemologica legata alla necessità, che è implicita nella nozione di ricerca, di aprirsi a voci diverse da quelle degli stessi componenti. Il sito è stato aperto nel 2003, per un paio d'anni è rimasto piuttosto inerte, per poi essere rifondato nel 2005. Nel sito trovano spazio una serie di informazioni e di materiali consultabili anche da parte di chi non è membro del gruppo:

- l'offerta formativa (corsi di aggiornamento e formazione, corsi di perfezionamento, seminari, tavole rotonde, pubblicazioni)
- materiali didattici o di supporto alla didattica elaborati dal gruppo
- le recensioni delle novità editoriali, comprese quelle prodotte dai membri del Laboratorio stesso
- comunicazioni
- quasi tutti i verbali delle sedute.

Il sito sarà presto trasformato in piattaforma per consentire un diretto contatto tra i Membri del Laboratorio e quanti abbiano il desiderio di collaborare e partecipare ai percorsi di sviluppo professionale che il Laboratorio propone.

#### **4.6 Il metodo**

Con il termine *metodo* ci si riferisce alle tecniche e alle procedure utilizzate nel processo di raccolta dei dati.<sup>245</sup> Queste sono state determinate dal tipo di informazioni

---

<sup>245</sup> Cfr. Cohen, Manion, Morrison (2005), *op. cit.*, p. 44.

che si sono volute ricercare e dal tipo di ricerca posta in essere. Poiché si andava ad osservare un ambito assai circoscritto per rilevare dati di tipo relazionale senza particolare interesse nei confronti del numero degli eventi osservati, quanto piuttosto nei confronti della varietà degli aspetti e delle informazioni ricavabili da ogni singolo evento osservato, gli strumenti utilizzati dal ricercatore sono stati quelli messi a disposizione dalla ricerca di tipo qualitativo. Ci si sarebbe accostati ad un gruppo numericamente ridotto e di questo si sarebbe inteso capire che cosa c'è al di sotto o all'origine degli atteggiamenti e dei comportamenti, si sarebbero osservati dei fenomeni nel loro processo dinamico e si sarebbe tentato di coglierne gli elementi, anche non immediatamente evidenti, che li determinano proprio nel contesto del sistema di interazioni in cui essi si formano. In questo tipo di ricerca il ricercatore si immerge nella realtà osservata, conscio tuttavia che quanto si propone di rilevare non potrà non essere intriso della sua soggettività. Questa, però, a differenza di quanto accade nella ricerca quantitativa, costituisce per il ricercatore una preziosa risorsa perché gli permette di cogliere elementi che altrimenti passerebbero inosservati se posti al vaglio di uno strumento osservativo di tipo quantitativo.

Il ricercatore che fa ricorso alla analisi qualitativa si propone di raccogliere convincimenti, rappresentazioni che solitamente restano nascosti ad una immediata e superficiale percezione, e cerca di comprendere, attraverso lo studio del contesto e dell'agito degli stessi attori, la genesi e il ruolo delle interazioni che hanno luogo. Per raggiungere questo scopo il ricercatore si è avvalso di strumenti che gli hanno consentito di accedere ai fenomeni anche dalla prospettiva dei soggetti osservati, operando in tal modo una osservazione dall'esterno (prospettiva dell'osservatore) e dall'interno (prospettiva dei soggetti osservati).

Sulla base di tutte queste considerazioni, gli strumenti messi a disposizione dalla ricerca qualitativa e utilizzati dal ricercatore per la rilevazione dei dati sono stati:

1. videoregistrazione di 3 sedute (prima, quinta, sesta)
2. osservazione di 3 sedute (seconda, terza e quarta)
3. 3 questionari, di cui due online e uno su supporto cartaceo
4. *focus group* (corrispondente alla quinta seduta videoregistrata)
5. interviste semi-strutturate individuali
6. diario

La triangolazione è avvenuta a livello di:

- *dati* (rilevazione in *contesti* diversi - si sono effettuate osservazioni anche di sedute alle quali hanno partecipato docenti in formazione che non sono Membri del gruppo – e in *tempi* diversi (la raccolta dei dati è avvenuta in un arco di tempo abbastanza lungo, quattro mesi);
- *metodo* (*tecniche* di raccolta dati diversificate, *strumenti* diversi e su supporto diverso);
- *ricercatori* (il ricercatore ha condiviso con il tutor gli strumenti di rilevazione, il prodotto delle rilevazioni dei dati e la loro analisi);
- *teoria* per quanto riguarda la reciprocità, facendo riferimento alla *teoria del dono* di Mauss (1965), alla teoria del *debito positivo reciproco* di Godbout (1998) e la *teoria della cooperazione* di Axelrod (1984); per quanto riguarda l'autoformazione, facendo riferimento principalmente alle teorie di Mezirow (2003, 2004), Pineau (2004) e Kyung Hi (2004).

Qui di seguito si esaminano i singoli strumenti e il loro utilizzo nell'ambito di questa ricerca, insieme alle criticità e alle scelte operate per ovviarle.

#### **4.6.1 Videoregistrazione**

La videoregistrazione rende possibile il distacco dell'osservatore rispetto alla situazione osservata, limitando possibili rischi di autoreferenzialità e consentendo il superamento della parzialità di giudizio dell'osservatore stesso nei confronti di ogni singolo evento in quanto rileva dati che altrimenti andrebbero persi a causa della tendenza dell'osservatore a registrare solamente gli eventi macroscopici o che accadono con una certa frequenza. La scelta di videoregistrare alcune sedute del Laboratorio sembrerebbe essere incongruente con quanto appena sottolineato in 4.6 in merito al ruolo della soggettività del ricercatore che fa ricorso ad una analisi qualitativa. Tuttavia, il suo utilizzo si spiega con il fatto che la videoregistrazione permette di cogliere la comunicazione situazionale-sistemica e aiuta il ricercatore a porre in evidenza la dimensione dell'implicito rispetto all'esplicito. Inoltre, per un ricercatore neofita la

videoregistrazione costituisce un sicuro punto d'appoggio al quale egli può ricorrere anche ad uno stadio avanzato della ricerca per accertamenti e controlli relativi a fenomeni a suo tempo trascurati perché ritenuti non significativi. Per tutti questi motivi si è ritenuto indispensabile adottare la videoregistrazione come tecnica complementare alla semplice osservazione.

In particolare è stato deciso di adottare questo strumento sin dalla prima seduta per un duplice motivo. In primo luogo per cercare di compensare gli inevitabili maldestri tentativi di annotare tutti gli eventi in cui un ricercatore principiante sarebbe sicuramente incorso.

In secondo luogo, la consapevolezza della importanza dei dati rilevati nella prima seduta (perché non ancora inquinati da eventuali scambi di pareri, riflessioni, ecc.) imponeva una accurata raccolta dei dati.

Alla luce di queste considerazioni, si è optato per una duplice strategia di registrazione (videoregistrazione e annotazione delle osservazioni su carta) allo scopo di ottenere dati il più completi e significativi possibile, e nel contempo acquisire dimestichezza con lo strumento della semplice osservazione, avendo la certezza di poter comunque ricorrere al visionamento della videoregistrazione in caso di dubbi. I dati così raccolti nella prima seduta sono stati integrati e sono andati a costituire l'Allegato 8.

L'adozione della videoregistrazione come strumento di osservazione non è esente da criticità. A prescindere dal problema della reattività degli individui alla presenza di una videocamera, non ci si può esimere dal considerare il problema se durante le videoregistrazioni la videocamera debba avere una inquadratura fissa o mobile. L'inquadratura fissa può non essere in grado di cogliere i particolari ma, se mobile, è altamente selettiva (poiché esclude a priori ciò che non viene inquadrato) e, sicuramente, maggiormente intrusiva.

Si è deciso, perciò, di adottare la posizione fissa allo scopo di privilegiare l'inquadratura dell'intero gruppo e le sue dinamiche di interazione a discapito di particolari individuali. Questa scelta ha avuto anche il pregio di provocare minore reattività nei soggetti osservati.

È comunque sembrato utile inserire tra le domande dell'intervista semi-strutturata una domanda che potesse rilevare la percezione di una eventuale sensazione di disagio provocata dalla osservazione e/o dalla presenza della videocamera. Questa informazione

sarebbe stata utile per il ricercatore, in primo luogo, perché sarebbe stato in grado di appurare se il suo lavoro era stato percepito come discreto. Conseguentemente, avrebbe potuto avere osservazioni su cui riflettere per migliorare le sue prassi connesse all'utilizzo di questo strumento.

In secondo luogo, l'interesse nei confronti delle sensazioni provate dai Membri del Laboratorio durante le videoregistrazioni avrebbe sicuramente rafforzato la relazione di fiducia e di empatia che è bene che venga ad instaurarsi tra l'osservatore partecipante e i suoi osservati a tutto vantaggio del benessere di tutti i soggetti coinvolti nella ricerca e, quindi, indirettamente, della ricerca stessa.

La videoregistrazione è stata utilizzata principalmente allo scopo di rilevare dati utili a stabilire se il gruppo coltivi o meno la relazione di reciprocità. I filmati sono stati condivisi e analizzati anche da I.P.

#### **4.6.2 Osservazione**

Allo stesso scopo è stata utilizzata l'osservazione partecipante. Il termine, che si deve a Edward Lindeman (1924),<sup>246</sup> identifica una osservazione *dall'interno* come opposta, ma complementare, a quella *dall'esterno*. Se l'osservazione dall'esterno vorrebbe presupporre la possibilità di osservare la realtà in modo oggettivo, l'osservazione dall'interno si propone di assumere come modalità conoscitiva anche il punto di vista della comunità osservata.

Il riferimento teorico in questo ambito è l'interazionismo simbolico, scuola di pensiero così definita da Ernest Blumer (1969)<sup>247</sup> e che fu sviluppata nelle opere di G.H. Mead (1934)<sup>248</sup> e dello stesso Blumer. Secondo questa scuola di pensiero, gli individui si relazionano con cose e persone sulla base del significato che esse rappresentano per loro. L'interazione sociale è la fonte generatrice di questi significati, i quali

---

<sup>246</sup> Lindeman, E.C. (1924). *Social Discovery*. New York: Republic.

<sup>247</sup> Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

<sup>248</sup> Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press. Tr. it. *Mente, sé e società*. Firenze: Firenze Universitaria, 1965.

vengono trasformati attraverso il processo interpretativo che ogni individuo attiva ogni qual volta gli si presentino cose, persone o eventi.

Secondo questa impostazione teorica, che ha influito profondamente sugli sviluppi della ricerca dando avvio ai metodi di tipo qualitativo, la ricostruzione della realtà passa attraverso la lettura e l'interpretazione che ne danno gli stessi soggetti osservati. Ciò implica, perciò, “riuscire a percepire gli oggetti così come li percepisce l'attore, a vedere la situazione così come la vede l'attore, a stabilire il significato delle cose esattamente così come lo intende l'individuo, a ricostruire la linea di condotta dell'attore sulla base del modo in cui egli la elabora”.<sup>249</sup>

Avendo queste considerazioni come punto di riferimento, si è deciso che l'osservazione sarebbe stata semi-strutturata in quanto l'osservazione strutturata, e ancor più quella altamente strutturata, non tiene conto del contesto, delle motivazioni degli eventi, della loro sequenza. Poiché, invece le interazioni e i comportamenti evolvono nel tempo e sono per definizione fluidi, l'osservazione strutturata, fornendo *fotografie* di ciò che accade, viola il principio della fluidità dell'azione.<sup>250</sup>

Una iniziale e generica matrice predisposta per la correlazione di possibili descrittori di reciprocità ed effettivi comportamenti osservati è stata progressivamente integrata da note di carattere naturalistico prese sul campo allo scopo di registrare *critical events*<sup>251</sup> appartenenti a categorie che non erano state previste ma che una crescente sensibilità del ricercatore li ha giudicati potenzialmente rilevanti per la ricerca perché in grado di agevolare la comprensione di un particolare aspetto dei comportamenti osservati.

L'osservazione è stata inizialmente descrittiva, cioè tesa a registrare tutto ciò che succedeva, tutto ciò che le persone dicevano, cercando di annotare, anche molto brevemente, possibili interpretazioni che il contesto suggeriva. Nelle fasi seguenti, l'osservazione è stata più selettiva perché focalizzata su alcune variabili che nel corso delle osservazioni si erano rivelate più significative. Si è, cioè, verificato quello che Spradley ha chiamato “processo di restringimento progressivo dell'osservazione, ‘a imbuto’”.<sup>252</sup>

---

<sup>249</sup> Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.*, p. 34.

<sup>250</sup> Cfr. Cohen, Manion, Morrison (2005), *op. cit.*, p. 310.

<sup>251</sup> Wragg, E.C. (1994). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge

<sup>252</sup> Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Spradley, J.P. (1979). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Citato in Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.*, p. 111.



Ogni seduta di osservazione è stata riconsiderata a posteriori allo scopo di registrare in modo più discorsivo gli appunti e le riflessioni prese sul campo, annotando in modo esplicito la sequenza degli eventi e il contesto in cui si erano verificati. Già in questa fase sono stati annotati i primi abbozzi interpretativi, le prime impressioni.

Nell'arco delle osservazioni è stata rivolta attenzione anche alla rilevazione dell'instaurarsi di eventuali comportamenti diversi da quelli iniziali, che potessero essere interpretati come trasformazioni *in itinere* su cui riflettere con ciascun soggetto nel momento della intervista individuale (Domanda n. 5 dell'intervista).<sup>253</sup>

Infatti, la presa di coscienza da parte dei Membri del Laboratorio della propria cultura di gruppo<sup>254</sup> e l'eventuale ricerca di diverse e più proficue modalità di relazione interpersonale, come persino l'accresciuta capacità di cogliere lievi modificazioni in sé e negli altri, potrebbero costituire di per sé un risultato della ricerca, che si configurerebbe sotto questo profilo come una istanza di ricerca-azione.

Così facendo gli strumenti, ma anche gli obiettivi della ricerca etnografica, sono stati integrati, proficuamente, da quelli propri della ricerca clinica secondo il modello proposto da Piccardo e Benozzo (1996) e da Gherardi (1995). Illustrando il pensiero della Gherardi, gli autori di *Etnografia organizzativa* scrivono:

“Concordiamo con la collega di Trento sulla scarsa utilità delle prescrizioni e delle norme, nonché sull'importanza di mantenere alto il grado di possibilità di adattamento del disegno di ricerca in funzione del processo stesso di ricerca; questo però a nostro parere non ci esime dall'esplicitare i riferimenti metodologici e dal rendere riconoscibile ciò che, del generale bagaglio della ricerca qualitativa, è specifico dell'intreccio clinico-etnografico, riferimento assunto dalla stessa Gherardi che parla esplicitamente di consulenza di processo. Sembra cioè essere condivisa l'esigenza di adottare un approccio ispirato ai principi della ricerca-azione ovvero di operare nelle organizzazioni cercando - come dice Schein, citato dalla stessa Gherardi - di aiutare il cliente a comprendere ciò che accade nel suo contesto e

---

<sup>253</sup> La domanda 5 chiedeva: “Ci sono state delle trasformazioni, secondo lei, nel gruppo durante l'arco di tempo in cui si è svolta questa ricerca? Se sì, quali? (Allegato 21).

<sup>254</sup> Per il termine “cultura” si fa riferimento alla definizione di Piccardo e Benozzo (1996): “La cultura è [...] un *processo di costruzione, ricostruzione e distruzione di significati* tra gli attori rispetto alle vicende che li impegnano, li travolgono, a volte li sconvolgono, sottoponendoli al rischio della loro scomparsa in quanto gruppo collettivo” (p. 3). Altrove gli autori precisano: “Il processo di costruzione culturale consente di fornire nel corso del tempo la risposta ad alcune domande fondamentali che ogni gruppo sociale non può non darsi, per trovare le ragioni e le forme del suo stare insieme e della sua cooperazione: perché esistiamo? per fare cosa stiamo al mondo? che tipo di organizzazione è la nostra? quali sono i nostri confini organizzativi? chi è dentro, chi sta fuori? che cosa sappiamo fare? che cosa non sappiamo fare? qual è il modo giusto di fare le cose? che cosa non si deve fare? come si deve essere per fare parte del gruppo? come dobbiamo comportarci nei confronti dell'autorità? chi è più uguale degli altri? perché? quali sono le regole per fare carriera? come si diventa potenti? come è distribuito il potere?” (1996, *op. cit.*, p. 5).

intervenire in esso” (p. XII).<sup>255</sup>

Per il momento, la combinazione della ricerca etnografica e della ricerca clinica, scrive Schein (1990)<sup>256</sup> “sembra essere la base più appropriata per cercare di capire il concetto di cultura”.<sup>257</sup> E aggiunge: “Sino a quando non avremo una comprensione più elevata dei processi culturali, la cosa migliore probabilmente è lavorare con approcci qualitativi alla ricerca che combinino metodi di lavoro sul campo derivati dall'etnografia con i metodi dell'intervista e dell'osservazione derivati dal lavoro clinico e dalla consulenza di processo” (p. 118).<sup>258</sup>

D'altra parte, la conciliabilità dei due approcci, quello etnografico e quello clinico, è giustificato dalla stessa natura dell'osservazione etnografica che, nella prospettiva costruttivista, “accetta l'inevitabilità della manipolazione derivante dalla presenza e dal ruolo dell'osservatore: anzi il fenomeno di reciproca influenza che si manifesta nel corso di tale interazione è visto quale elemento di analisi e interpretazione utile a meglio comprendere la realtà indagata” (Piccardo e Benozzo, 1996, p. 108).

Se, dunque, l'influenza reciproca tra osservati e osservatore è inevitabile, perché allora non estremizzarne le implicazioni e piegarle agli interessi di coloro che potrebbero trarre vantaggi dalla ricerca intraprendendo percorsi di trasformazione? Non solo. “Perché [...] non perturbare l'oggetto di analisi sino a cercare di cambiarlo –

---

<sup>255</sup> È significativo che in molti durante l'intervista abbiano sottolineato l'utilità della ricerca per il gruppo stesso. Alla domanda n. 1 dell'intervista “Cosa ha apprezzato di più in questa serie di incontri che abbiamo avuto e cosa di meno?”, P (ogni intervistato è identificato da una lettera dell'alfabeto), tra le altre cose, ha risposto: “Ho apprezzato [...] la restituzione in itinere e finale (mi pare sia prevista) di quanto osservato, in modo che l'esperienza sia di aiuto effettivo per il gruppo e per i singoli.” La considerazione dei presunti risvolti positivi per il gruppo sono stati determinanti per P allorché ha dovuto prendere una decisione in merito alla sua disponibilità a collaborare alla ricerca: “Confesso che prima di dare la mia disponibilità a questa collaborazione – che mi lasciava perplessa - mi sono imposta di vagliare e di valutare cosa il gruppo e la persona ne avrebbero potuto ricavare” (Si veda a questo proposito l'Allegato 35).

<sup>256</sup> Schein, E.H. (1990). “Organizational culture”. *American Psychologist*, 2, pp. 109-119, p. 111.

<sup>257</sup> A proposito dei convincimenti di Schein in materia di approcci alla ricerca, Piccardo e Benozzo precisano che nelle sue opere precedenti, Schein “sottolinea le profonde differenze tra approccio clinico e approccio etnografico, finisce per collocare queste due scuole di pensiero agli estremi di due opposte polarità, arrivando a dimostrare la loro incommensurabilità e irriducibilità.” La sua successiva riflessione sull'argomento lo porta, invece, a sostenere la “necessità di adottare entrambe le prospettive di analisi e di intervento” (Piccardo e Benozzo, 1996, *op. cit.*, p. 142). Gli autori fanno riferimento alle seguenti opere di Schein: Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Schein, E. H. (1987) *Process Consultation. Vol. 2*. Reading, MA.: Addison- Wesley.

<sup>258</sup> Entrambe le citazioni in Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.*, p. IX.

si chiedono Piccardo e Benozzo - se attraverso tale ‘perturbazione’ esso si rivela al ricercatore rendendosi più trasparente?” (1996, p. 144).

Pertanto, l’approccio clinico a cui si fa ricorso in questa ricerca corrisponde a quello che Piccardo e Benozzo (1996) definiscono come “volontà di [farsi] carico dei problemi di evoluzione e cambiamento delle organizzazioni adottando la prospettiva della ricerca-azione di matrice lewiniana” (p. 141). Da ciò consegue che, in aggiunta all’obiettivo di “disvelare il funzionamento dell’organizzazione”, che è compito del ricercatore etnografo, ci si è proposti di condividere con il gruppo osservato opportunità di cambiamento (Piccardo e Benozzo, 1996, p. 148) in un’ottica contestualmente ermeneutica ed emancipatoria.

Certamente l’intento di provocare dei cambiamenti nel gruppo osservato non vuole essere irrispettoso della storia, delle tradizioni e dell’identità del gruppo, bensì agevolare il processo di riflessione sulle modalità relazionali e sulle strategie di autoformazione messe in atto all’interno del gruppo, forse non sufficientemente sottoposte ad un processo metacognitivo di gruppo,<sup>259</sup> ed eventualmente “facilitarne l’evoluzione culturale” che talvolta “pressioni interne ed esterne al sistema [rendono] [...] auspicabile se non necessaria” (Piccardo e Benozzo, 1996, p. 144).

In questi termini, la presente ricerca non si è proposta solamente di capire la realtà che ha studiato, ma anche di proporre agli interessati una prospettiva di trasformazione (Pourtois, 1984),<sup>260</sup> che in tal modo le ha conferito una preziosa e immediata rilevanza pratica.

Le note provenienti dalle videoregistrazioni e dalle osservazioni sono confluite nella matrice di correlazione che via via è andata perfezionandosi nel corso della ricerca. L’elaborazione dei descrittori, che ha attraversato più fasi, ha anche visto i Membri dello stesso Laboratorio impegnati, durante il *focus group*, a discutere e rimodulare quanto prodotto dal ricercatore e riveduto più volte durante il corso delle osservazioni.

---

<sup>259</sup> In effetti, più di un componente del Laboratorio ha evidenziato in sede di intervista il bisogno del gruppo, rimasto però latente nel tempo, di riflettere sui propri processi di apprendimento e sui propri modelli relazionali per renderli consapevoli ed eventualmente più efficaci. Nell’intervista, O ha affermato: “[...] mi sembra importante che il gruppo abbia avuto uno stimolo alla riflessione sul proprio andamento e sul proprio impegno. Come ai singoli, capita anche ai gruppi di farsi prendere dalle troppe cose da fare e di rimandare le pause di riflessione [...]”. Alla stessa stregua, A ha affermato: “[...] il focus group è stato utile per discutere di dinamiche [...]”.

<sup>260</sup> Pourtois, J.P. (1984). “La ricerca-azione in pedagogia”. In E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Questo processo di negoziazione e attribuzione di senso che ha coinvolto allo stesso modo, benché con ruoli diversi, il gruppo osservato il ricercatore, è stato volutamente assunto come parte integrante della presente ricerca.

Ciò al duplice scopo di attuare una effettiva collaborazione dalla quale sarebbe stato possibile trarre sicuri vantaggi, considerato l'altro grado di professionalità presente nel gruppo, e dei quali il ricercatore, in sintonia con il tema affrontato nella ricerca, ha sentito sin da subito di dover contraccambiare. In secondo luogo, allo scopo di rendere partecipi i soggetti degli indicatori e dei descrittori a cui si sarebbe fatto riferimento nel momento dello studio e della interpretazione dei dati nella convinzione che un eventuale ulteriore processo di trasformazione successivo al *focus group* avrebbe potuto essere agevolato da una presa d'atto degli strumenti di rilevazione della reciprocità che in questo modo sarebbero, invece, risultati condivisi.

Tale approccio clinico porta a formulare una doverosa riflessione sul concetto di scientificità nella ricerca-azione. A questo proposito l'analisi di Pourtois (1984) chiarisce che sono da considerarsi scientifici quegli enunciati che il gruppo giunge unanimemente a legittimare perché riconosciuti come veri, partendo dal presupposto che il ricercatore è, tra coloro che vivono l'esperienza della ricerca, la persona che meno conosce la realtà e che è propria, invece, del gruppo che sta studiando.

Secondo questa prospettiva, è la nozione stessa di verità che assume, rispetto alla visione classica, un valore radicalmente innovativo in quanto essa non è prerogativa di un'unica persona, dell'autorità o, nella fattispecie, del ricercatore, ma è, invece, creata dagli stessi Membri del gruppo in un contesto di discussione partecipata e democratica.

È pur vero che nella ricerca così intesa può sussistere il rischio, scrive Baldacci (2001) che si venga a determinare “una deriva anarcoide dell'interpretazione che [degrada] la discussione a un dialogo tra sordi e [porta] a una paralisi decisionale o alla soluzione di forza dei conflitti.” Tale rischio, però, può essere evitato quando “la capacità di persuasione delle interpretazioni non si fonda [...] solamente sull'autorità o autorevolezza dell'interprete, e neanche sul meccanico criterio di maggioranza, ma sulla loro plausibilità razionale rispetto ad una base empirica condivisa” (Baldacci, 2001).<sup>261</sup>

---

<sup>261</sup> Baldacci, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori. Entrambe le citazioni in Rapanà, F. (2005). “Metodologia di ricerca partecipata”. IPRASE Trentino, Deliverable n. 6, Agosto 2005, p. 8. il documento è consultabile alla pagina <[http://www.iprase.tn.it/attività/studio\\_e\\_ricerca/ecit/download/n.6.pdf](http://www.iprase.tn.it/attività/studio_e_ricerca/ecit/download/n.6.pdf)>. Il documento è stato

La consapevolezza del possibile rischio di una *deriva anarcoide* ha fatto optare, perciò, per un diretto coinvolgimento del gruppo nella definizione dei descrittori di reciprocità in sede di *focus group* (l'Allegato 50 è il risultato della contaminazione del lavoro prodotto dai Membri del Laboratorio e dal ricercatore).

Nella presente ricerca il *focus group* non è stato l'unico momento in cui i Membri del Laboratorio hanno ricevuto degli input in grado di provocare delle riflessioni autonome. Si è trattato, nel suo complesso, di un intero percorso guidato alla appropriazione delle competenze di analisi di sé e del gruppo nel suo insieme per la rilevazione delle dinamiche e l'interpretazione dei modelli relazionali.

In primo luogo il gruppo è stato reso partecipe della finalità, dell'impianto della ricerca e del grado di coinvolgimento a loro richiesto; in secondo luogo, attraverso il questionario, è stato loro offerto, se pur indirettamente, lo stimolo ad approfondire in modo autonomo certe tematiche; infine, nel *focus group* il gruppo ha condiviso liberamente quanto maturato nei cinque incontri precedenti e nelle riflessioni personali eventualmente condotte in autonomia.

### 4.6.3 Questionario

Sono stati utilizzati tre questionari. Due sono stati sottoposti online all'inizio della ricerca, il terzo è stato inviato per poste elettronica e riconsegnato per posta ordinaria al termine della ricerca. Il Questionario 1 ha avuto lo scopo di raccogliere informazioni di carattere anagrafico come pure informazioni relative alla dimensione del lavoro e della autoformazione.<sup>262</sup> Il Questionario 2 ha focalizzato, invece, le dimensioni della reciprocità e dello sviluppo personale.<sup>263</sup> Il Questionario 3 ha avuto lo scopo di ricercare nei Membri del Laboratorio, al termine delle analisi e delle interpretazioni condotte dal ricercatore, la condivisione o meno di alcune affermazioni che il ricercatore ha formulato sulla base della sua analisi dei dati raccolti.<sup>264</sup>

---

consultato il 12 dicembre 2008.

<sup>262</sup> Allegati 4 e 6.

<sup>263</sup> Allegati 5 e 7.

<sup>264</sup> Allegato 49.

Nelle domande a risposta chiusa, dove è stato necessario proporre delle opzioni, si è scelto di usare una scala a valori pari per evitare l'aggregazione dei dati intorno ad un punto centrale.

Il documento contenente le domande del Questionario 1 e del Questionario 2 è stato posto online (URL: <http://www.universitaitalia.eu/fad/>). I Membri hanno potuto accedere ai due questionari tramite l'utilizzo di personali *username* e *password* ed hanno registrato le proprie risposte in modalità anonima.

Il programma utilizzato per la gestione dei dati provenienti da risposte chiuse (Moodle<sup>265</sup>), ha consentito l'immediata trasformazione dei dati registrati online in un rispettivo foglio Excell tramite il quale è stato poi possibile eseguire la rappresentazione grafica degli stessi dati.

Le risposte aperte, invece, sono state prese in considerazione singolarmente procedendo ad un'analisi qualitativa.

Con la prima serie di domande (Questionario 1) si è inteso raccogliere informazioni relativamente a:

- dati anagrafici dei Membri (domande 1 e 2);
- frequenza della loro partecipazione alle attività del Laboratorio (domande 3, 25, 26, 27);
- motivazioni e aspettative nei confronti della loro partecipazione al Laboratorio (domande 4, 31, 32);
- sviluppo professionale di ciascuno in relazione al periodo di tempo trascorso partecipando alle attività del Laboratorio (domande 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 28, 29, 30);
- modalità di autoformazione/auto-istruzione/crescita professionale prima e dopo l'inizio della partecipazione alle attività del Laboratorio (domande 18, 19, 23, 24).

Le domande contenute nel Questionario 2 hanno inteso mettere a fuoco la percezione del proprio sviluppo personale e la relazione di reciprocità indagando le seguenti dimensioni:

- percezione della relazione di reciprocità nel gruppo (domande 1, 2, 3, 4, 5, 6, 14, 15);
- conoscenza di sé (domande 7, 8, 9);
- percezione del valore del proprio sviluppo personale (domande 10, 11);
- ricerca di senso del proprio percorso di sviluppo professionale (domande 12 e 13);
- capacità di leggere i fabbisogni altrui (domande 16, 17);
- capacità di dare/ricevere aiuto (domande 18, 19);

---

<sup>265</sup> Acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, piattaforma web open source per l'e-learning, chiamata anche *Course Management System*.

- possesso di tecniche di negoziazione (domande 20, 21).

Il Questionario 3, che come si è detto è stato sottoposto alla fine della ricerca, si è articolato in dieci affermazioni (a cui va aggiunto un ulteriore punto corrispondente alla richiesta di motivare la scelta espressa al punto dieci) rispetto alle quali i Membri del Laboratorio hanno espresso il loro completo o parziale accordo, o il loro completo o parziale disaccordo. Anche in questo caso si è scelto di proporre una scala a valori pari per evitare l'aggregazione dei dati intorno ad un punto centrale. Con questo strumento si è inteso cercare di comprendere i fenomeni dall'interno, sollecitando nei soggetti osservati la loro personale prospettiva nei confronti dei fenomeni osservati.

#### **4.6.4 Focus group**

A differenza della intervista individuale che è condotta dal ricercatore e che consente la semplice interazione tra ricercatore e intervistato, la tecnica del *focus group* permette una più ampia e diversificata visione della realtà che la più libera interazione tra gli stessi membri del gruppo può favorire. Per questo motivo si è scelto di completare le osservazioni con un incontro di questo tipo con l'intento di agevolare l'esplicitazione di punti di vista che altrimenti non sarebbero emersi facilmente durante l'intervista, vuoi per riluttanza ad affrontare specifiche tematiche da parte dei Membri del Laboratorio, vuoi per incapacità del ricercatore ad assumere il punto di vista dell'intervistato.

Di fatto, il *focus group* è stato uno dei momenti più significativi dell'intera ricerca poiché sono emerse prospettive interpretative che si sono rivelate utilissime in quanto complementari a quelle del ricercatore. La partecipazione è stata alta e ha visto la presenza anche di Membri che da tempo non presenziavano agli incontri.

In quella sede sono state poste delle questioni alle quali non è stato possibile rispondere al momento, ma l'attenta riflessione a posteriori, volta a trovare risposte plausibili da sottoporre alla discussione di gruppo in sede di condivisione dei risultati della intera ricerca, si è rivelata proficua nel produrre ulteriori modelli interpretativi dei dati raccolti.

La tecnica si è, perciò, rivelata utile per:

- abbozzare tematiche che sono state poi affrontate nelle interviste individuali;
- generare ipotesi interpretative grazie all'intuito dei Membri del gruppo e alla loro conoscenza del gruppo stesso;
- avere un primo *feedback* su eventuali precoci trasformazioni che possono aver avuto luogo all'interno del gruppo nel corso dello sviluppo della ricerca;
- effettuare una triangolazione con le altre forme di indagine adottate.

Il focus group è stato articolato in quattro diversi momenti:

1. presentazione degli obiettivi della ricerca e degli strumenti concettuali a cui la ricerca fa ricorso per l'analisi dei concetti di reciprocità e autoformazione;
2. dibattito libero sui concetti di reciprocità e autoformazione, anche sulla base dei riferimenti teorici precedentemente condivisi;
3. analisi della matrice già abbozzata dal ricercatore (possibili descrittori di reciprocità) e sua validazione all'interno di piccoli gruppi con proposte di variazioni/aggiunte;
4. dibattito libero tra tutti i componenti del gruppo per la validazione in gruppo allargato delle proposte di modifica alla matrice di cui al punto 3.

L'incontro è stato apprezzato molto per il diretto coinvolgimento dei singoli Membri. L'impressione ricevuta è stata che il gruppo sentisse la necessità di riflettere sulle proprie dinamiche, nella fattispecie più di un Membro ha trovato molto utile l'opportunità di ragionare sulla loro modalità di formazione e autoformazione e sul valore e sulle opportunità che una relazione di reciprocità può comportare.

Nonostante non vi fosse una esplicita domanda tesa ad indagare questo particolare ambito, in alcune delle interviste individuali che hanno avuto luogo una volta terminate le operazioni di osservazione dei lavori del gruppo nella sua interezza, sono stati fatti espliciti riferimenti al focus group come ad un momento che ha procurato una sensazione di benessere ed ha soddisfatto la necessità del gruppo, avvertita da alcuni forse in modo inconsapevole, di potersi prendere cura di se stesso:

C: "L'ultimo incontro [focus group] è stato molto partecipato e probabilmente, anche inconsapevolmente, è stato quello che ha fatto venir fuori tutto ciò che si era prodotto ed era silente, nel corso della ricerca. [...] Praticamente tutti abbiamo parlato, hanno parlato anche dei componenti che quasi mai ti hanno vista."

E: "L'ultima volta [focus group] è stata molto positiva perché abbiamo potuto essere attivamente coinvolti."

G: "Il *focus group* è stato un seme utile. Probabilmente non avevamo mai focalizzato l'importanza della reciprocità nella autoformazione. Questo mi ha fatto ragionare, ho sentito anche altri, l'idea di questo dono che è reciprocità aiuta se stessi e aiuta gli altri."

Q: "Mi è piaciuta tantissimo la riunione del focus group e ho visto un bel gruppo,



sono stata molto contenta... quindi senz'altro delle trasformazioni le abbiamo, le stiamo elaborando ...”

#### 4.6.5 Intervista

È stato deciso di condurre interviste semi-strutturate anziché strutturate per agevolare l'esplicitazione da parte degli intervistati di personali visioni o di particolari riflessioni inerenti alle tematiche prefissate, che in tal modo l'intervistato, anche in assenza di domande precise, sarebbe stato in grado di far emergere, se lo avesse ritenuto opportuno. D'altra parte, poiché era necessario raccogliere informazioni su precisi ambiti di ricerca, si è adottata la procedura dei suggerimenti vincolati, cioè di domande focalizzate sulle dimensioni da indagare ma poste in maniera tale da stimolare eventuali digressioni che avrebbero potuto rivelarsi interessanti all'orecchio del ricercatore.

Pertanto è stato precisato a tutti che le domande erano da considerarsi piuttosto delle linee guida che avevano lo scopo di individuare un percorso di interazione senza limitarne i contorni a priori. Tutti sono stati, perciò, invitati a sentirsi liberi di argomentare, addurre motivazioni, interpretazioni personali e qualsiasi altro pensiero e/o osservazione che ritenesse significativo per la ricerca.

Inoltre, il ricercatore ha cercato di comunicare agli intervistati il suo vero interesse a stabilire un rapporto tra persone reali, come suggeriscono di fare Spradley (1979), Denzin (1989) e Fontana & Frey (1994).<sup>266</sup> Fontana & Frey (1994) sono convinti che “la qualità di ciò che raccogliamo è in relazione con le domande che facciamo e il modo con cui le facciamo”.<sup>267</sup> Quella che Piccardo e Benozzo (1996)<sup>268</sup> definiscono come “tensione intellettuale ed emotiva di volere apprendere su di sé oltre che sull'altro” è uno stato d'animo che dovrebbe appartenere all'intervistatore e che l'intervistato non solo è sicuramente in grado di percepire, ma che, se assunto come modalità relazionale, egli ricambia con generosità di parole e svelamenti preziosi. È stato, perciò, di grande

---

<sup>266</sup> Spradley, J.P. (1979). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Denzin, N.K. (1989). *Interpretive Interactionism. The Research Act*. Newbury Park: Sage. Fontana, A., Frey, J.H. (1994). “Interviewing”. In: Denzin, N.K., Lincoln, Y. j. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. Citati in Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.*, p. 115.

<sup>267</sup> Fontana & Frey (1994), *op. cit.* Citato in Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.*, p. 115.

<sup>268</sup> Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.*, p. 11.

conforto sentire uno degli intervistati commentare tutta l'attività di osservazione svolta nel gruppo in termini che ne sottolineavano la "profonda sincerità e spontaneità di parole, atteggiamenti e comportamenti."<sup>269</sup>

Le domande rivolte agli intervistati sono state brevi e quando è stato necessario, si è cercato di interpretare seduta stante le risposte ricevute dall'intervistato per averne da questi un'immediata verifica dell'avvenuta corretta comprensione da parte del ricercatore.<sup>270</sup>

Le interviste, previo consenso degli interessati, sono state audioregistrate per consentire al ricercatore, durante l'intervista, di assumere più agevolmente un atteggiamento empatico e partecipativo nei confronti degli intervistati anche attraverso la comunicazione non verbale, cosa che sarebbe stata, invece, ostacolata se si fosse dovuto provvedere alla annotazione delle risposte in tempo reale.

La scaletta predisposta per le interviste è stata organizzata prevedendo un paio di domande iniziali (una a risposta aperta e una a risposta chiusa) che potessero sollecitare nell'intervistato l'espressione di suoi personali punti di vista relativamente a tematiche tutto sommato da considerarsi non-minacciose allo scopo di aiutarlo a sentirsi a proprio agio nello svelarsi all'intervistatore. La domanda n. 1 ha inteso sollecitare una valutazione del coinvolgimento dei Membri del Laboratorio nel percorso di ricerca; la domanda n. 2, pur essendo una domanda esplicitamente tesa a rilevare le percezioni di ciascuno nei confronti del comportamento del gruppo sotto osservazione, ha avuto anche lo scopo di consentire una valutazione dell'operato del ricercatore in termini di invasività durante le operazioni di osservazione delle attività del Laboratorio (domanda sonda).<sup>271</sup>

Le domande n. 3 e n. 6 sono state concepite quali punto di partenza per una discussione che potesse approfondire le tematiche della autoformazione e della

---

<sup>269</sup> A questo proposito Piccardo e Benozzo (1996) citano Jaques (1975) che nella fase iniziale di un progetto di ricerca suggerisce "di mostrarsi per quello che si è: l'accettazione da parte dell'organizzazione di una persona che viene dall'esterno dipende dal fatto che quest'ultima sia sincera e non abbia nulla da nascondere, ovvero che non si percepiscano nel suo comportamento e nei suoi atteggiamenti degli elementi diatonici rispetto a quanto afferma di voler ricercare all'interno dell'organizzazione. Schiettezza e franchezza sono le parole chiave per la riuscita dell'intervento". (Piccardo e Benozzo, 1996, *op. cit.*, p. 51-52). Gli autori fanno riferimento al testo di Jaques E. (1975). *Autorità e partecipazione nell'azienda*. Milano: FrancoAngeli.

<sup>270</sup> Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage Publications, p. 145. Citato in Cohen L., Manion L., Morrison K., (2005), *op. cit.*, p. 281.

<sup>271</sup> L'Allegato 40 illustra la tabulazione delle risposte alla domanda n. 2.

reciprocità e che il soggetto intervistato, per vari motivi, avrebbe potuto non essere in grado di sviluppare adeguatamente durante il focus group. Queste due domande, così come sono state formulate, prevedevano la partecipazione al focus group, per cui è stato necessario sostituirle con altre due più generiche quando si è trattato di intervistare Membri che non avessero partecipato a quella seduta.<sup>272</sup>

La domanda n. 4 è andata ad indagare la percezione che ogni soggetto ha del proprio sviluppo personale in relazione alla sua partecipazione alle attività del Laboratorio (dimensione peraltro indagata anche nel questionario e qui volutamente riproposta allo scopo di effettuare una triangolazione su questo punto che si è ritenuto cruciale per la ricerca).

Ad una eventuale esitazione iniziale, l'intervistato è stato aiutato a crearsi un'opinione per poter rispondere alla domanda sottoponendogli delle opzioni (vedi Allegato 21). In questo modo l'intervistato è riuscito più agevolmente a mettere a fuoco le sue opinioni. In parecchi casi gli intervistati hanno liberamente fatto riferimento ad altre aree nelle quali sono convinti di essere ulteriormente cresciuti grazie agli stimoli formativi ricevuti nell'ambito del Laboratorio.<sup>273</sup>

La domanda n. 5 è stata posta allo scopo di rilevare le percezioni relative ad eventuali cambiamenti di comportamento del gruppo e/o di singoli Membri nell'arco di tempo in cui la ricerca ha avuto luogo.<sup>274</sup>

Le domande n. 6 e n. 7 hanno messo a fuoco la relazione di reciprocità, la prima come si è già detto, sollecitando l'esplicitazione di significati eventualmente diversi da quelli discussi in sede di focus group, la seconda inducendo una riflessione sulla reciprocità come modalità relazionale all'interno del gruppo.

Le interviste in presenza sono durate mediamente 20 minuti. Questa precisazione ha un senso perché non tutte sono state condotte in presenza. A causa di difficoltà di ordine logistico si è reso necessario, infatti, agevolare alcuni Membri del Laboratorio acconsentendo di effettuare l'intervista telefonicamente (ciò si è verificato per un Membro) oppure telematicamente (cosa che si è verificata per altri sei Membri).

Naturalmente queste ultime interviste hanno sofferto della mancanza di quella

---

<sup>272</sup> Gli Allegati 41 e 44 illustrano rispettivamente la tabulazione delle risposte alla domanda n. 3 e n. 6. La non partecipazione al focus group da parte di alcuni Membri ha messo in evidenza personali visioni che saranno prese in considerazione nei capitoli dedicati all'analisi dei dati (Capitoli 5 e 6).

<sup>273</sup> L'Allegato 42 illustra la tabulazione delle risposte alla domanda n. 4.

<sup>274</sup> L'Allegato 43 illustra la tabulazione delle risposte alla domanda n. 5 (Questionario 1).

interazione che nelle interviste classiche in presenza viene ad instaurarsi tra ricercatore e intervistato. Questo tipo di preziosa interazione si è rivelata di estrema utilità laddove l'intervistato tendeva a non dare una risposta esauriente o non focalizzata sulla tematica proposta. In quel frangente l'interazione svolta in presenza ha messo il ricercatore nella condizione di monitorare gli esiti dell'intervista e provvedere, se necessario, a rimodulare le sue domande per ottenere le informazioni necessarie. Inoltre la ricerca della reciproca comprensione e la negoziazione di significati, ha favorito il coinvolgimento attivo del ricercatore.<sup>275</sup>

L'interazione è stata poi di vitale importanza nell'intervistare coloro che non erano stati presenti al focus group e nei quali, perciò, non si poteva presumere una conoscenza diretta di quanto discusso in quella sede. Per queste persone è stato necessario proporre un paio di domande in alternativa a quelle previste per rendere possibile una loro riflessione sugli argomenti trattati (domande n. 3 e n. 6).

Nella maggioranza delle interviste telematiche le domande aperte, come per esempio la n. 6 e n. 7, hanno purtroppo sortito risposte poco articolate. Ciò è avvenuto assai meno frequentemente nelle interviste in presenza grazie alla possibilità che lo stesso ricercatore ha avuto di sollecitare l'intervistato ad argomentare le sue risposte anche semplicemente tramite uno sguardo incoraggiante che comunicava il suo reale interesse in ciò che veniva raccontato. Nelle interviste telematiche le stesse domande non hanno potuto, perciò, rendere al massimo delle loro potenzialità.

Quasi tutte le domande dell'intervista hanno fornito una risposta da un lato articolata e argomentata (e perciò analizzata in termini qualitativi), e dall'altro anche analizzabile quantitativamente (si vedano gli Allegati 40-46). Si è ritenuto utile, infatti, poter disporre anche di dati quantitativi che potessero suffragare ed integrare i dati di natura qualitativa, nella consapevolezza che gli uni non escludono gli altri, giacché in una ricerca qualitativa può risultare vantaggioso ricorrere a strumenti pertinenti alla ricerca quantitativa, o vice versa, come sottolineano Piccardo e Benozzo (1996):

“Teoricamente ed esperienzialmente è possibile utilizzare in una stessa ricerca metodi qualitativi e quantitativi (Siehl, Martin, 1988; Hofstede et al., 1990): è semplicemente sciocco non essere interessati anche alla quantità e alla frequenza. Un'analisi qualitativa non necessariamente deve rinunciare all'utilizzo di strumenti

---

<sup>275</sup> Rapanà, F. (2005) sostiene che “In questo tipo di ricerca il coinvolgimento del ricercatore è etico e politico ed è importante che tale livello di coinvolgimento sia esplicitato.” *Op. cit.*, p. 6.

quantitativi; una descrizione frutto dell'osservazione può contenere elementi quantitativi, anzi dovrebbe, ogniqualvolta sia possibile”(p. 14).<sup>276</sup>

#### 4.6.6 Diario

La decisione di tenere un diario è subentrata in un secondo tempo (7 ottobre 2007), quando l’osservazione del primo incontro era già stata effettuata.

Le motivazioni sono state più di una: è incominciata ad emergere, innanzi tutto, la necessità di tenere traccia di tutte le decisioni che nel corso della ricerca si andavano via via prendendo; era avvertita anche l’esigenza di annotare non solo in agenda ma anche su un foglio elettronico tutti gli appuntamenti che era necessario prendere con il gruppo per sedute di osservazione o interviste individuali, al fine di avere una visione d’insieme dei tempi necessari a portare a termine certe fasi della ricerca. Inoltre, si è dimostrato necessario in più di una circostanza riflettere su alcuni passaggi, su alcuni nodi teorici e il timore di non riuscire a ricordare le conclusioni, anche solo parziali, a cui si addiveniva, fecero propendere per la stesura di una rapida traccia che accogliesse anche i dubbi a cui non era stata ancora data una risposta.

Tutto questo materiale, che mano a mano trovava spazio nel computer in fogli separati, diventava sempre più difficilmente consultabile, per cui, fu deciso di raccogliarlo anche in versione di diario, il cui accesso in ordine cronologico sembrava assolutamente più agevole.

Nel diario, perciò, confluiscono in ordine cronologico:

1. pensieri e riflessioni personali;
2. consigli e indicazioni ricevuti da professori e ricercatori dell’università;
3. citazioni tratte dai libri che erano state ritenute significative;
4. appuntamenti con i Membri del Laboratorio per le interviste, date di incontri con il gruppo per le osservazione/videoregistrazioni, date di inizio e fine della collocazione online dei questionari;
5. significativi scambi di opinioni con persone coinvolte a vario titolo nella ricerca.

---

<sup>276</sup> Piccardo e Benozzo fanno riferimento ai seguenti due volumi: Siehl, L., Martin, J. (1988) *Measuring organizational culture, mixing qualitative and quantitative methods*. In: Jones, M.O., Moore, M.D., Snyder, R.C. (Eds.) *Inside Organizations. Understanding the Human Dimension*. Newbury Park: Sage, e Hofstede, G., Neveljen, B., Daval Ohavy, D., Sanders, G. (1990). “Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases”. *Administrative Science Quarterly*, 35, pp. 286-316.

Il diario è un documento privato, e per questa sua prerogativa è uno strumento prezioso per annotarvi anche dati pertinenti alla sfera affettiva. Come scrive Wallace (1998) “There may be a private (original) version of the diary and a public (derived) version.”<sup>277</sup> La versione allegata alla presente ricerca è la versione derivata da quella originale ed è perciò consultabile pubblicamente.

#### **4.7 La procedura**

Il primo contatto con il Coordinatore del Laboratorio è avvenuto all’inizio dell’estate 2007. Dopo uno scambio di mail per fissare un appuntamento, ci siamo incontrati presso la sede del Laboratorio.

Gli scopi dell’incontro furono molteplici: conoscere di persona il Coordinatore del Laboratorio, illustrargli sinteticamente il progetto di tesi, illustrargli le diverse modalità di raccolta dei dati a cui si intendeva ricorrere, raccogliere una prima serie di dati oggettivi relativi al gruppo (la sua storia e la sua composizione), concordare un calendario per le attività di osservazione, e infine consegnargli una lettera di auto-presentazione da far pervenire ai Membri del Laboratorio sulla base della quale ciascuno potesse decidere se concedere il proprio assenso alla richiesta di collaborazione, collaborazione che avrebbe dovuto sostanziarsi nella disponibilità ad essere oggetto, come gruppo e come individui, della osservazione e della indagine condotta dal ricercatore.

Con la fine dell’estate, il gruppo riprese le sue normali attività. Poiché i Membri del Laboratorio avevano concesso la propria disponibilità ad essere osservati e studiati, fu inviata una ulteriore lettera che presentava il progetto di ricerca in modo un po’ più dettagliato, e che offriva qualche riferimento in merito ai quadri teorici a cui la ricerca avrebbe fatto riferimento, senza però fornire indicazioni bibliografiche per evitare che i soggetti potessero documentarsi e, in tal modo, eventualmente inquinare i dati che sarebbero stati raccolti.

---

<sup>277</sup> Wallace, M.J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 62.

Le osservazioni iniziarono l'1 ottobre 2007 e proseguirono fino al 18 febbraio 2008 per un totale di 6 sedute delle quali l'ultima fu un *focus group*. Delle restanti 5 sedute, la terza, la quarta e la quinta videro la partecipazione anche di docenti esterni in qualità di operatori scolastici in formazione. Se in un primo momento ci si era rammaricati per il fatto che nello stesso periodo non fossero previste riunioni con la sola partecipazione dei Membri del Laboratorio, in un secondo momento, dopo attenta riflessione, si giunse ad apprezzare il valore del diverso contesto relazionale in cui si sarebbe potuto osservare il gruppo per i suoi risvolti positivi sulla ricerca.

Il Questionario 1 venne posto onlin il 13 novembre 2007. In questa fase della ricerca si acuì un problema che aveva già fatto la sua prima comparsa qualche tempo prima. Ci si riferisce qui alla definizione del gruppo di soggetti da considerarsi l'oggetto di studio di questa ricerca.

Se, infatti, la fisionomia flessibile di un gruppo può costituire un punto di forza per la natura non troppo vincolante dei legami che si vengono a creare al suo interno, come pure per la disponibilità ad inglobare in sé nuovi soggetti che dovessero dimostrarsi interessati alle attività e agli obiettivi del gruppo stesso, questo medesimo fatto è, però, per il ricercatore che si occupa di un gruppo così connotato, una criticità di non poco conto nel momento in cui la sua ricerca qualitativa intenda comunque far riferimento a dei dati numerici, nella fattispecie, al semplice numero dei soggetti da considerarsi membri effettivi del gruppo.

Una prima discrepanza su questo terreno si presentò nel momento in cui l'elenco dei nominativi fornito dal Coordinatore del Laboratorio (26 nominativi, a cui si dovevano aggiungere il Responsabile Scientifico U.M. e il Responsabile della Sezione Ricerca e Didattica F.T.) venne messo a confronto con l'informazione che lo stesso Coordinatore aveva fornito durante il primo colloquio in cui si faceva un generico riferimento ad una ventina di persone (Allegato 1).

Questa considerevole differenza numerica relativa alla consistenza del gruppo sembrava già rendere conto di significati diversi che i Membri del Laboratorio attribuivano al loro far parte del gruppo. In altre parole, i soggetti e lo stesso Coordinatore sembravano percepire il loro senso di appartenenza al gruppo indipendentemente da una effettiva presenza fisica agli incontri di lavoro programmati durante ciascun anno accademico.

Inoltre, nella fase della osservazione (da ottobre 2007 a febbraio 2008) ci si rese conto che le presenze risultavano ulteriormente inferiori non superando mai le 13/15 unità.

Nello specifico, le presenze furono così distribuite:

1° incontro (1 ottobre 2007): 13 Membri

2° incontro (22 ottobre 2007): 13 Membri

3° incontro (5 novembre 2007): 15 Membri + 8 docenti esterni in formazione

4° incontro (3 dicembre 2007): 10 Membri + 18 docenti esterni in formazione

5° incontro (14 gennaio 2008): 11 Membri + 2 docenti esterni in formazione

6° incontro (18 febbraio 2008): 13 Membri.

Nel frattempo, il 13 novembre 2007 fu posto il Questionario 1 e, successivamente, il 21 febbraio, il Questionario 2. Poiché alla scadenza convenuta del 15 dicembre, i numeri delle risposte al Questionario 1 non sembravano soddisfare nemmeno il requisito di corrispondere a grandi linee alle presenze relative agli incontri già avvenuti (in data 15 dicembre solo 9 Membri del Laboratorio avevano registrato le loro risposte), fu deciso di prolungare la permanenza del materiale online e si procedette ad inviare un sollecito per invitare tutti indistintamente alla collaborazione. In data 21 febbraio (giorno in cui venne inserita online il Questionario e, il sito registrava 15 risposte alle domande del Questionario 1.

Alla scadenza relativa alla compilazione del Questionario 2 (6 marzo), 18 Membri del Laboratorio avevano risposto alle domande proposte. In data 3 aprile il Questionario 1 venne rimesso online e fu inoltrato un ulteriore sollecito *ad personam* nella speranza di poter raccogliere ulteriori dati.

Alla scadenza relativa alla compilazione del Questionario 2 (6 marzo 2008), 18 Membri del Laboratorio avevano risposto alle domande proposte. In data 3 aprile il Questionario 1 venne rimesso online e fu inoltrato un ulteriore sollecito *ad personam* nella speranza di poter raccogliere ulteriori dati. Il sondaggio venne definitivamente chiuso il 15 aprile 2008. In quella data risultavano registrate le risposte di 18 Membri sia per quanto riguardava il Questionario 1, sia per quanto riguardava il Questionario 2 (come si può notare dall'Allegato 47, un soggetto ha risposto solamente al Questionario 1 e uno solamente al Questionario 2). Se al totale di 28 Membri vengono sottratti il



Data	Obiettivo/i	Strumenti di rilevazione	Documenti prodotti
13/7/07	<b>Incontro con il Coordinatore (incontro 0):</b> - stabilire primo contatto con il Coordinatore del Laboratorio; - illustrare sinteticamente il progetto di tesi; - illustrare le modalità di raccolta dati; - raccogliere primi dati oggettivi sul gruppo (storia e composizione) - concordare un calendario per le attività di osservazione - consegnare lettera di auto-presentazione per i Membri del Lab. (Allegato 1)	registratore (trascrizione dell'intervista in Allegato 2), carta e penna	Allegato 1 Allegato 2 Allegato 3
1/10/07	<b>Videoregistrazione della attività del gruppo (incontro 1):</b> raccogliere dati oggettivi sul modo di lavorare del gruppo e verificare se i membri coltivino la relazione di reciprocità (osservare: interazioni, gestione del tempo, negoziazioni, disponibilità a farsi carico dei fabbisogni altrui, ecc.).	videocamera, carta e penna	Allegato 8 Allegato 9
22/10/07	<b>Osservazione della attività del gruppo (incontro 2):</b> raccogliere dati oggettivi sul modo di lavorare del gruppo e verificare se i membri coltivino la relazione di reciprocità (osservare: interazioni, gestione del tempo, negoziazioni, disponibilità a farsi carico dei fabbisogni altrui, ecc.).	carta e penna	Allegato 10 Allegato 11
5/11/07	<b>Osservazione della attività del gruppo (incontro 3):</b> raccogliere dati oggettivi sul modo di lavorare del gruppo e verificare se i membri coltivino la relazione di reciprocità (osservare: interazioni, gestione del tempo, negoziazioni, disponibilità a farsi carico dei fabbisogni altrui, ecc.) durante attività di formazione di docenti esterni.	carta e penna	Allegato 12 Allegato 13
3/12/07	<b>Osservazione della attività del gruppo (incontro 4):</b> raccogliere dati oggettivi sul modo di lavorare del gruppo e verificare se i membri coltivino la relazione di reciprocità (osservare: interazioni, gestione del tempo, negoziazioni, disponibilità a farsi carico dei fabbisogni altrui, ecc.) durante attività di formazione di docenti esterni.	carta e penna	Allegato 14 Allegato 15
14/1/08	<b>Videoregistrazione della attività del gruppo (incontro 5):</b> raccogliere dati oggettivi sul modo di lavorare del gruppo e verificare se i membri coltivino la relazione di reciprocità (osservare: interazioni, gestione del tempo, negoziazioni, disponibilità a farsi carico dei fabbisogni altrui, ecc.) anche in presenza di qualche docente esterno.	videocamera, carta e penna	Allegato 16 Allegato 17
18/2/2008	<b>Videoregistrazione del focus group (incontro 6):</b> Illustrare il percorso di ricerca + condividere significati (reciprocità e autoformazione) + ricercare condivisione (studio della matrice prodotta dal ricercatore ed eventuale aggiustamento delle aree da osservare e dei descrittori da usare). Lo scopo non è tanto quello di avere ulteriori campi da indagare, quanto piuttosto di promuovere nel gruppo la consapevolezza della multidimensionalità del concetto di reciprocità al fine di favorire nel gruppo eventuali trasformazioni.	videocamera, carta e penna	Allegato 18 Allegato 19
13/1/07 - 15/4/08	<b>Questionari 1 e 2 (online)</b> Acquisire dati oggettivi relativi ai soggetti e al loro sviluppo personale e professionale in relazione al periodo di tempo in cui ciascuno è stato membro del Laboratorio (Questionario 1). Acquisire dati utili a verificare l'esistenza di una relazione di reciprocità all'interno del gruppo; acquisire dati sui processi di autoformazione messi in atto dai soggetti (Questionario 2).	<a href="http://www.univ.ersitaitalia.eu/fad/">http://www.univ.ersitaitalia.eu/fad/</a>	Allegati 4-7
25/2/08- 7/3/08	<b>Interviste individuali</b> Acquisire informazioni in merito all'impatto delle osservazioni. Acquisire dati relativi a percezioni, opinioni e riflessioni relativamente ai concetti di autoformazione e reciprocità. Acquisire dati relativamente ad eventuali trasformazioni in atto nel gruppo.	Registratore	Allegati 20-46
7/10/07 - 30/11/08	<b>Diario</b> Registrare pensieri, riflessioni, consigli relativamente alla ricerca sul campo. Registrare le date delle diverse fasi della ricerca. Annotare eventuali criticità emergenti nel corso della ricerca.	Computer	Allegato 48
3/11/08	<b>Questionario 3</b> Raccogliere l'approvazione o meno da parte dei Membri del Laboratorio delle percezioni del ricercatore ad analisi dei dati ultimata.	Carta e penna	Allegati 47-50

**Tabella 3: Quadro sinottico della tempistica e degli strumenti di rilevazione.**

N.	Membro del Lab.	Presenza n. 1	Presenza n. 2	Presenza n. 3	Presenza n. 4	Presenza n. 5	Presenza n. 6	Totale presenze nei 6 incontri	Questionario 1	Questionario 2	Intervista	Questionario 3	Presenze negli ultimi 2 anni *
1	A	X	X		X	X	X	5	X	X	X	X	10
2	B	X	X	X	X	X	X	6	X	X	X	X	13
3	C	X				X	X	3	X	X	X	X	10
4	D		X	X			X	3	X	X	X	X	11
5	E	X	X	X	X	X	X	6	X	X	X	X	11
6	F	X	X	X		X	X	5	X	X	X	X	4
7	G	X	X				X	3	X	X	X	X	9
8	H	X		X	X			3	X	X	X		1
9	I	X	X	X	X	X	X	6	X	X	X	X	7
10	J	X	X					2	X	X			6
11	K			X				1	X	X			1
12	L		X	X		X	X	4	X	X	X		13
13	M						X	1	X	X	X	X	5
14	N						X	1			X	X	5
15	O						X	1	X	X	X	X	5
16	P		X	X	X	X		4	X	X	X	X	7
17	Q	X	X	X	X	X	X	6	X	X	X	X	18
18	R			X				1	X	X	X		16
19	S	X		X				2			X	X	10
20	T							0			X		*
21	U	X		X	X			3					9
22	V	X	X	X	X	X		5	X				13
23	W		X	X	X	X		4		X		X	17
24	X							0					3
25	Y							0					*
26	Z							0					1
27	ZZ							0					0
28	ZZZ							0					12
Tot		13	13	15	10	11	13		18	18	18	15	

**Tabella 4: Presenze e contributi da parte di ciascun soggetto**

\* Direttore Scientifico del Laboratorio e Responsabile della sezione Ricerca e Didattica, (di cui non sono state raccolte le firme di presenza nell'arco degli anni).

Membro che non ha mai partecipato alle attività negli ultimi due anni, il Direttore Scientifico e il Responsabile della Sezione Ricerca e Didattica, si ottiene il numero 25, rispetto al quale il 18 (numero dei questionari pervenuti) ne costituisce il 72%. A questo punto, si ritenne che tale percentuale di partecipazione potesse essere giudicata

soddisfacente, per cui si decise di proseguire la ricerca ritenendo questa fase conclusa.

La Tabella 3 illustra sinteticamente la tempistica e l'uso degli strumenti di rilevazione, la Tabella 4 registra le presenze e i contributi alla ricerca da parte di ciascun soggetto.

#### **4.8 Applicazione della *grounded theory* nello studio della reciprocità**

Nella sezione 4.4 in cui si è trattato dell'approccio adottato in questa ricerca, si è fatto riferimento alla metodologia della *grounded theory*. A questo proposito Piccardo e Benozzo (1996) scrivono: “Sebbene, secondo quanto espresso dalla proposta di Glaser e Strauss, l'osservazione, la raccolta, la trascrizione letterale, la codifica, la categorizzazione dei dati e l'elaborazione delle teorie rappresentino delle attività che dovrebbero avvenire parallelamente, andando a costituire un insieme di pratiche che retroagiscono continuamente, i due autori hanno indicato almeno nove stadi che possono aiutare nel processo di costruzione di una *grounded theory*”.<sup>278</sup>

Sulla base della riformulazione della *grounded theory* ad opera di Turner (1988)<sup>279</sup> e della loro stessa esperienza maturata nel campo della ricerca qualitativa, Piccardo e Benozzo (1996) optano per una articolazione del processo di ricerca in sette fasi, operando una riduzione degli originali nove stadi di Glaser e Strauss.

Il modello di Turner, sviluppato nei suoi lavori del 1981<sup>280</sup>, 1983<sup>281</sup> e 1988, viene preferito dai due autori perché “consente un processo di classificazione multipla dei dati che incoraggia la diversità di percezione dei materiali.”<sup>282</sup> Più avanti i due autori così spiegano le implicazioni positive di tale modalità di classificazione dei dati:

---

<sup>278</sup> Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.*, p. 37.

<sup>279</sup> Turner, B.A. (1988). “Connoisseurship in the study of organizational cultures”. In: Bryman, A. (Eds.) *Doing Research in Organizations*. London: Routledge & Kegan Paul.

<sup>280</sup> Turner, B.A. (1981). “Some practical aspects of qualitative data analysis: One way of organizing the cognitive processes associated with the generation of grounded theory”. *Quality and Quantity*, 15, pp. 225-247

<sup>281</sup> Turner, B.A. (1983). “The use of grounded theory for the qualitative analysis of organizational behaviour”. *Journal of Management Studies*, 20, pp. 333-348.

<sup>282</sup> Piccardo e Benozzo (1996), *op.cit.*, p. 127.

“Il compito del ricercatore, recentemente risottolineato da Burgess (1980), è di rimanere fedeli ai dati empirici astraendo e generalizzando, preservando la plasticità ed evitando la categorizzazione aprioristica. Il problema consiste nel separare il continuo flusso di esperienze con il quale il ricercatore si confronta dopo avere guardato, ascoltato, intervistato, registrato, e articolarlo in quelli che Agar (1986, p. 28) ha definito *strips*, ovvero ‘ogni fenomeno limitato rispetto al quale l’etnografo verifica la sua comprensione’. È una procedura utilizzata per riconoscere ed etichettare aspetti di questi micro-fenomeni e organizzare una sorta di immagazzinamento dei dati dove sia possibile con facilità il loro reperimento onde essere in grado di riorganizzarli in un nuovo ordine e quindi produrre una reinterpretazione offrendo un nuovo pattern di comprensione.”<sup>283</sup>

Avendo, dunque, come modello di riferimento l’articolazione del processo di ricerca così come semplificato dai due studiosi italiani, ci si appresta, ora, a ripercorrere le fasi di questa ricerca identificandole con gli stadi della *grounded theory* da loro indicati. Ciò si è verificato in modo particolare per quanto riguarda la rilevazione e l’analisi dei dati relativi alla reciprocità, essendo stati questi assai numerosi e di difficile individuazione e categorizzazione da parte del ricercatore, fatto dovuto soprattutto alla carenza di strumenti a cui fare riferimento.

#### *Lo sviluppo delle categorie (prima fase)*

Piccardo e Benozzo (1996) descrivono la prima fase in questi termini:

“Si inizia a esplorare i dati rileggendoli più volte, riflettendo a lungo, in modo estremamente attento e analitico, familiarizzandosi con essi, abbandonandosi fisicamente ad essi, instaurando un rapporto attraversato da sicurezza e fiducia. I dati sono interrogati nello sforzo di dare loro un’etichetta, sessione per sessione, a ciò che andiamo a mano a mano vedendo. Queste etichette devono rappresentare una variabile esplicativa e la categoria utilizzata deve corrispondere al fenomeno descritto dai dati. Col tempo si sviluppa un vocabolario a mano a mano che si aggiungono nuove etichette e ci si sforza di definirle. È questa una fase riflessiva nel corso della quale nella mente si danno appuntamento e si confrontano le idee e i modelli delle nostre precedenti ricerche, ci si domanda in quale misura i nuovi dati sfidano questi modelli, si trovano risposte a domande lasciate aperte, s’individua cosa c’è di simile o eguale, differente o opposto” (pp. 127-128).

Nel caso della presente ricerca questa fase è stata affrontata allorché ci si è trovati di fronte al problema di leggere nei comportamenti dei soggetti la relazione di reciprocità.

---

<sup>283</sup> Ibidem. Gli autori fanno riferimento a Burgess, R. (Ed.) (1980). *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London: Allen & Unwin. Agar, M. (1986) *Speaking of Ethnography*. Beverly Hills: Sage.

Molto materiale raccolto poteva essere riferito alla nozione di *scambio di bene immateriale* (conoscenze, riflessioni, pareri, ...). Poteva questo scambio essere letto come uno scambio di doni? Si è provato a leggere i dati che a mano a mano venivano raccolti attraverso la declinazione della categoria  *dono* in sotto-categorie più circoscritte.

In questa fase la teoria del dono di Mauss è stata estremamente utile per scomporre quelle che sono sembrate essere le componenti essenziali di una relazione di reciprocità nei tre momenti rilevanti del dare, del ricevere e del ricambiare. Si è iniziato, così, ad individuare le seguenti categorie:

- motivazione del dono (è un segno di altruismo o è scambio?)
- azioni successive al dono (chi riceve cosa dà in cambio?)
- azioni successive alla defezione o al dono non accettato/ricambiato (sono messi in atto meccanismi che tutelano chi ha subito la defezione?)

Questa serie di riflessioni mirava a differenziare comportamenti altruistici da quelli reciprocali mettendo a fuoco in ogni interazione osservata l'esistenza o meno di un oggetto di scambio. Se al  *dono* non faceva seguito un  *contro-dono*, si è cercato di capire se il donatore metteva in atto strategie particolari che lo proteggessero dallo sfruttamento di un donatario ingrato.

Un altro considerevole  *corpus* di osservazioni faceva riferimento al racconto di qualcosa (materiali studiati, elaborazioni o riflessioni personali, esperienze...). Ci si è chiesto, perciò, in che modo i contenuti in sé, e la modalità in cui essi venivano comunicati agli altri, potessero essere letti attraverso il filtro della reciprocità.

È sembrato possibile cogliere nell'area semantica del dono anche lo spazio per il racconto, per la richiesta di aiuto, per la modalità di conduzione dei processi interattivi (cioè il linguaggio). Il racconto di sé e del proprio vissuto professionale può, infatti, costituire un dono di sé all'altro. La richiesta di aiuto non è altro che la sollecitazione di un dono, e le parole che sostanziano i processi interattivi costituiscono la modalità primaria con la quale gli individui cercano di stabilire alleanze: sono esse stesse doni che non aspettano altro che di essere ricambiati. Sulla base di queste riflessioni, pertanto, si sono individuate altre categorie:

- richiesta di aiuto
- racconto di esperienze
- processi interattivi

Durante questa fase della ricerca ci si è accorti più volte che certe categorie potevano rientrare in altre più ampie o, al contrario, potevano accogliere in sé altre che risultavano nei loro confronti subordinate. È successo, per esempio, che la categoria processi interattivi sia stata rinominata *scambio di parole* e andasse ad inglobare due distinte sotto-categorie individuate in tempi successivi, l'*assunzione di parola* e la *negoziante*. Le sotto-categorie della *richiesta di aiuto* e del *racconto di esperienze* andarono a sostanziare la categoria *scambio di beni immateriali*.

Dalle osservazioni, come dalle altre fonti, emergeva da parte di più soggetti la riconoscenza nei confronti del gruppo per il costante processo di formazione al quale essi si sentivano di partecipare. Da queste riflessioni scaturiva la necessità di provare a stabilire un'ulteriore categoria che avrebbe potuto essere definita *cura della formazione altrui*.

Inoltre, si era osservato che certi ruoli all'interno del gruppo erano fissi, mentre altri erano intercambiabili. Ci si pose, allora, la domanda di come l'intercambiabilità dei ruoli potesse essere letta attraverso la reciprocità e si giunse a ipotizzare che l'intercambiabilità dei ruoli poteva sostanziare quella che era stata definita come *cura della formazione altrui*. Una ulteriore riflessione su questo tema apriva una nuova dimensione intorno alla quale si erano aggregati dei dati fino a quel momento lasciati ancora in disparte: il ruolo di *leader* nell'agevolare o ostacolare la relazione reciproca nel gruppo. Pertanto si stabilì di cercare di leggere i dati raccolti anche dalla prospettiva della *leadership*.

Alle categorie già individuate che facevano riferimento in modo particolare al gruppo, si aggiungeva, pertanto la macro-categoria *la reciprocità e il leader: come agisce per promuovere reciprocità*, così scomposta:

- organizzazione del *setting*
- gestione del clima
- conduzione dell'incontro
- amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo

#### *La saturazione delle categorie (seconda fase)*

La seconda fase, scrivono Piccardo e Benozzo (1996) “consiste nel ‘saturare’ le etichette e le categorie identificate con casi appropriati, accumulando esempi

supplementari del fenomeno osservato sino a raggiungere un momento in cui ci si sente sicuri di avere pezze d'appoggio sufficienti per validare quell'etichetta e quella categoria e dimostrarne la rilevanza.”<sup>284</sup>

Nella fattispecie della presente ricerca, come è già stato ricordato, è stata predisposta una matrice sulla base delle categorie individuate e che in un secondo momento è stata sottoposta al gruppo in sede di *focus group*. La matrice ha assunto una sua fisionomia pressoché definitiva solo dopo il *focus group*, perché si è voluto tener conto dei suggerimenti proposti dai Membri del Laboratorio in merito alla *confezione* dei descrittori di reciprocità, o quanto meno delle loro riflessioni che hanno indotto nel ricercatore dei dubbi ed hanno prodotto ulteriori elaborazioni e conseguenti decisioni.

Si è, quindi, proceduto a saturare ciascuna categoria con esempi tratti dalle osservazioni, dalle videoregistrazioni, dalle interviste e dal questionario senza trascurare di annotare il contesto in cui i fenomeni registrati avevano avuto luogo per facilitarne l'interpretazione nel momento dell'analisi.

Gli esempi che venivano a mano a mano annotati potevano fare riferimento alla macro-categoria della reciprocità oppure a quella della non-reciprocità. Accanto ad ogni esempio veniva annotata anche una prima riflessione-lettura del fenomeno.

In questo modo i concetti di primo livello, cioè i “dati operativi raccolti e osservati dal ricercatore e presentati dagli informanti” sono stati rielaborati e trasformati in concetti di secondo livello, cioè quei “dati rappresentati, interpretati dal ricercatore sulla base dell'incontro tra le sue strutture di senso e quelle degli attori indagati”.<sup>285</sup>

### *Le definizioni (terza fase)*

Con la terza fase, scrivono Piccardo e Benozzo (1996) “si prova a sviluppare una definizione astratta di ogni etichetta e a scriverla come promemoria (“questo è quello che significa e che io intendo dire...”)” (p. 128). In questa fase la necessità di arrivare ad un precipitato concettuale di immediata comprensione per il ricercatore stesso in primo luogo, ma anche per coloro che in seguito avrebbero letto la ricerca, ha innescato un

---

<sup>284</sup> Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.* p. 128.

<sup>285</sup> Piccardo-Benozzo (1996), *op. cit.*, p.120. Per questa distinzione tra dati di primo e secondo livello, Piccardo e Benozzo fanno riferimento a Van Maanen, J. (1979). *La realtà dell'invenzione nell'etnografia*. Tr. it. in Gagliardi, P. (a cura di), *Imprese come culture*. Torino: Isedi, 1986.

processo di progressivo avvicinamento all'idea che ciascun indicatore avrebbe dovuto evocare. Come si è già detto, si è ricorsi alla applicazione della *grounded theory* in modo particolare e con significativi guadagni nella raccolta e nell'analisi delle forme di reciprocità rilevate nel gruppo.

Sono state seguite le indicazioni che la letteratura scientifica offre in merito anche alla definizione degli indicatori e dei descrittori: il più delle volte, in una prima fase, si è scelto di descrivere ogni indicatore con una frase per evitare una etichetta che potesse risultare criptica e quindi di non facile utilizzo, anche in vista di un utilizzo del materiale con i Membri del gruppo durante il *focus group*.

Contemporaneamente, ogni indicatore è stato sottoposto ad attenta analisi per giungere ad una individuazione equilibrata di descrittori che fossero sufficientemente dettagliati per poter essere in grado di rendere conto di ambiti distinti, ma altrettanto sufficientemente generici per essere in grado di rappresentare più di un evento.

#### *Uso delle definizioni (quarta fase)*

Nella quarta fase si passa a “provare a utilizzare le definizioni che guideranno la fase successiva della ricerca che comprenderà l'esplorazione dei legami tra le categorie.”<sup>286</sup>

In questa fase di *brainstorming* ideativo si è cercato di essere il più possibile creativi nel modo di utilizzare i dati a disposizione come, per esempio, procedendo attraverso l'uso delle definizioni, alla categorizzazione di dati rimasti ancora spuri ed eventualmente provvedendo a rimodulare le definizioni per renderle ancora più precise.

In questa fase sono venute alla luce sovrapposizioni concettuali nei descrittori per cui si è provveduto a disaggregare le categorie coinvolte e renderle svincolate le une dalle altre, come per esempio è successo nell'analisi della reciprocità con la categoria denominata *azioni successive al dono* nella quale la categoria *modalità di restituzione del dono* si è duplicata diventando:

- *Chi ha ricevuto ricambia con il riconoscimento, se è l'unica cosa che ha da dare*
- *Chi ha ricevuto ricambia in base alle sue competenze*

---

<sup>286</sup> Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.* p. 128.



Sempre in questa fase, si è reso necessario articolare ulteriormente una o più categorie per riuscire a descrivere un fenomeno a cui, fino a quel momento, non era stata attribuita la dovuta rilevanza, come per esempio è successo lavorando sulle modalità di promozione della reciprocità da parte della *leadership*, si è introdotta la categoria *favorisce attività comuni il cui guadagno personale sia superiore allo sforzo individuale richiesto* dopo aver recuperato a distanza di tempo (dopo quasi un anno) le informazioni ricevute dal Coordinatore durante il primo colloquio (antecedente l'inizio delle ricerche) nel quale si faceva riferimento al Corso di perfezionamento TIRD al quale per alcuni anni i Membri del laboratorio avevano lavorato approfondendo grandi energie e ricavandone soddisfazioni. Solo a distanza di tempo il ricercatore ha riflettuto su questi dati individuando l'implementazione di una strategia che promuove cooperazione e a cui Axelrod (1984) fa riferimento.

#### *Collegamenti tra categorie (quinta fase)*

Questa è la fase in cui – scrivono Piccardo e Benozzo - “Annotiamo costantemente i legami tra le categorie onde seguirli e svilupparli a mano a mano che i nuovi dati li correggono e li ridefiniscono. Ricordiamo di valutare le nostre categorie i legami identificati anche attraverso i commenti di altri attori, sia i membri del gruppo di ricerca, sia i soggetti analizzati.”<sup>287</sup>

I legami che nel corso della ricerca sono venuti a crearsi tra le categorie hanno determinato il raggruppamento degli indicatori in due grosse macro-aree, quella relativa al gruppo e quella relativa al *leader*: all'interno della macro-area relativa al gruppo è stato possibile creare un ulteriore raggruppamento (scambio di beni immateriali e scambio di parole) giungendo a definire il quadro sinottico illustrato dalla Tabella 5.

---

<sup>287</sup> Piccardo e Benozzo (1996), *op. cit.* p. 128.

Dimensioni indagate		
Reciprocità vs altruismo		Azioni successive al dono
		Azioni successive alla defezione o al dono non accettato/ricambiato
La reciprocità nel gruppo	Lo scambio di beni immateriali	Richiesta di aiuto
		Racconto di esperienze
		Intercambiabilità dei ruoli
	Lo scambio di parole	Assunzione di parola
		Negoziazione
	La reciprocità e il leader	Come agisce per promuovere reciprocità
Gestione del clima		
Conduzione dell'incontro		
Amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo		

**Tabella 5: Quadro sinottico delle categorie osservate per la rilevazione della relazione di reciprocità<sup>288</sup>**

### *Estremizzazione (sesta fase)*

Questa è la fase in cui “Consideriamo le condizioni in cui i legami rintracciati ‘reggono’ ovvero sono validi e andiamo a verificarli estremizzando i confronti.”<sup>289</sup> Glaser e Strauss (1967) suggeriscono una procedura “che dovrebbe iniziare con l’identificare l’ipotesi o le ipotesi centrali della teoria, individuare quali potrebbero essere le possibili variabili e le situazioni limite in grado di influenzarle. Soltanto in questo modo si potranno costruire delle teorie che avranno anche un valore predittivo.”<sup>290</sup>

È sembrato verosimile identificare questa fase con la riflessione che più volte condotta all’insegna del *Se così non fosse...* come per esempio nella sezione *Il valore del dono in*

<sup>288</sup> Per l’utilizzo delle categorie e i loro collegamenti, si veda l’Allegato 50.

<sup>289</sup> Ibidem.

<sup>290</sup> Ivi, pp. 38-39.

*relazione ai bisogni del donatario*<sup>291</sup> nel Capitolo 5 allorché si ripercorre e si condivide il pensiero di B quando sostiene che il dono reciprocale, per poter risultare bene accetto, deve rivelarsi utile al donatario. *Se così non fosse*, la sua accettazione sarebbe attribuibile al buon cuore del donatario, al suo altruismo.

Un'altra modalità per controllare la resistenza delle categorie individuate è stata quella di verificarle in contesti diversi, come per esempio è successo per la modalità di reazione nei confronti del dono non ricambiato: la modalità *allentamento dei legami* è stata riscontrata in occasioni diverse e messa in atto come strategia o illustrata a parole come strategia possibile da persone diverse.

#### *Connessioni tra teorie esistenti (settima fase)*

Questa è stata la fase in cui si è ricercato “là dove è possibile, le connessioni con le conoscenze già esistenti sul tema.” (Piccardo e Benozzo, 1996, p. 128).

In questo fase, la difficoltà nella interpretazione dei dati a disposizione è stata quella di riuscire a distinguere tra reciprocità e altruismo. Qui è stato inevitabile considerare la *teoria del dono* di Mauss (1965) declinata nei tre momenti del dare, ricevere e ricambiare, e la nozione di *debito positivo reciproco* elaborata da Godbout (1998) che riesce a rendere conto della assenza di una immediata restituzione di un bene scambiato tra individui che coltivano una relazione di reciprocità.

Un'altra difficoltà è sta quella di riuscire a dare un significato a comportamenti, pochi in verità, che erano connotati negativamente e che andavano a mettere in crisi nel ricercatore una sua concezione di reciprocità che fino a quel momento era stata esclusivamente orientata a cogliere esempi positivi. In questa fase la conoscenza della teoria della cooperazione di Axelrod e della sua *tit for tat strategy* si rivelò di significativo interesse per fare chiarezza di quei fenomeni che erano connotati negativamente e che si configuravano come esempi di reciprocità negativa. Il volume *The Evolution of Cooperation* di Axelrod (1984) ha illuminato anche l'analisi dei dati relativi al ruolo del *leader* come promotore di relazioni reciprocali all'interno del

---

<sup>291</sup> La sezione è in 5.2.1 *Azioni successive al dono*.

gruppo in quanto contiene utili spunti che suggeriscono concrete modalità operative per la promozione della reciprocità nei gruppi.

#### **4.9 Monitoraggio**

È una delle caratteristiche della ricerca qualitativa il fatto di possedere una valenza trasformativa non solo per coloro che si prestano ad essere oggetto di studio (questo aspetto sarà analizzato nel Capitolo 5), ma anche per il ricercatore, il quale vive una esperienza esistenziale e insieme professionale. Accostarsi alla ricerca di tipo qualitativo significa essere consapevoli che durante il percorso interverranno questioni, variazioni, modificazioni di percorso per le quali sarà necessario ricercare aggiustamenti e soluzioni che non potevano essere previsti nel momento di inizio della ricerca.

Condurre una ricerca di tipo qualitativo significa per il ricercatore agire nella incertezza, muoversi nella complessità, e conseguentemente, acquisire o raffinare la propria capacità di tollerare l'instabilità e l'ansia che questo stato di cose porta con sé.

Anche questa ricerca è stata caratterizzata dall'insorgere di problemi e aggiustamenti durante il percorso. Qui di seguito vengono presi in considerazione e si discutono i momenti in cui il monitoraggio della ricerca da parte del ricercatore ha prodotto le variazioni e le decisioni più significative.

##### *Il problema della fisionomia instabile del gruppo*

È stato già discusso in questo capitolo (4.7) come la fisionomia instabile del gruppo osservato abbia costituito un problema nel momento della rilevazioni dei dati. Per quanto questa ricerca sia di tipo qualitativo, durante le più fasi di triangolazione condotte con I.P. e M.C. è emerso quanto fosse essenziale stabilire dei numeri certi a cui fare riferimento. È stato questo il momento in cui il ricercatore ha dovuto coinvolgere il Coordinatore del gruppo per cercare di capire quali fossero le motivazioni di alcune assenze protratte nel tempo per poter poi decidere chi coinvolgere nella ricerca (a chi inviare i questionari e chi invitare all'intervista). Se la

fisionomia instabile del gruppo può essere letta come una opportunità<sup>292</sup> per la continua osmosi tra interno ed esterno al gruppo e conseguente arricchimento di prospettive provocato da questa apertura verso ciò che è al di fuori del gruppo, nel momento in cui è necessario definire la sua composizione questa sua peculiarità mostra tutta la sua fragilità lasciando al ricercatore la responsabilità di dover assumere delle decisioni volte a *immobilizzare* qualcosa che immobile non è per sua natura.

Il problema è stato affrontato e risolto secondo tre distinte modalità:

- accogliendo la richiesta di non adesione alla ricerca da parte di un Membro che da tempo non partecipava più agli incontri, pur risultando nell'elenco dei componenti del gruppo e nella *mailing list* del Coordinatore;
- invitando ripetutamente tutti gli altri Membri a dare il loro contributo alla ricerca, nonostante questa ripetuta sollecitazione risultasse assai poco organica alla personalità del ricercatore;
- facilitando la partecipazione all'intervista tramite la proposta a coloro che tardavano a dare la propria disponibilità di poterla effettuare telefonicamente oppure telematicamente (in 4.6.5 si sono discusse le implicazioni di questa decisione).

Nonostante questi accorgimenti per agevolare la piena partecipazione del gruppo alla ricerca, i soggetti che effettivamente si sono lasciati coinvolgere corrispondono solo al 72% del totale.<sup>293</sup> Questo punto di non poco conto sarà proposto al gruppo come oggetto di riflessione nell'incontro che avverrà a ricerca conclusa in cui il ricercatore esporrà al Laboratorio i dati raccolti e le sue interpretazioni dei fenomeni osservati. A questo proposito, è stata sicuramente apprezzabile la disponibilità dei più, ma sembra incongruente la mancata partecipazione di pochi altri che, pur essendo Membri di un gruppo di ricerca, non hanno condiviso con il ricercatore l'importanza della sua ricerca.

### *I cambiamenti in itinere*

La conduzione di questa ricerca ha implicato un costante aggiustamento di quanto

---

<sup>292</sup> Si veda l'intervista di Q (Allegato 36).

<sup>293</sup> Si veda la sezione 4.7 in questo capitolo.

programmato in precedenza per rispondere alle esigenze che provenivano dal gruppo e dalla ricerca stessa nel suo progressivo sviluppo. Questa adozione di flessibilità ha corrisposto ad una assunzione di responsabilità nei confronti delle persone coinvolte nella ricerca, dei loro problemi, delle loro necessità, come pure nei confronti della ricerca che, come una persona viva, avanzava richieste e continue rimodulazioni.

I cambiamenti *in itinere* hanno riguardato due dimensioni: gli strumenti in uso e la metacognizione del ricercatore. Per quanto riguarda gli strumenti, in corso d'opera sono subentrati i seguenti cambiamenti:

- le date di ritiro del questionario 1 e 2 sono state protratte di molto per far fronte al mancato riscontro da parte di alcuni componenti del gruppo;
- il questionario 3 è stato somministrato per via telematica e riconsegnato per posta ordinaria poiché, nel momento in cui è stato necessario somministrarlo, non è stato più possibile ricorrere al supporto tecnico della dott.ssa Favaretto al fine di renderlo disponibile online;
- modalità di conduzione delle interviste (alla normale modalità in presenza, si è dovuto ricorrere a quella telefonica e a quella telematica per poter agevolare i Membri del gruppo a dare la propria disponibilità ad essere intervistati);
- la griglia per la raccolta dei dati provenienti dalle osservazioni aventi come scopo la rilevazione della reciprocità (essendo un campo totalmente inesplorato in letteratura, il ricercatore ha voluto coinvolgere direttamente i soggetti nella discussione e individuazione dei descrittori di comportamenti reciproci anche allo scopo di indurre riflessioni individuali che potrebbero dar luogo a trasformazioni emancipatorie).

I cambiamenti che sono intervenuti nella metacognizione del ricercatore hanno riguardato:

- una maggiore consapevolezza di cosa significhi condurre una ricerca qualitativa in termini di maggiore considerazione attribuita alle prospettive di chi è osservato per riuscire a leggere i fenomeni anche dall'interno (da questa maggiore consapevolezza è nata la necessità di somministrare al gruppo anche il Questionario 3 a ricerca ultimata);
- sviluppata tolleranza nei confronti della instabilità delle situazioni e conseguente apertura nei confronti di soluzioni nuove e impreviste o riconsiderazione di

soluzioni già concepite in precedenza a accantonate temporaneamente (Questionario 3):

- la visione di reciprocità, che anziché restare confinata ad una sua realizzazione positiva, è giunta a comprendere anche la sua realizzazione negativa alla luce della teoria della cooperazione di Axelrod (1984);
- la nozione di dono, inteso come scambio non vincolato ad una immediata restituzione e come categoria nella quale i soggetti possono apprezzare il privilegio del vincolo;
- la straordinaria valenza autoformativa del confronto dialettico per una mente che si dispone alla accoglienza del  *dono*  e a trarne i possibili guadagni per la propria crescita.

#### *Risorse e documentazione*

Per poter lasciare parlare dati, il ricercatore ha dovuto accostarsi con mente sgombra da chiavi interpretative che letture precedenti avrebbero potuto condizionare la sua analisi. Una volta, però, collocati gli eventi in categorie che potevano darne ragione, si è resa necessaria una seconda lettura dei testi che si sono rivelati fondamentali per accedere alla comprensione dei fenomeni: Mauss (1965), Godbout (1998) e Axelrod (1984) per quanto riguarda la reciprocità, Quaglino (2004b), Mezirow (2003) per quanto riguarda l'autoformazione, Piccardo e Benozzo (1996) e Quaglino, Casagrande e Castellano (1992) per quanto riguarda la ricerca qualitativa e l'analisi del gruppo.

Nello svilupparsi della ricerca il ricercatore si è trovato nelle condizioni di dover appurare questioni che non aveva contemplato nel momento della predisposizione degli strumenti per la rilevazione dei dati. Si è, pertanto, ricorsi all'aiuto del Coordinatore del gruppo anche successivamente alla fase dei questionari e delle interviste avvalendosi della sua memoria storica degli eventi che hanno coinvolto il gruppo e attingendovi quelle informazioni che ancora risultavano indispensabili per saturare categorie in via di formazione o formulare ipotesi interpretative di fenomeni osservati.

Infine, la continua triangolazione con I.P. per porre al vaglio strumenti, procedure e percorso di analisi ha sortito proficui momenti di riflessività che hanno governato l'evolversi della ricerca anche nei momenti di maggiore criticità. Anche gli stimoli

derivanti dalla partecipazione ai Caffè Pedagogici di I.P. hanno contribuito, specie per quanto riguarda i processi di autoformazione, ad individuare categorie da considerare in sede di analisi dei dati raccolti.

#### **4.10 Note conclusive**

Il contesto in cui il ricercatore ha operato e gli obiettivi che si è proposto di raggiungere hanno determinato le scelte in merito al tipo di ricerca da porre in essere e gli strumenti a cui ricorrere. Questa è una ricerca qualitativa e per sua natura ha richiesto il coinvolgimento diretto del ricercatore la cui soggettività è da intendersi non come elemento inquinante, ma piuttosto come una risorsa perché in grado di cogliere aspetti dei fenomeni osservati che possono sfuggire a strumenti propri della ricerca qualitativa. Gli strumenti adottati sono stati per lo più strumenti flessibili che ben si adattavano alla complessità della realtà da indagare (osservazione, *focus group*, interviste semi-strutturate), ma non sono stati esclusi alcuni strumenti usati nella ricerca quantitativa (questionari online a risposta chiusa, alcune domande delle interviste facilmente riconducibili ad una loro valutazione quantitativa) allo scopo di avvalorare i dati raccolti con strumenti qualitativi attraverso strumenti utilizzati prevalentemente dalla ricerca quantitativa (triangolazione di metodo).

Durante il percorso di ricerca è stato necessario operare flessibilmente per rispondere in maniera efficace ai problemi di diverso ordine che via via sono emersi (chi coinvolgere nella ricerca, considerata la fisionomia flessibile del gruppo, quando ritenersi soddisfatti del numero dei partecipanti ai questionari e alle interviste, come ovviare esigenze di ordine logistico, quali sedute del gruppo osservare, se limitarsi a quelle che prevedevano la partecipazione dei soli Membri, oppure considerare anche quelle di formazione di docenti esterni al gruppo).

Si è trattata di una esperienza all'insegna del cambiamento, anche per quanto riguarda il ricercatore stesso che si è trovato a fare i conti con la propria capacità di tollerare situazioni instabili, derivanti soprattutto dalla necessità-volontà di tener conto della prospettiva di chi era osservato al fine di interpretare i fenomeni dall'esterno e



dall'interno. Le sue mappe cognitive si sono arricchite della categoria del dono (inteso come scambio) e della reciprocità nel suo complesso (cioè anche nella sua versione negativa). È stato per il ricercatore un percorso emancipatorio che ha trovato nel confronto dialettico un potente motore di autoformazione.

## **Capitolo 5**

### **L'analisi delle forme di reciprocità nel gruppo**

#### **Abstract del capitolo**

*Il rapporto reciprocale viene analizzato in termini di trasferimenti bidirezionali, non solo all'interno del gruppo, ma anche tra il gruppo e il ricercatore, affrontando anche la questione del dono allo stato puro contrapposto al dono reciprocale. I dati raccolti nelle osservazioni vengono letti nel quadro della accoglienza del dono e della sua restituzione, in relazione al ruolo delle competenze del donatore e del donatario, ai bisogni di quest'ultimo, e alla ricaduta sociale del dono che diventa testimonianza di responsabilità nei confronti degli altri.*

*Si è osservato che nel gruppo il dono è accolto come una opportunità, è per lo più ricambiato con un contro-dono sulla base delle rispettive competenze senza, però, che la preoccupazione di una pronta restituzione assilli il donatario. Sembra diffusa la consapevolezza che il bisogno di chi riceve determina il valore del dono ricevuto e che non essere donatori può voler significare avere timore di dover ricevere e quindi di dover cambiare.*

*Dall'analisi dei dati raccolti in riferimento alle azioni successive alla defezione o al dono non accettato/ricambiato, si è constatato che il gruppo ricorre anche alla reciprocità negativa (ricorrendo alle strategie della "restituzione della stessa moneta", del commento sarcastico, dell'allentamento dei legami).*

*È stata letta della reciprocità nel gruppo nella richiesta di aiuto, nel racconto di esperienze, nella intercambiabilità dei ruoli, nella assunzione di parola e nella negoziazione.*

*Si è osservato che il ruolo della leadership nella promozione della reciprocità si esplica nelle seguenti aree: organizzazione del setting, gestione del clima, conduzione dell'incontro, amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo.*

#### **Indice del capitolo**

##### 5.1 Introduzione

##### 5.2.1 Azioni successive al dono

##### 5.2.2 Azioni successive alla defezione o al dono non accettato/ricambiato

##### 5.3.1 La reciprocità nel gruppo: richiesta di aiuto

##### 5.3.2 La reciprocità nel gruppo: racconto di esperienze

##### 5.3.3 La reciprocità nel gruppo: intercambiabilità dei ruoli

##### 5.3.4 La reciprocità nel gruppo: assunzione di parola

##### 5.3.5 La reciprocità nel gruppo: negoziazione

##### 5.4 La leadership

##### 5.4.1 La leadership: organizzazione del setting

##### 5.4.2 La leadership: gestione del clima

##### 5.4.3 La leadership: conduzione dell'incontro

##### 5.4.4 La leadership: amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo

##### 5.5 Note conclusive

## 5.1 Introduzione

In questo capitolo e in quello successivo (Capitolo 6) vengono esaminati i dati raccolti durante le varie fasi di indagine. Questi vengono commentati facendo riferimento agli Allegati che raccolgono tutti i documenti prodotti durante la ricerca e in particolare i questionari, le schede di osservazione delle sedute, la trascrizione delle interviste, le matrici di correlazione e l'elaborazione grafica dei dati quantitativi.

In questo capitolo vengono analizzati i dati relativi alla relazione di reciprocità nel gruppo. Come è stato già detto nel Capitolo 4, la lettura e riletture in momenti diversi dei dati qualitativi raccolti ha dato luogo alla definizione di categorie. A questa fase è seguita quella della saturazione delle categorie, processo che ha dato luogo ad una matrice (Allegato 50) nella quale sono stati collocati esempi di ciascun fenomeno osservato suddivisi per tipologia di strumento di rilevazione (questionario, osservazione/videoregistrazione, *focus group*, intervista). L'uso dei colori in questa matrice facilita la lettura di ciascun descrittore e del relativo esempio.

Sulla base dei dati raccolti, è possibile concludere che la maggioranza dei componenti del gruppo coltiva la reciprocità, più o meno consapevolmente, nella sua versione positiva ma anche in quella negativa.

La rilevazione di questo dato ha consentito di procedere, poi, alla seconda fase della analisi dei dati, cioè quella relativa alla rilevazione del processo di autoformazione messo in atto dai Membri del Laboratorio (che verrà presentata nel Capitolo 6) e alla successiva correlazione tra i dati emersi dalla osservazione della reciprocità e quelli emersi dalla osservazione dell'autoformazione (che verrà presentata nel Capitolo 7).

### 5.2.1 Azioni successive al dono

La matrice di correlazione tra strumenti e dimensioni indagate per la rilevazione della relazione di reciprocità (Tabella 6) rende conto della triangolazione degli strumenti utilizzati nella ricerca.

		Dimensioni indagate				
		questionario	osservazione	focus group	intervista	
Reciprocità vs. altruismo	Azioni successive al dono		■	■	■	■
	Azioni successive alla defezione o al dono non accettato/ricambiato			■		■
La reciprocità nel gruppo	Lo scambio di beni immateriali	Richiesta di aiuto	■	■		■
		Racconto di esperienze	■	■	■	■
		Intercambiabilità dei ruoli		■	■	■
	Lo scambio di parole	Assunzione di parola		■	■	
		Negoziazione	■	■	■	
La reciprocità e il leader	Come agisce per promuovere reciprocità	Organizzazione del <i>setting</i>		■	■	
		Gestione del clima		■	■	■
		Conduzione dell'incontro		■	■	■
		Amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo		■		■

**Tabella 6: Matrice di correlazione tra strumenti e dimensioni indagate per la rilevazione della relazione di reciprocità**

La stessa tabella chiarisce secondo quali categorie la nozione di reciprocità sia stata declinata sulla base di tutte le informazioni inerenti al gruppo che il ricercatore è stato in grado di raccogliere durante lo sviluppo della ricerca. L'analisi dei dati che qui viene proposta segue l'organizzazione di questa matrice.

Le prime due dimensioni, *Azioni successive al dono* e *Azioni successive alla defezione o al dono non accettato/ricambiato* sono state utilizzate per riconoscere i comportamenti che facevano riferimento alla relazione di reciprocità e distinguerli dall'altruismo.

Come è già stato detto altrove, in questa indagine con il termine *dono* si intende il trasferimento di un bene, quasi sempre immateriale (scambio di conoscenze, opinioni,

pareri, consigli), che i Membri del Laboratorio hanno operato all'interno del loro gruppo o all'interno di un gruppo di lavoro più allargato (si ricordi che il Laboratorio effettua attività di formazione con docenti esterni e che due degli incontri osservati, gli incontri n. 3 e 4, erano di questo tipo).

Con la definizione *Azioni successive al dono* si è individuato un insieme di comportamenti che il *dono* sollecita nel donatario, che vanno dalla modalità di accoglienza del dono e dalle condizioni che la determinano, fino alla proposta di un *contro-dono* o un dono ad altro membro della comunità.

La definizione *Azioni successive alla defezione o al dono non accettato/ricambiato* fa, invece, riferimento ai meccanismi di tutela che il donatore mette in atto quando il suo *dono* non viene accettato oppure non gli corrisponde un *contro-dono*.

### *Il trasferimento bidirezionale*

In che modo queste due categorie hanno permesso di cogliere nei comportamenti la differenza tra reciprocità e altruismo? Ciò che consente di distinguere tra queste due modalità relazionali è la nozione di scambio che è presente nella reciprocità ma non nell'altruismo. Trattandosi di uno scambio di beni, la reciprocità implica necessariamente una forma di restituzione del "dono". Laddove, invece, la restituzione non esista, neppure dilazionata nel tempo, si è in presenza di altruismo.<sup>294</sup> Di questo stato di cose ne sono ben coscienti i Membri del Laboratorio.

"Ci sono continui scambi", sottolinea I nell'intervista. Durante il *focus group*, A interviene spiegando la reciprocità con la metafora del ritorno, intendendola, cioè, come

---

<sup>294</sup> Ciò che identifica un atto altruistico, spiega Ranci (1994), "pare sia il fatto che esso non presuppone alcuna contropartita interna alla relazione con il ricevente, produce cioè una relazione da cui non scaturisce alcun beneficio previsto per il soggetto che la intraprende, e che avvantaggia esclusivamente chi è destinatario di tale azione. Si tratta in altri termini di azioni fondate costitutivamente sull'unilateralità dello scambio e sull'asimmetria delle posizioni di 'donatore' e di 'beneficiario' " (Ranci, 1994, *op. cit.*, p. 51). È singolare che Ranci definisca l'atto altruistico ricorrendo all'uso del termine 'scambio' che sembrerebbe essere in posizione ossimorica rispetto al concetto di unilaterali. È interessante notare che Moscovici (1997) legge un particolare interesse nell'azione altruista: la persona altruista è "pronta a sacrificare dei beni o il suo tempo, si mostra caritatevole anche quando non gli è promessa alcuna risompensa, né si aspetta che i suoi favori vengano ricambiati. Questa persona non è come si dice, disinteressata, al contrario è *interessata agli altri*, da una certa relazione con gli altri in generale, e convinta senza alcun dubbio che il mondo sarebbe migliore se ognuno facesse lo stesso." Moscovici, S. (1997). "Le forme elementari dell'altruismo". In S. Moscovice (a cura di), *La relazione con l'altro*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 85-104, p. 90.

un *trasferimento bidirezionale*<sup>295</sup> non solo di beni materiali, ma anche di beni immateriali:

“Per me la reciprocità è proprio scambio. Una persona magari non la vedo, non la sento ma c’è sempre una reciprocità di pensiero, nel senso che c’è sempre un via vai, un ritorno.”

Durante l’intervista, D illustra i risvolti positivi della sua partecipazione alle attività del Laboratorio tra i quali evidenzia la valorizzazione reciproca che sostanzia la duplice azione del dare e del ricevere:

“[...] io do e io ricevo ... Mi sono sentito valorizzato, come io cerco di valorizzare gli interventi dei colleghi.”

Nell’intervista, analizzando il rapporto relazionale tra i Membri del Laboratorio, G (come A) usa il termine “scambio” e ne sottolinea il valore che si realizza come aiuto in primo luogo nei confronti di sé stessi e poi anche nei confronti degli altri:

“[...] c’è stato scambio [... ]; è aiuto a sé e agli altri. Ho ricevuto molto, ma penso di aver dato [...].”

È stato un aiuto nei confronti di se stessi perché si è trattato di un continuo processo di apprendimento che il confronto con gli altri ha reso più rapido ed efficace e che G precisa in questi termini:

“Quando ho capito che questo gruppo lavorava sulle tematiche che io stavo studiando da sola, allora ho iniziato a farne parte. Naturalmente è stato ad un altro livello, e mi ha giovato molto perché ha aumentato enormemente l’impianto scientifico e teorico di quello che facevo; qui avevo l’opportunità di risparmiare tempo, di confrontarmi.”

Si è trattato, quindi, di un partecipare alle attività del gruppo, di un donare il proprio tempo e le proprie parole ai colleghi nella prospettiva di riceverne un tornaconto in termini di tempo risparmiato: il tempo speso nel confronto si è rivelato un tempo guadagnato per sé.

Sulla base di queste testimonianze, è possibile affermare, perciò, che per questi

---

<sup>295</sup> Zamagni (1997), *op. cit.*

soggetti lo scambio implica necessariamente in coloro che lo realizzano un interesse che motivi l'azione del dare. Questo interesse può essere pertinente agli aspetti cognitivi della crescita personale e/o professionale dell'individuo, ma può sostanziarsi anche in una sensazione di benessere provocata dalla consapevolezza che il proprio vissuto possa essere comune ad altri, coinvolgendo in tal modo anche la sfera affettivo-emozionale dell'individuo.

Nel suo intervento durante il *focus group*, B esemplifica questo duplice fronte su cui l'interesse personale si esplica come motore del dono e del *contro-dono*:

“La reciprocità è una condizione di crescita in tutti i momenti. [In una relazione di reciprocità l'individuo ne può ricavare] non solo una crescita personale, ma anche soddisfazione e benessere, per esempio quando ci si chiede vicendevolmente *Anche tu hai questo problema?*, *Anche tu hai questo malessere?*, *Anche tu hai provato questo sentimento?*”

B sta chiarendo in tal modo, se mai ce ne fosse ancora bisogno, che il racconto di sé, l'uso delle parole per dire le proprie storie ad altri, non sono altro che doni. Il dono a cui B sta facendo riferimento qui è un dono di secondo livello, non è rappresentato dalla trasmissione di un contenuto che le parole dette comunicano (cosa che in altre circostanze può verificarsi, per esempio quando le parole sono portatrici di un apprendimento strumentale o di una conoscenza), bensì dalla sensazione che le parole provocano in chi le riceve, una sensazione di comunanza, di percezione degli stessi stati d'animo che fa star meglio anche quando, magari, bene non si sta.

#### *Trasferimenti bidirezionali tra il gruppo e il ricercatore*

È interessante notare come lo scambio di beni sia stato ricercato anche all'interno della relazione che si è instaurata tra i Membri del Laboratorio e la figura del ricercatore.

Con le prime due domande dell'intervista il ricercatore ha cercato di provocare nei soggetti intervistati un loro commento relativamente alla presenza di un estraneo nel gruppo (cioè il ricercatore) e gli eventuali condizionamenti da lui provocati durante le

osservazioni.<sup>296</sup> Alcune delle risposte mettono a fuoco proprio questo aspetto, cioè la volontà da parte dei soggetti di leggere l'esperienza della ricerca come un darsi reciproco dal quale hanno tratto vantaggio entrambe le parti, il ricercatore e il gruppo (o il singolo individuo).

F non chiarisce fini in fondo in quali termini lei, e il gruppo, possano trarre vantaggio dalla ricerca, né fa riferimento esplicito al vantaggio che il ricercatore trae dal gruppo (cioè la sua disponibilità a collaborare):

“Mi è piaciuto il fatto che ci fosse un osservatore esterno che rilevasse le dinamiche [...]. Mi piacerebbe avere un ritorno da parte tua [...]. Anche per il gruppo potrà essere positiva la restituzione che tu ci darai.”

A differenza di F, I distingue i due momenti del dare (il gruppo che rende un servizio a qualcuno) e del ricevere (il gruppo riceve un stimolo nuovo):

“[...] quindi ho sempre solo visto positività in tutto questo [partecipare alla ricerca]; lo stesso gruppo riceve uno stimolo nuovo, perché contribuire alla ricerca e alla tesi fa sì che siamo anche noi stimolati a considerare argomenti quali la reciprocità sui quali non abbiamo mai riflettuto perché erano altri i temi che noi portavamo avanti. [...]. Sapevo che stavo rendendo un servizio a qualcuno e come tale quindi lo ritenevo un lavoro professionale.”

A proposito di questi *trasferimenti bidirezionali* tra il gruppo e il ricercatore P, nella sua intervista telematica, è assolutamente trasparente:

“Confesso che prima di dare la mia disponibilità a questa collaborazione – che mi lasciava perplessa - mi sono imposta di vagliare e di valutare cosa il gruppo e la persona ne avrebbero potuto ricavare.”

Con queste parole, P non fa che confermare quanto è già stato detto altrove a proposito della funzionalità di un rapporto reciprocale in ambiente lavorativo in virtù del fatto che su di esso può fondarsi l'auspicata cooperazione senza dover necessariamente ricorrere all'altruismo.

La riflessione di P e la sua successiva decisione di rendersi disponibile a partecipare alla ricerca, sono la prova tangibile della sua aspettativa di un *contro-dono* offerto dal ricercatore in restituzione del dono ricevuto dai Membri del Laboratorio, dono che si è

---

<sup>296</sup> La domanda n. 1 chiedeva: “Cosa ha apprezzato di più in questa serie di incontri che abbiamo avuto e cosa di meno?” La domanda n. 2 chiedeva: “Ritiene che il fatto di essere stati osservati abbia in qualche modo modificato il vostro comportamento?”



sostanziato nella loro collaborazione alla ricerca. Se P non avesse intravisto la possibilità di uno scambio, probabilmente, stando alle sue parole, non avrebbe deciso di collaborare. Se P non avesse individuato in questa attività di ricerca anche un solo risvolto positivo per sé e per il gruppo, non avrebbe concesso la sua disponibilità.<sup>297</sup>

### *Il dono allo stato puro*

La questione del dono reciprocale, il dono, cioè, non del tutto gratuito, vincolato ad uno scopo che il donatore persegue attraverso il dono, ha suscitato, però, qualche perplessità in chi amerebbe concepire il dono allo stato puro:

“[...] è vero che il dono è scambio, da un lato è vero, dall’altro mi preoccupa, perché mi piacerebbe anche il dono disinteressato, però in formazione, autoformazione e co-formazione è effettivamente una valenza positiva perché io, formulando le mie idee, proponendoti il mio modello o un mio libro e tu proponendomi il tuo, i tuoi modelli, la tua visione delle cose, questa reciproca offerta, diventa reciproco scambio, reciproco dono e perciò ci cambiamo, ci formiamo in questa interazione, in questo senso è assai positivo, non può essere senza restituzione, perché nel momento in cui tu mi dici qualcosa e io ti dico qualcosa sono già passati dei doni.”

Con queste osservazioni fatte durante il *focus group*, Q sembra ricordare la *querelle* sollevata da Derrida (1991) nei confronti della prospettiva funzionalista di Mauss, secondo il quale il dono non è gratuito, come vorrebbe Derrida, ma è il tramite per stringere alleanze, per cercare di raggiungere, cioè, uno scopo concreto utile in primo luogo (paradossalmente) a chi il dono lo fa.

Tuttavia, la riflessione condotta collettivamente nel *focus group* ha indotto Q a rivedere le proprie posizioni per riconoscere una preziosa valenza formativa al modello relazionale dello scambio egualitario, o come lo definisce Fiske (1992) dell’ “*equality matching*”, modello relazionale che, come risulta dalle stesse parole di Q appena citate,

---

<sup>297</sup> Questo sarà un punto da discutere nel momento in cui i dati della ricerca verranno presentati al gruppo in un incontro in presenza per verificare se le aspettative di restituzione del dono (intendendo con *dono* la disponibilità del gruppo) siano state soddisfatte, per esempio in termini di sviluppo personale e/o professionale, grazie a tutte le attività svolte per la realizzazione della ricerca (che, nella sua globalità, può essere concepita come *contro-dono*). Si è ritenuto opportuno, comunque, elaborare un questionario finale che coprisse anche questa area della ricerca allo scopo di poter inserire in questa tesi già alcuni dati che potessero in qualche modo dare una prima risposta alla questione. I dati provenienti da questa rilevazione sono presentati e discussi nel Capitolo 7.

risulta effettivamente costituire una modalità di formazione reciproca a cui, come si è dimostrato, questo gruppo ricorre assiduamente, anche se non sempre in modo consapevole.

*Le condizioni per un “trasferimento bidirezionale”: saper accogliere il dono*

Tenuto conto dei dati emersi dalle osservazioni e dalle interviste, il dono che viene scambiato reciprocamente, per costituire un “trasferimento bidirezionale”, per dar vita a quel “via vai” di cui parla A, deve assolvere due condizioni. Innanzi tutto deve venire accolto dal donatario e, in secondo luogo, deve essere ricambiato. Solo a queste condizioni l’azione del donare entra in una dimensione di spazio virtuale e lì si muove senza incontrare ostacoli circolando liberamente tra i due individui coinvolti nella relazione reciprocale.

La prima condizione implica che il dono non sia considerato una minaccia alla propria identità, bensì una opportunità. È necessario, perciò, che venga accolto con serenità senza che vengano assunti atteggiamenti difensivi che lascerebbero trasparire una ridotta capacità a considerare la propria formazione in termini di trasformazione anche attraverso l’interazione con gli altri.

In questo ambito, i dati raccolti sono molteplici e attestano, da parte dei più, un dichiarato e un agito che rendono conto della capacità di accogliere il dono positivamente: alla domanda 18 del Questionario 2, il 77,78%<sup>298</sup> dichiara di considerare il dono una opportunità, e il 50% dichiara di accoglierlo con serenità. Queste sono le due opzioni che hanno condensato la maggioranza delle preferenze. A queste fanno seguito altre due, che risultano comunque percentualmente rilevanti, secondo le quali il dono è reputato un privilegio (33,33%), e innesca un meccanismo di donazione nei confronti di altri (33,33%).<sup>299</sup>

Questo è il dichiarato. Per quanto riguarda l’agito, si consideri la reazione di alcuni nei confronti di questa stessa ricerca nella sua totalità o, più specificamente, nei

---

<sup>298</sup> La domanda n. 18 chiedeva: “Qual è la Sua reazione più frequente allorché un membro del gruppo Le ‘dona’ un consiglio o un aiuto? (Può segnare più opzioni). Alla domanda era possibile rispondere scegliendo tra le seguenti opzioni: 1. Lo accolgo con serenità; 2. Lo reputo un privilegio; 3. Lo ritengo un'opportunità; 4. Sento l'obbligo di restituire il favore in qualche modo; 5. Innesca un meccanismo di "donazione" nei confronti di altri; 6. Lo considero una minaccia alla mia identità; 7. Assumo tecniche difensive; 8. Metto in atto meccanismi di rifiuto; 9. Altro.

<sup>299</sup> Si veda a questo proposito l’Allegato n. 7.

confronti di modalità operative adottate dal ricercatore o di materiali prodotti per la ricerca e condivisi con il gruppo. Queste reazioni testimoniano che il *dono* (cioè il dono del ricercatore, che si sostanzia nella attività di ricerca che coinvolge il gruppo e che può rivelarsi per alcuni, o per molti, motivo di riflessione e quindi di trasformazione) è stato accolto come una opportunità. Per esempio, A riconosce i risvolti positivi dell'essere osservati mentre si lavora<sup>300</sup> e a tale proposito chiede ai colleghi di prendere in considerazione una sua proposta:

“Perché non prendiamo un osservatore esterno quando facciamo le cose, con la griglia e guarda cosa stiamo combinando?”

Dopo aver lavorato sui descrittori di reciprocità durante il *focus group*, M avanza la richiesta di poter usare con i docenti in formazione alla SSIS i materiali prodotti ed insieme rielaborati:

“Poi, se ci mandi il materiale, può essere utile discuterne con gli insegnanti.”

Appena terminato il *focus group*, Q commenta con il ricercatore la percezione dell'esito prodotto su di sé e sui colleghi dalla discussione dei concetti di autoformazione e reciprocità:

“Siamo già cambiati.”

Con queste sue parole Q rende palese il suo essersi disposta ad accogliere del *dono* (cioè l'opportunità del *focus group*) tutto ciò che può operare una trasformazione nella persona e nel professionista, con queste parole rendendo anche conto di un suo

---

<sup>300</sup> In molti hanno rilevato dei piccoli positivi cambiamenti nel comportamento del gruppo dovuti alla presenza del ricercatore: “[...] di solito non siamo così organizzati, siamo più informali. Bene, ci siamo dati più una regola, di organizzazione più sistematica” (intervista di A); “[...] ho notato dei risvolti positivi, nel senso che noi siamo forse stati più attenti a partecipare in modo corretto alle riunioni” (intervista di B); “Eravamo più professionali, perdevamo meno tempo” (intervista di G); “Direi che è [stato] più professionale, più formale e meno dispersivo” (intervista di L); “La tua presenza è servita da stimolo per approfondire, tenere sotto controllo la condotta operativa e dare una organicità agli interventi, quando c'è una osservazione c'è anche un coordinamento istintuale di quello che viene proposto, si va verso una sorta di sintesi alle volte” (intervista di M); “Mi sembra che ci fosse più corresponsabilità al fine di una conclusione fruttuosa della riunione” (intervista di O); “[...] era giusto avere un dinamismo che magari in qualche altro momento forse ci è anche sfuggito” (intervista di Q).

allenamento pregresso, condotto forse autonomamente, sul fronte della percezione dei cambiamenti nella propria persona. Non solo. Con queste parole Q sta già offrendo il suo *contro-dono* allo stesso ricercatore, dandogli atto di essere riuscito ad essere il motore di una sua trasformazione che lei, probabilmente grazie alla sua conoscenza del gruppo, azzarda essere avvenuta anche in altri (non a caso usa il verbo al plurale).

Da tutte queste riflessioni si può dedurre che l'ingresso del ricercatore nel gruppo per osservarne le modalità operative e relazionali non ha indotto atteggiamenti difensivi, ma, anzi, ha prodotto interesse nei confronti di questa ricerca. Non importa se questo interesse sia stato sollecitato dalle riflessioni sull'eventuale tornaconto del gruppo, in altre parole su come la mia ricerca avrebbe potuto giovare al gruppo, perché proprio questo tipo di considerazione è, invece, indice di reciprocità sia tra i membri del gruppo e sia tra il gruppo e il ricercatore medesimo: è la prova che l'ingresso del ricercatore nel gruppo per condurre la ricerca non è da attribuirsi alla generosità e allo spirito altruistico dei suoi Membri, bensì alle aspettative di una restituzione del loro *dono* da parte del ricercatore stesso.

È importante sottolineare a questo punto un fatto di non poco conto: durante le osservazioni non sono stati rilevati comportamenti che potessero essere analizzati in termini di reazioni ad una presunta minaccia all'identità del soggetto.

Non è possibile escludere a priori, però, che gli atteggiamenti difensivi che io non sono stata in grado di osservare non siano assunti, o non siano stati assunti, da Membri che sono risultati assenti alle sedute osservate.<sup>301</sup> O piuttosto, non è da escludere che coloro che tenderebbero ad assumere questo tipo di comportamento, se presenti, si siano autocontrollati in modo tale da rendere impercettibile questo loro tratto distintivo. In ogni caso, se dovesse essere vera la seconda ipotesi, bisognerebbe riconoscere che un obiettivo di non poco conto sarebbe stato già raggiunto.

Se dovesse essere vera la prima ipotesi, invece, è presumibile che le persone in questione, al loro rientro nel gruppo scopriranno, verosimilmente, (tenuto conto del commento di Q sopra citato: "Siamo già cambiati.") qualche trasformazione nel gruppo che li coinvolgerà e richiederà da parte loro delle azioni di adattamento ad una nuova realtà.

---

<sup>301</sup> Nella sua intervista, E precisa a proposito della presenza dei Membri alle sedute osservate durante la ricerca: "Non ho visto sempre le persone storiche; non c'è stata una presenza costante". (Allegato n. 26)

Questa riflessione condotta al periodo ipotetico è giustificata, in effetti, da alcuni dati che attesterebbero l'assunzione da parte di alcuni componenti del gruppo di atteggiamenti diametralmente opposti a quelli di reciprocità rilevati nella relazione tra ricercatore e gruppo, atteggiamenti di non-dono che il ricercatore non ha avuto modo di osservare o per l'assenza dei soggetti in questione agli incontri osservati, o per condizionamento dovuto alla presenza del ricercatore.<sup>302</sup>

Questi comportamenti vengono motivati da G in termini di minaccia alla identità del soggetto:

“[...] in tutti noi c'è il bisogno di ricevere ma magari anche di non dare [...] Per telefono ci siamo sentite, specialmente con quelle con cui ho più confidenza, è stata un'opportunità per riflettere su questa reciprocità, sul dare, ricevere, sulla paura del dare, o di tenere per sé, anche la paura del ricevere, o per paura di dover cambiare o per dover ammettere la propria pochezza morale.”<sup>303</sup>

Su questo tema, E è più esplicita. Ricorda la metafora del diritto di proprietà come formulata da Mauss e ricordata dal ricercatore nel *focus group*, secondo la quale “Il donatario ha una specie di diritto di proprietà su tutto ciò che appartiene al donatore”<sup>304</sup> e la usa per descrivere delle sue sensazioni vissute in passato all'interno del gruppo:

“[...] alcune volte ho sentito che qualcuno non era donatore, per cui sono andata via insoddisfatta ... Ecco, io ho sentito che il donatore non voleva che io avessi il diritto di proprietà, perché doveva per forza essere riconosciuto che era sua, quindi quella persona non era un donatore.”

Questi due esempi tratti dalle interviste di G e di E mettono a fuoco più di un motivo per cui non si dona: G parla della “paura del dare”, giustificata dal fatto di voler “tenere

<sup>302</sup> Sembrerebbe, sulla scorta delle osservazioni fatte da E (nota n. 7), che l'opzione più verosimile sia la prima. Anche sulla base di altre testimonianze, sembrerebbe doversi scartare la seconda opzione in quanto non vengono rilevati cambiamenti nel comportamento dei soggetti durante le osservazioni (D: “[...] io non ho notato assolutamente delle differenze di comportamento”; G: “Si sono comportati come si comportano sempre”; H: “Non ho notato comportamenti diversi dal normale”). Se vengono rilevati dei cambiamenti nel comportamento dei soggetti, questi cambiamenti sembrano riferirsi alla organizzazione e alla conduzione degli incontri (si veda la nota n. 6). L'unico commento poco chiaro è quello di M: “Sì, però [i comportamenti sono stati] modificati in modo positivo, e forse ce ne era bisogno”.

<sup>303</sup> Si veda l'intervista di G (Allegato n. 28).

<sup>304</sup> La citazione completa recita: “Rifiutarsi di donare, trascurare di invitare, così come rifiutare di accettare equivalgono ad una dichiarazione di guerra; è come rifiutare l'alleanza e la comunione. Si fanno dei doni perché si è forzati a farli, perché il donatario ha una specie di diritto di proprietà su tutto ciò che appartiene al donatore. Questa proprietà si esprime e si concepisce come un vincolo spirituale” (Mauss, 1965, *op. cit.*, pp. 173-174).

per sé” ciò che si possiede, dalla “paura del ricevere”, o dalla “paura di dover cambiare”.

Anche E legge il “non dare” come un tentativo di voler trattenere per sé ciò che sembra essere considerato dall’individuo una proprietà privata.

Stiamo parlando, però, di beni immateriali, ricordiamocelo, beni quali un’idea, un consiglio, un parere, una conoscenza, una informazione che, anche se donati, non transitano effettivamente da un proprietario all’altro, lasciando il donatore spoglio di una sua originale e presunta proprietà, perché non c’è reale perdita. Per di più, stiamo parlando di un gruppo di soggetti che si propongono di lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni e ciò dovrebbe costituire una motivazione sufficiente per promuovere comportamenti reciproci. Forse la motivazione vera, però, sta nelle altre paure che G nomina, la paura del ricevere e la paura di dover cambiare, che sembrano essere intimamente connesse: se si dona a qualcuno, allora verrà il momento in cui sarà necessario ricevere da quel qualcuno, perché quel qualcuno vorrà giustamente sdebitarsi del dono ricevuto. Ma se si dovrà ricevere, allora si dovrà anche essere disponibili a cambiare, perché il dono che si riceverà non è inerte<sup>305</sup> e potrebbe indurre un cambiamento in noi stessi, anche a dispetto della nostra volontà. Il dono è un cavallo di troia: porta con sé qualcosa che non si vede ma che è presente al suo interno, un qualcosa che appartiene all’altro e che ha il potere di contaminare chi lo riceve.<sup>306</sup>

Dunque, se si ha paura di cambiare, se si ha una identità fragile, si fa di tutto per evitare di esporsi a qualsiasi fonte di cambiamento, compresa l’azione del donare e l’azione del ricevere un dono. Si sviluppano, in buona sostanza, azioni di resistenza al dono perché il dono minaccia l’identità.<sup>307</sup>

---

<sup>305</sup> Nel diritto maori la trasmissione di una cosa, spiega Mauss, crea un legame di anime “perché la cosa stessa ha un’anima, appartiene all’anima. Donde deriva che regalare qualcosa a qualcuno equivale regalare qualcosa di se stessi. [...] accettare [...] qualcosa da qualcuno equivale ad accettare qualcosa della sua essenza spirituale, della sua anima.” Mauss M. (1965), *op. cit.*, p. 172.

<sup>306</sup> Godbout ricorre alla allegoria del dono di organi per parlare dei pericoli del dono, i quali si sostanziano nella minaccia all’identità: “Ciò che il dono di organi mette in evidenza [...] è che l’origine del pericolo del ricevere sta nella perdita di identità più che nel debito.” Godbout, J.T. (1998), *op. cit.*, p. 135. Alla stregua dell’organo trapiantato (per la cui inclusione nel nuovo corpo si provvede a somministrare al paziente farmaci che inibiscano i meccanismi di rigetto), il dono, per trovare accoglienza, ha bisogno di essere offerto a chi possiede un sistema immunitario psicologico che faccia sì che esso non sia percepito come una minaccia all’identità dell’individuo. È possibile, perciò, identificare la pericolosità del dono anche con la contaminazione che esso può indurre nella identità del ricevente.

<sup>307</sup> L’intervento di G mette a fuoco questo punto cruciale in poche parole ma estremamente efficaci che ricordano quelle con le quali Godbout si è espresso a questo proposito: “La minaccia all’identità

*Le condizioni per un “trasferimento bidirezionale”: la restituzione del dono*

Quali altre sensazioni vivono i Membri del Laboratorio quando ricevono un dono? Alla domanda n. 3 del Questionario 2, che chiedeva se si fossero mai sentiti in debito nei confronti dei colleghi per aver preso in considerazione una loro proposta di discussione,<sup>308</sup> circa la metà dei soggetti ha risposto di non essersi sentita in debito in quella circostanza.

Questa è una risposta che sembrerebbe non collimare con il sentirsi parte di un gruppo che coltivi la reciprocità, considerato che questo tipo di modello relazionale affonda le sue radici proprio nello scambio e nella conseguente sensazione di debito che è normale nutrire dopo aver ricevuto un dono.<sup>309</sup>

Anche alla domanda n. 18 del Questionario 2, che chiede quale sia la reazione più frequente ad un dono,<sup>310</sup> addirittura solo l'11,11% dichiara di sentirsi in obbligo di restituire il favore ricevuto.

Come leggere questi due dati tra loro così distanti ma, soprattutto, così lontani dal descrivere una comunità che sembrerebbe, invece, coltivare la relazione di reciprocità? La domanda n. 18 propone numerose opzioni, mentre la domanda n. 3 è a risposta chiusa (Sì/No). Ciò può spiegare la rilevante diversità tra i due dati. Per di più, tra le opzioni proposte alla domanda n. 18, la risposta “Innesca un meccanismo di ‘donazione’ nei confronti di altri” è stata scelta da un buon numero di soggetti (33,33%) e ciò potrebbe spiegare la bassa percentuale di coloro che hanno scelto l'opzione “Sento l'obbligo di restituire il favore in qualche modo” (11,11%).<sup>311</sup>

Sembrerebbe, perciò, che il gruppo non viva, o viva solo in parte, una sensazione di debito provocata dal dono ricevuto e che la restituzione di quanto ricevuto non sia da attribuirsi al sentimento di obbligo nutrito nei confronti del donatore.

Se il sentirsi in obbligo verso colui che per primo ha donato non spiega il *contro-dono*, bisogna supporre la presenza di un qualche altro meccanismo in grado di governare la circolazione dei beni all'interno del gruppo rendendo conto dei

---

costituisce la buona ragione fondamentale per non donare. In questo senso il dono è l'esperienza di una identità non individualista.” Godbout, J.T. (1998), *op. cit.*, p. 144.

<sup>308</sup> La domanda n. 3, che faceva riferimento ad una eventuale proposta al gruppo di approfondimento collettivo di una qualche tematica, chiedeva: “Se è stata presa in considerazione, si è sentita/o in “debito” nei confronti dei Suoi colleghi per aver soddisfatto una Sua richiesta?”

<sup>309</sup> Si veda Fiske (1992), *op. cit.*

<sup>310</sup> Per la domanda e le opzioni tra cui i soggetti hanno scelto, si veda la nota n. 4.

<sup>311</sup> Si veda l'Allegato n. 7.

trasferimenti bidirezionali tra i soggetti, un meccanismo che sembra essere determinato da un impegno simbolico<sup>312</sup> piuttosto che dalla percezione di una situazione di effettivo sbilanciamento da riportare in equilibrio e che Godbout ha identificato con il “debito positivo reciproco.

Per cercare di individuare questo meccanismo e comprendere il fenomeno della restituzione, è utile tener conto delle risposte date alla domanda n. 5 del Questionario 2, che chiedeva ai soggetti la seguente domanda: “Pensa che il gruppo si aspetti una qualche forma di “restituzione”[per il “dono” elargito]?”. Con questa domanda, si voleva sondare quale fosse la percezione dei soggetti nei confronti delle aspettative del gruppo. In altre parole, si chiedeva ai soggetti se ritenessero che il gruppo, avendo soddisfatto delle richieste dei singoli, avendo cioè “donato”, si aspettasse a sua volta qualcosa in cambio da parte dei singoli soggetti.

Il 66,67% ha risposto affermativamente a questa domanda. In buona sostanza, la maggior parte dei soggetti ha dimostrato di essere conscia che gli altri, a seguito di un dono elargito, si aspettano un *contro-dono*. Questa consapevolezza, però, tenuto conto dei dati emersi dalle risposte alle domande n. 3 e 18 precedentemente commentate, sembra non costituire una grossa preoccupazione in termini di debito da saldare.

In altre parole, la metà dei soggetti riconosce di sentirsi in debito per un dono ricevuto (risposte alla domanda n. 3), e ancora di più ammettono di essere consapevoli che il gruppo si aspetti qualcosa da loro (risposte alla domanda n. 5), ma pochissimi sentono l’obbligo della restituzione del dono (risposte alla domanda n. 18).

Una possibile spiegazione a questo stato di cose ci è fornita dall’analisi di Godbout (1998), il quale, nella sua indagine, ricevette risposte che collimano con i dati raccolti in questa ricerca: tutti coloro che furono intervistati da Godbout fornirono un duplice significato di “debito”, distinguendo tra “debito economico” e “debito del dono, o di riconoscenza”, spiegando il loro stato d’animo conseguente al dono con le parole “io devo qualcosa ma non sono in debito” (p. 43).<sup>313</sup>

---

<sup>312</sup> Il valore simbolico del dono è trattato, oltre che dai già citati Mauss (1931, 1965) e Caillé (1998) anche da Haas, F.A & Deseran, F. (1981). “Trust and symbolic exchange”, *Social Psychological Quarterly*, 1.

<sup>313</sup> Può essere utile citare l’ampio passo in cui Godbout affronta la questione: “Evidentemente esprimendosi così gli intervistati tentano di fare una distinzione fra i due significati delle parole «dovere» e «debito»: riconoscere di aver ricevuto da una parte; provare un sentimento, un obbligo a ricambiare, come in un rapporto contrattuale, dall’altra parte. Gli intervistati unanimemente accettano il primo senso, ma rifiutano il secondo nel quadro del dono. In certi casi precisi, hanno ricevuto molto



È possibile interpretare i dati raccolti in questa ricerca alla luce di quello che lo studioso francese chiama “debito positivo reciproco”. Questo viene a determinarsi quando “chi riceve non coglie nel donatore l'intenzione di renderlo debitore attraverso il suo gesto, e questo è strettamente legato al piacere di essere in debito, elemento essenziale dello stato di debito positivo. Oppure, esiste ancora quando il donatore ha già ricevuto nel piacere di chi riceve (Seneca). Questo debito non è vissuto come un peso, ma come un privilegio, un'opportunità” (pp. 45-46).

Il piacere di restare in debito nei confronti dell'altro è una diretta conseguenza del concepire il debito come un privilegio, ed è nella sconfitta della dimensione temporale, che implicherebbe una immediata restituzione del dono, che il donatario e il donatore assaporano la soddisfazione di aver dato vita a qualcosa di speciale che li tiene uniti, l'uno non preoccupandosi di offrire immediatamente il suo *contro-dono*, l'altro non aspettandoselo come immediata reazione al suo dono.

Questa situazione appena descritta sembrerebbe corrispondere, per almeno una buona parte dei soggetti, a quella illustrata dai dati raccolti in seno al Laboratorio.

Chi sono coloro che costituiscono l'altro parte dei soggetti? Qual è la loro reazione al dono ricevuto? Costoro (il 44,44% degli soggetti) si sentono in debito nei confronti dei colleghi per aver soddisfatto una loro richiesta (domanda n. 3 del Questionario 2),<sup>314</sup> ma solo una parte di questo 44,44% (il 44,44% dei soggetti che avevano risposto affermativamente alla domanda precedente) si dice preoccupata di restituire immediatamente il favore ricevuto (domanda n. 4 del Questionario 2).<sup>315</sup>

In buona sostanza, nel gruppo osservato, poco meno della metà dei soggetti si sente in debito, ma solo poco meno della metà di costoro si sente preoccupata di restituire il dono immediatamente. Quindi, solo un esiguo numero di soggetti (il 44,44% del 44,44%, cioè il 19,74%) non sembra vivere una relazione di reciprocità intesa come “debito positivo reciproco”, considerato che costoro, quando ricevono un favore, non

---

senza peraltro essere in debito, ed è ciò che essi esprimono molto chiaramente distinguendo i due sensi o le due dimensioni del debito, che normalmente, abitualmente, vanno insieme: quando si deve si è in debito, si deve rimborsare, sul modello del rapporto di mercato. Tutti all'unanimità tengono a prendere le distanze da questa interpretazione del debito, pur ammettendo di dovere qualcosa, di essere in debito in un altro senso. Nel senso di aver ricevuto, senza pertanto aver contratto l'obbligo di restituire, pur avendo il desiderio di donare (la riconoscenza)” (pp. 43-44).

<sup>314</sup> La domanda n. 3 chiedeva: “Se è stata presa in considerazione, si è sentita/o in debito nei confronti dei Suoi colleghi per aver soddisfatto una Sua richiesta?”

<sup>315</sup> La domanda n. 4 chiedeva: “Se si è sentita/o in “debito”, si è preoccupata/o di “restituire” immediatamente, in qualche modo, la cortesia al gruppo? (Allegato n. 7).

solo si sentono effettivamente in debito, ma sentono l'urgenza di provvedere ad una pronta restituzione.

Sulla base di questi dati si può concludere, dunque, che all'interno del gruppo osservato ci si preoccupa della restituzione del dono solamente se si sente di aver contratto un debito che assilla e del quale si intende liberarsi al più presto.

### *Il valore del dono e il ruolo delle competenze*

Si è detto in precedenza che vi sono due condizioni che fanno sì che il dono diventi un "trasferimento bidirezionale", la prima è l'accoglienza del dono da parte del donatario, e di questo è stato ampiamente discusso. La seconda è costituita dalla restituzione del dono, restituzione che può talvolta interferire con l'attribuzione di valore che il donatario effettua nei confronti delle competenze proprie e di quelle del donatore. Può essere difficile, infatti, riuscire a ricambiare in modo adeguato quando le competenze altrui sono ritenute superiori alle proprie, come sottolinea C nell'intervista:

"[...] mi sento un po' in debito proprio perché io so cosa ho ricevuto dal gruppo e certamente non ho ridato, non perché non voglio."

Lo stato d'animo di chi come C pensa di non possedere gli strumenti adeguati per restituire il dono ricevuto può essere particolarmente oneroso quando si tiene conto che la restituzione dei doni all'interno di questo gruppo avviene proprio sulla base delle competenze del donatario, e non già sulla base di beni materiali che possono essere più facilmente disponibili. Ciò risulta dalle risposte alla domanda n. 6 del Questionario 2. Alla domanda, che chiede quando il soggetto interpellato pensi che il gruppo si aspetti da lui la restituzione del dono elargito, dei dodici soggetti che avevano risposto affermativamente alla domanda precedente, dieci scelgono l'opzione "In una circostanza nella quale le mie particolari competenze possano rivelarsi utili per il gruppo".

Al di là di eventuali specifiche competenze di ciascuno da mettere in campo, anche un semplice confronto di idee è considerato una valida moneta di scambio:

“Se gli altri danno qualcosa a te, tu cerchi per quanto ti riguarda se puoi essere utile confrontandoti con loro.”

Con queste parole L illustra nella sua intervista questo particolare modo di intendere la restituzione di un dono da parte di chi, per tratto della propria personalità, sembra non aver bisogno di essere interpellato per esprimere un proprio parere.

Ma qualora un soggetto sia per natura più riservato, la semplice disponibilità al confronto è possibile che non riesca a generare un *contro-dono*, lasciando il soggetto in uno stato di insoddisfazione per non essere riuscito a sdebitarsi. In tali circostanze è naturale che qualcuno possa pensare che una possibile restituzione del dono ricevuto possa passare anche attraverso il riconoscimento delle competenze del donatore:

“Riconosco la competenza e l’esperienza di persone alle quali ben poco io potrò restituire perché le vedo molto al di sopra. Io rimango assolutamente molto disponibile.”

In questo caso, sembra segnalare C nella sua intervista, il saldo del debito avverrebbe attraverso l’esternazione di una sorta di deferenza. È come se il donatario dicesse: “Ho ricevuto un dono da te ma non sono in grado di offrire nulla in cambio. Posso, però, farti provare la soddisfazione che ti può derivare dal sapere che io ti riconosco un esperto in questo campo. Questo è il mio *contro-dono*.” In questo modo il donatario ritiene di liberarsi dalla sensazione di subire il potere del donatore e di riportare in equilibrio il rapporto che altrimenti si rivelerebbe di dominio, come giustamente sottolinea E:

“[...] io quando do qualcosa, io ho un potere su di te, è vero, perché tu mi devi dare in cambio qualcosa [...]”

Ma per comprendere ogni comportamento di dono, bisogna considerare lo stato d’animo con il quale il dono viene offerto e l’insieme di elementi che determinano il contesto dell’azione.<sup>316</sup> Se, infatti, il riconoscimento può apparire una moneta di scambio nella gestione di relazioni reciprocali, è doveroso nutrire dei seri dubbi sul suo reale valore, soprattutto dal punto di vista del donatario che illusoriamente pensa di

<sup>316</sup> Scrive Godbout (1998): “[...] per interpretare ogni comportamento di dono, occorre situarlo nel suo contesto relazionale e, in primo luogo, chiedersi con che spirito quel gesto viene posto” (*op. cit.*, p. 90).

sdebitarsi in questo modo, ma di fatto non fa che accrescere il potere del donatore nei suoi confronti.

Il riconoscimento del donatario nei confronti del donatore, tranne in rari casi patologici curabili proprio attraverso la gratificazione, non soddisfa alcun bisogno del donatore, mentre sappiamo che questa dovrebbe essere una delle prerogative del dono scambiato in reciprocità.<sup>317</sup> Il dono, dunque, per rivelarsi “inoffensivo”, non dovrebbe procurare il disagio che, invece, una sensazione di inadeguatezza determina in C, disagio che C riesce a far percepire nella sua intervista, allorché accenna ad altri Membri del gruppo di grande esperienza e capacità:

“Sono entrata a far parte di questo gruppo con una sorta di reverenza nei confronti di queste persone.”

Con ciò, non si intende escludere l’esistenza di relazioni basate sul riconoscimento e neppure esprimere un giudizio su questo tipo di relazioni. Si intende semplicemente sottolineare che questi particolari equilibri non promuovono, secondo chi scrive, una relazione di reciprocità, anche per il fatto che il riconoscimento unilaterale, che può essere mantenuto nel tempo limitando sistematicamente le opportunità offerte al donatario nelle quali egli possa ricambiare veramente sulla base delle sue competenze, cela, ma forse poi non in modo così completo, le esigenze di autogrificazione e di affermazione del donatore stesso.

È, invece, un comportamento reciprocale accogliere il dono con serenità riconoscendo le competenze altrui ben sapendo che c’è stata o ci sarà occasione in cui il gruppo beneficerà delle particolari competenze di ciascuno. Quando D segue delle indicazioni fornite da P e chiede ulteriori chiarimenti dicendo: “[...] ho capito. [...] ogni consegna...? [...] ho capito”, sembra non sentirsi a disagio anche se al momento il dono sembra circolare unidirezionalmente. Ciò che rasserena D è la certezza di aver già dato, o di dare in un prossimo futuro, sulla base delle sue competenze. D sa di poter contare sulle capacità di P per quanto riguarda l’ambito specifico su cui stanno lavorando

---

<sup>317</sup> Gouldner (1960), *op. cit.*, p. 171. A questo proposito Godbout (1998) scrive che il “ ‘vero’ dono, fatto ‘di buon cuore’, sarebbe sempre positivo, o quantomeno inoffensivo. E inversamente ogni volta che il dono è accolto male, bisognerebbe cercare delle intenzioni oscure nel donatore o nel donatario” (*op. cit.*, p. 129).

insieme al momento, ma sa anche che in altri momenti gli è stata riconosciuta, o gli sarà riconosciuta, una o più competenze per la qual cosa D si è sentito, o si sentirà, valorizzato.<sup>318</sup>

### *Il valore del dono in relazione ai bisogni del donatario*

Per tornare ad approfondire il concetto di valore di ciò che viene reso (che sappiamo poter essere ben lontano dal valore intrinseco del bene scambiato), si consideri questa riflessione di B, che si rivela assolutamente consapevole del ruolo determinante del donatario:

“Se tu mi fai un dono, ci sono tanti motivi per cui io questo dono non lo posso accettare perché non è che io non sono in grado di individuare i miei bisogni, può essere che il dono non sia coerente, pertinente con i miei bisogni; questo potrebbe accadere per due motivi: ... il tuo dono non rientra nei miei bisogni ... il tuo dono sia brutto e quindi io non ne riconosco la bellezza, è ritenuto da me brutto e quindi non valuto bene l'oggetto.”

B sta evidenziando quanto già segnalato in precedenza e cioè quanto sia importante che il dono risponda ad una vera necessità del donatario e che, pertanto, possa rivelarsi un dono utile. Se così non fosse, a fronte di un qualsiasi dono, non calibrato, cioè, sulle necessità del donatario, e perciò con scarse prospettive di essere ben accetto, l'atto di accoglienza nei confronti del dono non sarebbe la testimonianza di una relazione reciproca, bensì la dimostrazione di uno spirito altruistico: accetteremmo il dono, che non ci è di utilità e che non ci piace, per non procurare un dispiacere, una sofferenza al donatore.

B sembra voler fugare ogni dubbio sulla natura del rapporto che la lega ai suoi colleghi con un'altra precisazione: il dono non solo è accettato sulla base dei bisogni del donatario, come ha appena finito di illustrare, ma è anche offerto sulla base del riscontro che ne può derivare per lo stesso donatore.<sup>319</sup>

<sup>318</sup> In precedenza è stata proprio riportata la battuta di D: “[...] io do e io ricevo [...] Mi sono sentito valorizzato, come io cerco di valorizzare gli interventi dei colleghi.”

<sup>319</sup> La stessa necessità era stata segnalata da P, confessando di aver concesso la propria disponibilità a collaborare in questa ricerca solo dopo essere riuscita ad individuare nel percorso di questa stessa

“[...] se nelle mie interazioni mi diventa utile condividere ciò che ho appreso, e mi torna utile perché lo condivido con un'altra persona che mi supporta o con la quale posso stabilire uno scambio di crescita mia professionale, lo faccio volentieri, altrimenti per farlo con persone diverse dovrei o essere incaricato di farlo oppure ...”

### *La circolazione del dono come testimonianza di responsabilità*

Un'ultima riflessione sulle azioni successive al dono riguarda la ricaduta sociale del dono stesso e la responsabilità che esso innesca nel donatario. Riflettendo con il ricercatore durante l'intervista sulla citazione da Mauss già ricordata,<sup>320</sup> E usa queste parole:

“[...] il diritto di proprietà implica anche che tu devi salvaguardarlo [ciò che hai ricevuto in dono]: è una responsabilità rispetto a quello che ti viene dato. L'uso che ne devi fare è sociale.”

Il dono, sembra sottolineare E, dovrebbe innescare un meccanismo di donazione a catena nei confronti di altri.<sup>321</sup> Il diritto di proprietà del donatario, quindi, non si realizza attraverso la semplice accoglienza del dono, ma anche attraverso la promozione della sua diffusione. Diventare il nuovo proprietario di un bene immateriale significa, allora, entrambe le cose: accogliere il dono e assumersi la responsabilità di rimmetterlo in circolazione. E ricorre ad una bellissima metafora per illustrare i termini in cui può realizzarsi questo senso di responsabilità:

“[...] in realtà se io non divento proprietario [del dono], non lo custodisco bene ... non lo metto a dimora e non lo valorizzo, è come se tu non me lo avessi dato, quindi è perso.”

---

ricerca un tornaconto per i singoli membri del Laboratorio. Forse P si è sentita, ingiustamente, in colpa per aver nutrito questi pensieri del tutto plausibili, invece, in una relazione reciproca.

<sup>320</sup> La citazione recita: “Il donatario ha una specie di diritto di proprietà su tutto ciò che appartiene al donatore” (Mauss, 1965, *op. cit.*, p. 174).

<sup>321</sup> È già stato ricordato altrove che alla domanda n. 18 (Questionario 2) sulla reazione più frequente al dono, il 33,33% delle scelte è proprio caduta sulla opzione “Innesca un meccanismo di “donazione” nei confronti di altri”.

Come una pianta, il dono deve essere messo a dimora perché possa vivere e possa affondare le radici nel terreno di ogni donatario per trarne linfe vitali e cedere i propri umori. Quando verrà scambiato nuovamente, il dono sperimenterà contaminazioni con altri terreni e in questo modo si arricchirà, diventerà un dono ancora più prezioso per chi lo riceverà successivamente, perché avrà assimilato alimento e vitalità che i numerosi proprietari gli avranno mano a mano ceduto.

### *Concludendo*

Al termine di questa analisi dei dati raccolti relativamente alla categoria “Azioni successive al dono”, è possibile trarre le seguenti conclusioni provvisorie:

- nel gruppo osservato, l’azione del dare è spesso motivata da un interesse;
- per molti il dono ricevuto è accolto come una opportunità e non sembra minacciare l’identità dei soggetti;
- per la maggior parte degli individui il dono deve essere ricambiato anche se ciò non costituisce una preoccupazione;
- la restituzione avviene prevalentemente sulla base delle competenze;
- il bisogno di chi riceve determina il valore del dono ricevuto;
- essere non-donatori può voler dire avere timore di dover ricevere e quindi di dover cambiare.

#### **5.2.2 Azioni successive alla defezione o al dono non accettato/ricambiato**

La reciprocità è da intendersi in senso positivo e in senso negativo. È reciprocità positiva quando il donatario restituisce il bene materiale o immateriale con un suo *contro-dono*, per usare il lessico di Mauss. È reciprocità negativa quando, di fronte ad una defezione o ad un dono rifiutato, il soggetto risponde al “tradimento” con uguale moneta, abbandonando il comportamento cooperativo assunto in precedenza e dimostrando un atteggiamento che restituisce la defezione, la cosiddetta *Tit for Tat strategy* come l’ha intesa Axelrod (1984) e come G dimostra di averne esperienza quando, durante l’intervista, analizza i risvolti positivi del rapporto reciprocale:

“...ho capito quanto importante è la reciprocità, sia che risulti positiva o negativa, non ha importanza.”
--

Come possiamo spiegarci l'importanza della reciprocità negativa a cui fa riferimento G? Come può rivelarsi positivo un atteggiamento negativo?

La sua positività deve necessariamente sostanziarsi in un apprendimento che la reciprocità negativa è in grado di provocare in colui che defeziona. Si tratta, allora, di quell'apprendimento che fa sì che questo soggetto si renda conto di quanto convenga collaborare piuttosto che defezionare, visto che a seguito del suo comportamento non collaborativo non trarrà i vantaggi che una relazione positiva con l'altro individuo potrebbe invece assicurargli.

Inoltre, la reciprocità negativa si rivela essere una strategia funzionale al "benessere" del donatore perché funge da azione protettiva nei confronti del suo comportamento collaborativo facendo in modo che egli non si senta sfruttato dai donatori che defezionano. La cooperazione incondizionata,<sup>322</sup> infatti, implicherebbe lo sfruttamento di chi collabora a tutto vantaggio di chi, invece, non intende collaborare. La strategia *Tit for Tat*, invece, che è in grado di svolgere una azione educativa assumendosi l'onere di bloccare ogni tentativo di replica di comportamenti egoistici,<sup>323</sup> salvaguarda il donatore dalla sindrome dell'abuso.

Le sedute osservate per questa ricerca non sono state esenti da esempi di reciprocità negativa, anche se bisogna riconoscere che il loro numero è stato assai ridotto. Ciò sta a significare che il gruppo ha cercato di imparare nel corso degli anni le strategie per trarre il massimo vantaggio dal rapporto reciprocale, e che l'azione educativa dei comportamenti di reciprocità negativa sono ormai limitati nella frequenza e nel numero dei Membri ai quali essi sono rivolti.

É soprattutto la trasgressione di regole implicite da parte di uno o più Membri del gruppo che dà adito a comportamenti di reciprocità negativa, come per esempio l'eccessiva immediatezza degli interventi che si avvicinano alla impulsività e a cui E si riferisce nella sua intervista con il termine "spontaneità":

---

<sup>322</sup> La cooperazione incondizionata sarebbe una contraddizione in termini, meglio sarebbe parlare di generosità incondizionata. La cooperazione, infatti, "consiste nel tener conto contemporaneamente degli obiettivi altrui e propri, e nell'adottare un comportamento adeguato al raggiungimento di questi differenti obiettivi." Argyle, M. (1997), "Le competenze sociali". In S. Moscovici (1997). *La relazione con l'altro*. Milano: Raffaello Cortina, p. 117. Titolo originale S. Moscovici (1994). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Editions Nathan.

<sup>323</sup> Axelrod (1984), *op. cit.*, p. 136.



“La spontaneità non è sempre ben accetta, a me dà fastidio, mi sono stupita che V non abbia reagito una volta, perché V ogni tanto c’ha un caratterino.”

Questa riflessione di E testimonia il fatto che il Membro del gruppo individuato dalla lettera V, in altre circostanze, sarebbe ricorso alla reciprocità negativa reagendo alla “spontaneità” dell’altro Membro, che con la sua intromissione andava ad interrompere l’intervento di V. D’altra parte, l’osservazione di E solleva anche il problema della inibizione dei comportamenti indotta dalla presenza dell’osservatore: se il ricercatore non fosse stata presente, si può presumere che V avrebbe reagito come di consueto al comportamento non collaborativo dell’altro Membro.<sup>324</sup>

Nonostante la presenza del ricercatore, è stato comunque possibile rilevare altri due comportamenti di reciprocità negativa. Questa si è sostanziata nel primo caso in un atteggiamento sarcastico: A, non soddisfatta di una risposta ricevuta da V commenta, rivolta ai colleghi: “...ma non ha capito la mia domanda, secondo me ...”. Il tono, le parole e il tentativo di A di chiamare a proprio sostegno i colleghi risultano inaccettabili a V che replica con “Forse non ti sei espressa”, utilizzando la stessa moneta del sarcasmo convogliato dal tono della voce e dalle stesse parole, che mettono in dubbio la capacità comunicativa di chi, invece, per suo ruolo dovrebbe averne la padronanza in ogni circostanza.

Nell’altra occasione, il comportamento di reciprocità negativa si è sostanziato nel non raccogliere una proposta, semplicemente ignorando l’intervento di chi in quel momento risultava aver assunto un comportamento non collaborativo.

Nella fattispecie, ad una richiesta di A, forse interpretata dai più come assillante perché emblematica del suo modo di fare, nessuno si è fatto carico di dare una risposta. Al suo riproporre la medesima questione, D guarda fuori dalla finestra dimostrando insofferenza. Al non prendere in assoluta considerazione l’intervento di A, si aggiunge un comportamento mordace da parte di P che innesca una escalation di reazioni: P sembra voler assumere un atteggiamento cooperativo cercando di chiarire la questione con un esempio relativo alla propria area di competenza ma conclude con un “Non so se mi sono spiegata” che si propone come un ulteriore dubbio sulle capacità di A di

---

<sup>324</sup> L’aver predisposto, però, più strumenti di rilevazione (in questo caso l’intervista) ha assicurato al ricercatore l’accesso a informazioni utili alla ricerca anche al di là della effettiva osservazione sul campo.

operare per analogia e trasferire le informazioni ricevute al proprio campo di competenze.

La natura sarcastica di questo “Non so se mi sono spiegata” sortisce il suo effetto perché la schermaglia prosegue con un secco “Non ho capito niente” con cui A sembra voler accusare P di non essere in grado di rendersi comprensibile e di non essere, quindi, collaborativa nei suoi confronti mentre, in virtù del rapporto di reciprocità coltivato in seno al gruppo dai più, sembra ritenere di aver diritto alle premure altrui (che forse, però, non si è ancora guadagnata).

A dirimere la questione interviene nuovamente P, premendo in un affondo che suona come un giudizio di incompetenza nei confronti di A: “... forse è meglio passare all’operativo...”.

La reazione alla defezione che si concretizza nell’ignorare l’altro, le sue parole e il suo comportamento non è altro che un temporaneo prendere le distanze dall’altro (che può produrre addirittura la cessazione dei rapporti), considerato che talvolta può risultare più economico “tagliare i ponti” (tentando di educare l’altro alla reciprocità positiva ricorrendo alla reciprocità negativa), piuttosto che reclamare giustizia,<sup>325</sup> magari rimettendo in atto comportamenti cooperativi (e perciò dando prova di altruismo) che possono, però, perpetuare le defezioni in chi non è consapevole delle reazioni a catena che il proprio comportamento può causare.

In buona sostanza, tacere e non esprimere il proprio pensiero può rivelarsi una strategia efficace per reagire alla defezione. F sembra esserne consapevole e, stando alle sue parole, sembra averla già messa in atto in seno al gruppo, visto che proprio al gruppo allude nella sua intervista:

“[...] certe persone pensano di trovarsi un gradino al di sopra degli altri, pensano che quello che devono dire è importante, pensano che senza il loro intervento il gruppo ha molto da perdere, ma è una mia impressione. A me piace osservare queste persone con le quali posso non essere d’accordo e posso anche non dire ‘non sono d’accordo con te’ perché può anche non essere necessario, non è mica necessario che uno debba dire quello che pensa, si può anche stare zitti [...]”

---

<sup>325</sup> Come è già stato ricordato altrove, Godbout osserva che “si tende maggiormente a ridurre il legame che a reclamare giustizia” (1998, *op. cit.*, p. 24).

## Concludendo

Dai dati raccolti<sup>326</sup> in riferimento alle azioni successive alla defezione o al dono non accettato/ricambiato, è possibile affermare che i soggetti osservati, a fronte di un comportamento che in qualche modo poteva essere definito non collaborativo, hanno assunto tre diverse modalità di reazione: la “restituzione della stessa moneta”, il commento sarcastico, l’allentamento dei legami.

Questi comportamenti sono tutti qualificabili come meccanismi che il donatore attiva per tutelare se stesso dallo sfruttamento ad opera di chi defeziona e possono essere considerati diverse realizzazioni fenomenologiche della nozione di reciprocità negativa.

Resta da appurare, attraverso una osservazione ben più prolungata nel tempo rispetto a quella realizzata per questa ricerca, se davvero questi comportamenti di reciprocità negativa sortiscano l’effetto di “educare” il soggetto non collaborativo.

Ora è possibile solo affermare che gli episodi qui riportati e commentati si riferiscono al primo e al secondo incontro dei sei osservati per questa ricerca. Nei successivi non si sono più verificati episodi riconducibili al modello della reciprocità negativa.

Ciò non permette, però, di concludere che le strategie messe in atto nei primi due incontri siano state efficaci. Infatti, dando per scontato che i soggetti più propensi a questo tipo di interazione siano quelli coinvolti nei citati episodi, bisogna tener presente che nei successivi quattro incontri i tre Membri coinvolti nelle scaramucce testé analizzate (A, P, V) sono stati presenti contemporaneamente solo in due incontri, il quarto e il quinto. Al sesto incontro, che ha coinciso con il *focus group*, e che avrebbe potuto essere l’occasione per reiterare comportamenti non cooperativi o, al contrario, per assumere atteggiamenti cooperativi, non vi parteciparono né P, né V.<sup>327</sup>

### 5.3. La reciprocità nel gruppo: richiesta di aiuto

Sulla scorta di un’altra serie di dati raccolti attraverso il questionario, l’osservazione e le interviste sembra possibile spingere l’analisi fin qui condotta sulla reciprocità in direzione di una ulteriore riflessione. Se si considera la sollecitudine che ogni soggetto coinvolto in una relazione reciproca liberamente si assume nei confronti dell’altro con l’intento di elargire doni che siano coerenti alle sue aspettative e ai suoi bisogni,<sup>328</sup> e assumendo in tal modo un se si considera tutto ciò, è possibile atteggiamento di cura nei

---

<sup>326</sup> I dati provengono dalle osservazioni/videoregistrazioni e dalle interviste.

<sup>327</sup> Per maggiore chiarezza, si riportano le presenze di A, P e V negli otto incontri osservati: 1° incontro: presente A; 2° incontro: presenti A, P, V; 3° incontro: presenti P e V; 4° incontro: presenti A, P, V; 5° incontro: presenti A, P, V; 6° incontro: presente A.

<sup>328</sup> Gouldner (1960), *op. cit.*, p. 171; Godbout (1998), *op. cit.*, p. 35. Se così non fosse, il dono non verrebbe apprezzato, visto che il valore del bene è deciso dalle parti in causa (cf. Godbout, 1998, *op. cit.*, p. 23).

confronti di chi riceve il bene o il servizio, ipotizzare che il donatario non solo accetti il dono perché “bello” e calibrato sulle sue necessità, ma che, proprio in virtù del rapporto reciprocale, si senta libero di avanzare ulteriori richieste, se necessario, specie se queste si sostanziano in un aiuto che il donatore è ritenuto essere in grado di fornire.

Due domande nel Questionario 2 (domande n. 1 e 2)<sup>329</sup> fanno luce sulla questione. Alla prima, che chiedeva quanto spesso fosse capitato ai soggetti di avere necessità di approfondire una tematica e per questo motivo di averla proposta al gruppo per uno studio e/o discussione condotti collettivamente, ben il 33,33% ha risposto scegliendo l’opzione “spesso” e il 50% ha risposto scegliendo qualche volta.

La possibilità di avanzare proposte di approfondimento collettivo sulla base di specifici bisogni individuali è, dunque, contemplata all’interno delle dinamiche relazionali del gruppo, come confermano le parole di C durante l’intervista:

“[...] ci sono [...] membri del gruppo che sono [...] molto accoglienti e disponibili a mettersi in gioco, si propongono, ti chiedono, quando vedono che c’è una necessità si propongono.”

Alla seconda domanda, che chiedeva quale fosse stata la reazione del gruppo alla richiesta avanzata (naturalmente a questa domanda non ha risposto il 5,56% che alla precedente domanda aveva risposto scegliendo l’opzione “mai”), ben il 94,44% ha risposto “Sì”.<sup>330</sup> Tutto ciò è confermato dalle parole di D che, intervistato, fa riferimento diretto alla sua esperienza di reciproco aiuto:

“Sì, io con queste persone mi sento spesso, chiedo aiuto e loro chiedono aiuto a me, è vero che c’è questa logica secondo la quale io do una cosa a te e tu dai una cosa a me.”

Dai dati raccolti durante le osservazioni emerge che una modalità di richiedere aiuto al gruppo consiste nella diretta esternazione dei bisogni. Il Membro identificato dalla lettera U, per esempio, interrompe cortesemente la discussione e dichiara liberamente la propria necessità: “ Scusate, potete darmi un’informazione?”

In altra circostanza, V (che sta illustrando al gruppo del materiale da lei elaborato e

---

<sup>329</sup> La domanda n. 1 chiedeva: “Quanto spesso Le è successo di avere la necessità di approfondire un argomento e di proporlo per una discussione o uno studio di gruppo? La domanda n. 2 chiedeva: “Se ciò è successo almeno una volta, la Sua proposta è stata presa in considerazione?”

<sup>330</sup> Si veda l’Allegato 7, Domanda n. 1 e Domanda n. 2.

ancora in fase di definizione) avanza una sua richiesta di aiuto:

“[...] mi piacerebbe confrontarmi con voi su questo argomento [...] non ho ancora capito il ruolo del biennio, non riesco a capire l’idea di fondo [...] la mia potrebbe essere una lettura superficiale [...] mi piacerebbe confrontarmi [...].”

Altrove è già stato commentato l’intervento di A che, con un estremamente diretto “Non ho capito niente”, avanzava effettivamente una richiesta di aiuto al gruppo, ma la modalità espressiva scelta (che forse è piuttosto ricorsiva nel suo modo di fare) ha fatto sì che in quella circostanza l’espressione usata non sortisse un effetto positivo in termini di induzione alla cooperazione altrui nei suoi confronti, bensì assumesse un valenza provocatoria di reazioni negative a catena.

Durante l’intervista, A sottolinea il fatto di far spesso ricorso, consapevolmente, alla tecnica della provocazione quando, per usare le sue parole “il gruppo non c’è”, cioè quando il gruppo, a suo parere, ha bisogno di stimoli e sembra non avere le energie per vivere di una dinamica propria:

“[...] sono abituata a lavorare così, a dire quello che penso, sempre, non mi faccio problemi anche se sono critiche, [...] ho fatto degli attacchi feroci delle volte, anche alla leadership, ci sono state delle discussioni, ma sempre nell’ottica di migliorare la relazione [...].”

Nonostante le buone intenzioni di A, però, il gruppo sembra propenso a penalizzare, come è stato osservato, questo modo di interagire che per alcuni può risultare intollerabilmente troppo diretto e che viene, perciò, “punito” con il ricorso alla reciprocità negativa.

Quanto appena illustrato potrebbe lasciar adito a ritenere che nel gruppo i rapporti tra il Membro A e gli altri possano essere conflittuali, ma così non è. La questione viene sollevata da E nell’intervista. Nelle sue parole si legge la tensione tra due contrapposti stati d’animo insieme, però, alla volontà di individuare la soluzione dei momenti critici in un atteggiamento di generoso altruismo:

“Pur capendo la spontaneità, a me [A] dà fastidio un attimo perché non lascia parlare, delle volte non ha neanche rispetto, invece se dopo tu ci pensi, in realtà non è che non ha rispetto, è così.... Devi capire la persona [...].”

D'altronde A si rivela pienamente cosciente dei tratti caratteristici della propria personalità e in un suo intervento durante il *focus group* fa trasparire la gratitudine che nutre nei confronti dei colleghi:

“Una cosa non indifferente e che contribuisce a mantenere il clima buono [in questo gruppo] è anche, secondo me, l'accettazione delle caratteristiche di ciascuno, per esempio qualcuno è impulsivo, sto parlando di me..., ma c'è anche quello che è timido [...]”

Si è detto che l'esternazione diretta di un proprio bisogno è una delle modalità frequentate dal gruppo, che a determinate condizioni, è in grado di sollecitare la collaborazione altrui basata sulla relazione di reciprocità. In fin dei conti, sottolinea H nell'intervista, “la reciprocità è lo scambio dei propri bisogni”,<sup>331</sup> bisogni che verranno senz'altro soddisfatti se la relazione reciproca è vissuta nei termini a cui H fa riferimento nel suo intervento:

“[...] e poi metterei la reciprocità all'interno della logica del potlach, vedi Blanchard, dare, dare, dare; si riceverà sempre di più di ciò che si è dato, per il semplice fatto di aver aperto la porta, quando l'hai aperta, arriva a valanghe.”

Con queste parole H sembra essere consapevole del valore educativo dell'esempio che può, con successo, indurre alla cooperazione sulla base della considerazione che solo la prova evidente dei vantaggi che possono derivare dalla reciprocità è in grado di condizionare il comportamento altrui, dove la prova evidente è costituita da tutto ciò che il soggetto può ricevere se l'altro è disposto a “dare, dare, dare”.<sup>332</sup> La reciprocità è, dunque, insegnabile attraverso l'esempio del proprio comportamento, riflessione che è organica e conseguente al pensiero di Godbout (1998, p. 23) secondo il quale non si tratta di forzare la volontà del donatore richiedendogli un bene o un servizio, quanto piuttosto di

<sup>331</sup> Poco prima H aveva detto: “[...] il bisogno è la maggiore fortuna di cui noi disponiamo”.

<sup>332</sup> Altrove sono state già citate le parole di Axelrod a questo proposito: “Once the word gets out that reciprocity works, it becomes the thing to do” (1984, *op. cit.*, p. 189).

farselo offrire, facendo in modo che l'altro trovi naturale assumere un atteggiamento cooperativo.

L'induzione alla cooperazione passa, allora, attraverso la proposta di un modello relazionale. G osserva acutamente a questo proposito:

“Bisogna fare in modo di essere i primi a proporre il vantaggio della reciprocità, a proporlo in modo che [gli altri] non ne abbiano paura.”

La riflessione di G porta a dedurre che la cooperazione basata sulla relazione di reciprocità non deve essere stata di semplice acquisizione per alcuni soggetti. Inoltre, le sue parole sembrano alludere al fatto che all'interno del gruppo non tutti sappiano cooperare sulla base della reciprocità in modo consapevole e sicuro.

Vi sono segnali, infatti, che lasciano intendere che nel gruppo ci sia ancora chi, non riuscendo ad immaginare possibili vantaggi per sé provenienti dagli altri, non sia in grado di assumere il ruolo di donatore, ruolo che, nella fattispecie di un gruppo di docenti che si occupa di ricerca pedagogica e didattica quale il Laboratorio è, dovrebbe identificarsi con lo stesso ruolo di insegnante. Essere insegnanti, infatti, implica in primo luogo, promuovere negli propri allievi, e più genericamente negli altri, l'agio e la serenità per chiedere chiarimenti e aiuto quando se ne presenti la necessità. A questo proposito E esprime il suo pensiero in modo inequivocabile:

“Il fatto di chiedere, io dico tutti dovrebbero avere il coraggio di chiedere, forse delle volte no perché [ci] si sente un attimo inferiore, [si] pensa di sbagliare.  
Penso che questo ci sia nel gruppo, forse di più da parte degli ultimi [arrivati], appunto perché ci sono queste figure che poi in realtà non sono veramente dei donatori [...].”

Con queste parole E pone in evidenza il nodo cruciale che distingue la reciprocità dall'altruismo. È, infatti, la prospettiva che ognuno di noi ha di poter ricambiare un dono che fa sì che ci sentiamo sufficientemente sicuri nel porre una richiesta senza che questa suoni all'orecchio del nostro interlocutore (ma anche al nostro) come un appello al suo spirito altruistico.

Inoltre, considerando la questione dal punto di vista del donatore, questi sarà portato ad assumere un atteggiamento cooperativo e arriverà persino a sollecitare negli altri

domande e richieste di chiarimenti, in altre parole donerà il suo tempo e le sue ulteriori parole, se potrà intravedere nel donatario la fonte di un eventuale futuro *contro-dono*.

In questo senso, si può affermare che la relazione reciprocale è un potente impulso in grado di promuovere nei soggetti l'approfondimento e l'ampliamento delle proprie conoscenze e l'affinamento delle proprie competenze perché queste possono costituire, al momento opportuno, una eccellente moneta di scambio, utile ancora prima di farne uso per la semplice sensazione di fiducia, sicurezza e autostima che sono in grado di infondere in chi li consegue. È un po' come se, volendo parlare di beni materiali, un individuo, che possiamo chiamare Francesco, prima di rivolgersi ad un'altra persona, che chiameremo Giulio, per chiedere qualcosa che lui (Francesco) non possiede, provvede ad accumulare una buona quantità di quei beni di cui lui ha modo di approvvigionarsi in modo tale da sentirsi tranquillo nel momento in cui avanzerà la sua richiesta a Giulio perché sarà in grado di sciorinare la sua mercanzia con la quale è verosimile che potrà ricambiare il bene richiesto in modo adeguato.

La capacità di chiedere (spiegazioni, chiarimenti, informazioni...) è fondamentale per un gruppo che lavora essenzialmente tramite il linguaggio. Sulla scorta dei dati raccolti, è possibile affermare che su questo terreno la reciprocità si sostanzia nel "coraggio di chiedere" da un lato, e dall'altro nel favorire l'appropriazione del bene immateriale da parte di colui che lo riceve, come bene ha messo in luce E in questa sua ulteriore riflessione:

“Ecco, alcune volte ho sentito che qualcuno non era donatore [...]. Abbiamo sentito che c'era poco significato, probabilmente era questa [la] sensazione, sia [per]ché qualcuno non aveva avuto il coraggio di chiedere, che per me è una cosa fondamentale, perché vuol dire essere onesti fino in fondo e capire il dono, e sia perché qualcuno non voleva che tu diventassi proprietario. Io credo che ogni tanto queste cose succedano, per me sono successe.”

### *Concludendo*

Il ricorso alla richiesta di aiuto fa parte della cultura del gruppo osservato. È possibile configurare questa modalità di accrescere le proprie conoscenze e le proprie abilità ricorrendo all'interazione con altri come diretta conseguenza della sollecitudine che ogni soggetto coinvolto in una relazione reciprocale liberamente si assume nei confronti dell'altro. Più soggetti sono consapevoli del valore educativo dell'esempio anche sul



terreno della reciprocità: se si dimostra agli altri quali possano essere i risvolti positivi della relazione reciprocale, è possibile che la popolazione che ricorrerà a questa modalità relazionale diventi sempre più consistente. Ciò comporta che, al di là della semplice richiesta di aiuto, che si realizza con domande dirette nel rispetto delle regole dell'*agire comunicativo*, i soggetti possano ricorrere anche ad una più sofisticata "strategia" che, ricorrendo alla offerta di doni, fa in modo che il donatario offra a sua volta ciò di cui il donatore ha bisogno, tutto ciò senza ricorrere ad una richiesta esplicita.

Inoltre, se si può leggere della reciprocità anche nella richiesta di aiuto, significa che la relazione reciprocale è stata in grado di promuovere nei soggetti approfondimento e ampliamento delle proprie conoscenze e affinamento delle proprie competenze le quali, nel momento in cui è necessario ricorrere all'aiuto altrui, possono costituire la moneta di scambio con cui ricambiare il dono ricevuto.

### **5.3.2 La reciprocità nel gruppo: racconto di esperienze**

Tra i beni immateriali che un gruppo può scambiarsi in un clima di reciprocità c'è senz'altro il racconto di esperienze relative agli ambiti di comune interesse vissute all'interno del gruppo come al di fuori del gruppo stesso. Nel Questionario 2 sottoposto al gruppo sono state inserite tre domande che afferiscono a questa area di ricerca per indagare se il racconto di esperienze sia una prassi che appartenga alla cultura del gruppo in osservazione e, se sì, quale ne sia la percezione in termini funzionali.<sup>333</sup>

Alla domanda n. 7,<sup>334</sup> che chiedeva con quale frequenza il gruppo condivide esperienze professionali personali, la maggioranza dei soggetti ha risposto scegliendo l'opzione "Spesso" (88,89%); alla domanda n. 8,<sup>335</sup> che chiedeva se l'analisi condivisa di esperienze professionali personali possa agevolare la conoscenza che ogni individuo ha di sé, la maggioranza dei soggetti ha risposto scegliendo l'opzione "Sì, molto" (66,67%); infine, alla domanda n. 9,<sup>336</sup> che chiedeva se l'analisi condivisa di esperienze professionali personali possa agevolare la progettualità che ogni individuo ha nei

---

<sup>333</sup> Si veda l'Allegato n. 7, domande n. 7, 8 e 9.

<sup>334</sup> La domanda n. 7 chiedeva: "Il gruppo condivide e analizza personali esperienze professionali?" Le opzioni sono state le seguenti: Sempre, Spesso, Raramente, Mai.

<sup>335</sup> La domanda n. 8 chiedeva: "Ritiene che analizzare nel gruppo personali esperienze professionali possa agevolare la conoscenza che ogni individuo ha di sé? Le opzioni sono state le seguenti: Sempre, Spesso, Raramente, Mai.

<sup>336</sup> La domanda n. 9 chiedeva: "Ritiene che analizzare nel gruppo personali esperienze professionali possa agevolare la progettualità che ogni individuo ha nei confronti del proprio futuro? Le opzioni sono state le seguenti: Sì molto, Sì in parte, Raramente, No.

confronti del proprio futuro, la maggioranza dei soggetti ha risposto scegliendo l'opzione "Sì, molto" (61,11%).

Sulla base di questi dati orientati in modo abbastanza netto, è stato ritenuto opportuno cercare di raccogliere ulteriori informazioni durante le interviste allo scopo di tentare di capire più in profondità la natura delle esperienze raccontate e la modalità secondo la quale il racconto di esperienze possa contribuire alla conoscenza di sé e, quindi, alla definizione dei propri progetti di vita personale e professionale.

### *Il racconto è dono e contro-dono*

Le riflessioni raccolte evidenziano la consapevolezza del legame indissolubile esistente tra eteroformazione e autoformazione, per usare la terminologia di Pineau (2004), e pertanto ricollegano il racconto reciproco alla capacità autoriflessiva di ciascuno, la quale permette di andare oltre al semplice ascolto delle parole dell'altro e alla considerazione del suo vissuto a cui offrire una propria visione, per trarre, invece, un personale vantaggio che può derivare dal racconto altrui quando le parole dette sono in grado di operare trasformazioni di prospettive di significato (Mezirow, 2004).

La narrazione e il confronto di esperienze contribuiscono alla formazione di ascolta, come qui sottolinea N:

<p>“Ho capito che l'autoformazione isterilisce se rimane sforzo solipsistico e che invece ha bisogno di linfe vitali provenienti dalla narrazione di esperienze, dal confronto, dalla condivisione.”</p>
--

Alla luce di quanto la ricerca ha prodotto nel tempo nel campo della autoformazione, è evidente che la questione non dovrebbe essere posta in questi termini, giacché la nozione di autoformazione non risulterebbe affatto compatibile con quella di studio in solitudine. Ciò nonostante il pensiero di N risulta assolutamente chiaro sul valore formativo del racconto. Certo, questa valenza non è incondizionata, è necessario (per usare una metafora usata da E e già citata) che il terreno in cui mettere a dimora il racconto raccontato sia ricettivo, è necessario che sia un terreno predisposto a far germogliare ciò che gli viene affidato, altrimenti il dono delle esperienze raccontate si

perde, è come se il dono non ci fosse mai stato.<sup>337</sup> Ecco perché F cerca di precisare le condizioni in cui il racconto diventa formazione:

“È impossibile secondo me che non ci sia un risvolto in termini di formazione. A meno che, ci sono certe persone particolari [che], secondo me, si sentono abbastanza autosufficienti, pensano di non aver bisogno degli altri, bisogno nel senso di condividere con gli altri.”

Da questa riflessione di F emerge che quanti ritengono “di non aver bisogno degli altri” non investono tempo e parole nel racconto di sé e delle proprie esperienze (che potrebbero arricchire gli altri) perché non riescono ad intravedere tra le competenze altrui un possibile *contro-dono* che li possa ricompensare del dono che, perciò, decidono di non offrire.

Il non-dono per costoro si può giustificare su due piani. Il primo riguarda il presunto “spreco” di tempo ed energie, che così possono essere convogliati completamente su di sé, nella illusoria certezza di essere completamente autosufficienti. Il secondo punta, consapevolmente o inconsapevolmente, a non promuovere la crescita dell’altro, nella convinzione che avere a che fare con soggetti competitivi possa nuocere al loro successo, mentre circondandosi di soggetti reputati ad un livello più basso del loro costituirebbe il necessario presupposto per far emergere le loro qualità e assicurare il loro personale successo.

È verosimile, a questo punto, ritenere che i soggetti a cui F sta facendo riferimento nel suo commento non abbiano ancora fatto esperienza della validità della prima delle regole individuate da Axelrod (1984) tra quelle che, secondo lui, favoriscono lo sviluppo della cooperazione e che si riassume brevemente in tre semplici parole: “Non essere invidioso”. Da questa regola ne consegue che è bene rallegrarci del successo altrui perché il successo altrui è il prerequisito del nostro personale successo: se l’altro si rivelerà una persona capace, ci potrà essere d’aiuto; se saremo, invece, in grado di

---

<sup>337</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992) parlano di “ascolto attivo”: “L’ascolto non è funzione passiva nei processi di comunicazione. Occorre, nell’ascoltare gli altri, una reale volontà di capire quello che dicono, di mettersi del loro punto di osservazione della realtà. Il problema per cui molto spesso non si ascolta è perché si ha timore di perdere il proprio punto di vista, assumendo quello di un altro; il lavoro di gruppo è utile per apprendere a tenere conto di più punti di vista diversi, differenziati, e crearne uno nuovo originale che esprima il meglio, che abbia caratteristiche di complessità e completezza che contengano le diversità, le articolino e le superino” (Quaglino, G.P., Casagrande, S., Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 115).

dimostrarci superiori a lui, avremo ottenuto un successo degno di nota perché saremo stati migliori di qualcuno di talento.<sup>338</sup>

Se tenuta a mente, questa semplice regola può farci ricredere sui vantaggi che potremmo trarre proprio da coloro a cui ora non siamo disposti ad elargire il dono delle nostre esperienze. È una regola che, se compresa fino in fondo, è in grado di trasformare i comportamenti dei soggetti e di predisporli più favorevolmente alla cooperazione.

Si racconta, dunque, perché raccontare non equivale solo a dare, ma è anche ricevere in termini di futuri *contro-doni*. Si racconta anche per capire meglio se stessi, vantaggio questo che i soggetti possono trarre immediatamente dall'esperienza del racconto di sé ad altri perché il loro raccontare già sostanzia il *contro-dono*:

“[...] il fatto di comunque dire [cioè raccontare], vuol dire anche essere disponibili a donare. Io mi sono messa in gioco, ho giocato, pur essendo qualche volta ritrosa, dipende dai periodi, e in questo senso ho anche ricevuto tanto, perché ho capito, cioè se io parlo e se espongo io capisco quello che penso, però d'altra parte per venire incontro all'altro mi spiego di più e l'altro mi dà dei ritorni che ancora di più mi fanno capire.”

Qui l'analisi di E prende in considerazione il duplice processo di chiarificazione che può derivare in prima istanza dalla riorganizzazione del proprio pensiero in vista di una esposizione ad altri, e in secondo luogo da quelli che E chiama i “ritorni”, cioè il *feedback* che chi racconta riceve da chi ascolta, *feedback* che può essere foriero di ulteriore comprensione di sé perché proveniente da chi, verosimilmente, filtra l'esperienza attraverso diverse prospettive di significato.

#### *Il racconto del proprio vissuto all'interno e all'esterno del gruppo*

Le esperienze che i Membri del gruppo si raccontano vicendevolmente possono essere relative al vissuto agito all'interno del gruppo stesso, come è stato possibile verificare nelle interviste allorché mi sono informata sulle reazioni che il *focus group* e, più genericamente la ricerca nel suo complesso, hanno suscitato nei Membri del

---

<sup>338</sup> Vedi quanto già citato: “the other's success is virtually a prerequisite of your doing well for yourself” (Axelrod, 1984, *op. cit.*, p. 112).

Laboratorio. Con queste parole G testimonia la condivisione da parte di più soggetti delle sensazioni indotte dal mio ingresso nel gruppo:

“Il *focus group* è stato un seme utile. [...] Probabilmente non avevamo mai focalizzato l'importanza della reciprocità nella autoformazione. Questo mi ha fatto ragionare, ho sentito anche altri. [...] Per telefono ci siamo sentite specialmente con quelle con cui ho più confidenza, è stata un'opportunità per riflettere su questa reciprocità [...].”

In altri momenti il racconto di sensazioni può riguardare le dinamiche relazionali che si sviluppano all'interno del gruppo, come accenna E:

“Ecco, alcune volte ho sentito che qualcuno non era donatore, per cui sono andata via insoddisfatta, non solo io perché ho condiviso questa idea con altri colleghi.”

Le esperienze raccontate possono essere costituite anche da vissuti di cui i Membri hanno fatto esperienza al di fuori del gruppo<sup>339</sup> e che possono costituire, come sostiene B, fecondi riferimenti per l'innesto di nuove tematiche e di nuove prospettive che non possono che apportare linfa vitale ai consueti temi affrontati del gruppo:

“[...] io sono convinta che l'autoformazione si basi anche su dei riferimenti nuovi, ecco qui che la tua teoria che stai cercando di verificare, anche tu non saresti a conoscenza del tuo ... se non avessi letto qualcosa di nuovo.”

La stessa collaborazione offertami dal gruppo per lo sviluppo della ricerca è intesa da I come prezioso stimolo esterno:

“[È] positivo crescere e confrontarsi su temi diversi con figure diverse; [...] perché contribuire alla [tua] ricerca e alla [tua] tesi fa sì che siamo anche noi stimolati a considerare argomenti quali la reciprocità sui quali non abbiamo mai riflettuto perché erano altri i temi che noi portavamo avanti.”

In queste riflessioni I sembra far riferimento alla teoria dei legami deboli elaborata

<sup>339</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992) sviluppano il concetto di “dimensione sociale”, “quel complesso sistema di relazioni attraverso le quali il gruppo è ancorato al sociale generalmente inteso e in virtù delle quali il gruppo di lavoro è compreso nel sistema sociale organizzato che lo istituisce. La Dimensione Sociale è anzitutto caratterizzata dalla pluriappartenenza: dell'appartenere di ciascun membro a più gruppi” (p. 62). La Dimensione Sociale “è l'ancoraggio del gruppo alla cultura, ai valori, ai fatti storico/politici dell'ambiente, ed è proprio la pluriappartenenza che veicola all'interno i contenuti del mondo esterno” (*op. cit.*, p. 65).

da Powell e Smith-Doerr (1994)<sup>340</sup> secondo la quale, sono proprio i legami deboli, a differenza dei legami forti, ad essere in grado di esporre i membri di un network a nuove sorgenti informative e quindi a nuove idee, e perciò a favorire la vitalità del network stesso.<sup>341</sup> Questa considerazione è stata condivisa con Q durante la sua intervista allorché è stato affrontato il tema della composizione del Laboratorio e della sua fisionomia instabile:

“[...] il bello di questo gruppo è anche che è un gruppo aperto, non è che ci sia una norma istituzionale (che ne regoli la composizione) ... Tu leggi il fatto che il gruppo non abbia sempre la stessa fisionomia come un fatto positivo... Allora da questo punto di vista è stato positivo il tuo ingresso per creare una apertura, una novità, forse si può avere una volta all'anno un ospite, [c']è stata l'idea di far venire XX [quest'anno], però bisogna renderla regolare questa cosa. Questo è un bellissimo suggerimento, sarebbe bello invitare ogni anno qualcuno.”

Prendere in considerazione la teoria dei legami deboli ha dato l'opportunità di leggere in positivo la configurazione instabile del Laboratorio collocandola nel quadro di una visione teorica che valorizza le connessioni che si stabiliscono in terreni diversi dai consueti perché queste allargano il bacino delle risorse a cui attingere.

La riflessione condotta sui legami esterni al Laboratorio ha fatto sì che l'ingresso del ricercatore nel gruppo potesse essere qualificato come una variabile portatrice di nuove sollecitazioni. Inoltre, dalla medesima riflessione è nata la consapevolezza della opportunità di adottare un nuovo criterio per la pianificazione del calendario negli anni futuri in modo tale che possa essere previsto almeno un incontro all'anno con un ospite esterno.

---

<sup>340</sup> Powell, W.W. e L. Smith-Doerr (1994). “Networks and Economic Life”. In Smelzer, N.J e R. Swedberg (a cura di), *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton: Princeton Press. Citato in Costa e Dal Fiore (2005), *op.cit.*, p. 75.

<sup>341</sup> I legami deboli, scrivono Costa e Dal Fiore (2005, *op. cit.*, p. 76), possono “prevenire la «malattia» dei network conosciuta come lock-in («blocco») che accade quando i legami forti tra i principali attori del network, uniti a norme comportamentali ben sviluppate e regole del gioco definite a livello di sistema intrappolano i partecipanti in una visione del mondo talmente definita da limitare la percezione dei rischi e delle opportunità (Grabher, 1993)”. Gli autori fanno riferimento al testo di Grabher, G. (1993). *The Embedded Firm*. London: Routledge, 1993. A differenza dei legami deboli, i legami forti possono “incoraggiare parrocchialismo, inerzia ed esclusione”, per cui si può concludere che “i legami deboli sono l'elemento cruciale per la sostenibilità e l'efficienza sul lungo termine di un network” (Costa e Dal Fiore, 2005, *op. cit.*, p. 76).

### *La visibilità esterna e l'attribuzione dei meriti*

Si è detto che il Laboratorio organizza e gestisce percorsi formativi nelle scuole. Anche queste relazioni sono da annoverare negli incontri che il gruppo intrattiene con l'esterno. È anche in queste circostanze che i Membri del Laboratorio percepiscono la soddisfazione di appartenere al gruppo. Durante l'intervista G illustra i traguardi del gruppo in termini di prodotti e di percorsi di negoziazione, ed esterna il proprio compiacimento di farne parte:

“[...] abbiamo passato periodi in cui ognuno sosteneva la propria idea. Siamo arrivati assieme al grafo.”

Come G, anche altri componenti sono molto attenti a riconoscere al gruppo nella sua totalità gli sforzi compiuti e gli obiettivi conseguiti. Con le seguenti parole Q, per esempio, presenta ad un gruppo di docenti esterni quanto elaborato in seno al Laboratorio:

“[...] quello che vado ad illustrare è frutto del lavoro dei veterani del Gruppo.”

Questa attenzione implica, naturalmente, che nei materiali diffusi all'esterno, non compaiano i nomi dei singoli, bensì il nome del gruppo, o entrambe le cose, a meno che non si tratti del frutto di elaborazioni personali, nel qual caso il nome del singolo può essere appropriato. Questa è una questione delicatissima e l'osservanza delle regole relative alla corretta attribuzione dei meriti è tenuta sotto stretto controllo da parte dei Membri, come questo intervento di A durante il *focus group* rende palese:

“Il lavoro che è il prodotto di tutto il gruppo, le idee che provengono da un lavoro di gruppo, di chi sono?”

La domanda fu rivolta direttamente al ricercatore durante il *focus group* mentre veniva illustrato il concetto di proprietà nel quadro della teoria di Mauss, ma era in effetti indirizzata ai Membri del gruppo ed aveva tutte le intenzioni di suscitare un dibattito sulla questione, lasciando intuire che chi l'aveva formulata stava facendo riferimento ad almeno una precisa esperienza negativa in merito alla questione.

Chi scrive non ha ritenuto di lasciare spazio alla questione in quella sede, né sollecitare ulteriori commenti durante le interviste ritenendo, in primo luogo, di aver già raccolto con questo stesso intervento quanto poteva essere utile per confermare altre mie osservazioni relative a questa criticità nel gruppo.<sup>342</sup> In secondo luogo, non si è inteso provocare un inevitabile schieramento dei Membri pro o contro A durante il *focus group*, e nemmeno pro o contro la persona, o le persone, a cui A stava facendo riferimento, perché entrambe le circostanze avrebbero nuociuto all'incontro in corso e probabilmente avrebbero riacutizzato delle tensioni che forse erano, per i più, ormai superate.<sup>343</sup>

### *Concludendo*

I dati quantitativi raccolti in relazione alla dimensione del racconto di sé e del proprio vissuto testimoniano un propensione del gruppo ad utilizzare questa forma di formazione e autoformazione reciproca.

I soggetti sono consapevoli del duplice valore formativo del raccontarsi reciproco: è momento di crescita per chi ascolta, che attiva la propria capacità di apprendere in modo riflessivo, ma lo è anche per chi racconta perché il racconto implica qualcosa prima del racconto, la riorganizzazione del pensiero, e qualcosa dopo il racconto, l'accoglienza dei "ritorni". I racconti raccontati sono esperienze del vissuto nel gruppo e fuori del gruppo.

È nei momenti in cui i soggetti si presentano all'esterno come gruppo che possono intervenire eventi critici relativi alla attribuzione e al riconoscimento dei meriti.

### **5.3.3 La reciprocità nel gruppo: intercambiabilità dei ruoli**

L'assegnazione di ruoli all'interno di un gruppo nasce dalla necessità di realizzare una rete di competenze il più possibile completo.<sup>344</sup> È impensabile, infatti, che ciascun

---

<sup>342</sup> Durante gli incontri con docenti esterni il comportamento più frequentemente osservato è stato la corretta attribuzione dei meriti. Solamente in uno di questi incontri è stato usato da parte di P del materiale cartaceo che riportava il riferimento al gruppo e a P, e diapositive su Power Point che facevano riferimento solo a P.

<sup>343</sup> D'altronde, a proposito di simili eventi, Jaques suggerisce di non "prendere posizione a favore di un gruppo piuttosto che di un altro e di ricordare continuamente che si è in rapporto con la totalità dell'organizzazione e non solo con alcune parti di essa". Jaques, E. (1951). *Autorità e partecipazione nell'azienda*. Tr. it. FrancoAngeli, Milano 1975. Citato in Piccardo, C. e Benozzo, A. (1996), *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come culture*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 52.

<sup>344</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), *op. cit.*, p. 111.



membro di un gruppo posseda le capacità e le qualità fondamentali che sono funzionali al lavoro del gruppo stesso.<sup>345</sup> I ruoli, allora, rappresentano “le parti assegnate a ciascuno in funzione del riconoscimento più o meno esplicito delle specificità e in vista dell’ottimizzazione più o meno decisiva delle differenze”.<sup>346</sup> Non stiamo parlando solamente del possesso di conoscenze tecniche, ma della facoltà di integrarle e renderle fruibili anche da parte di altri componenti del gruppo attraverso “capacità di organizzazione, analisi e soluzione dei problemi, gestione del tempo, comunicazione, collaborazione, negoziazione”.<sup>347</sup>

*La turnazione inficia le specificità su cui si basa un gruppo di lavoro?*

In questo quadro, le differenze all’interno di un gruppo in termini di capacità e di qualità si rivelano vitali perché garantiscono l’attribuzione dei diversi ruoli sulla base di competenze specifiche che vengono valorizzate come risorse. Poiché, però, lo stare insieme e l’essere coinvolti in progetti comuni alimentano l’apprendimento dei singoli soggetti, è plausibile che ognuno, all’interno del gruppo, riesca ad arricchire le proprie competenze e a sviluppare qualità che prima non possedeva. Ciò non va letto come un inevitabile processo di omologazione dei membri del gruppo perché è necessario considerare che ognuno è depositario di una personale prospettiva attraverso la quale si appropria delle esperienze che vive e le trasforma in apprendimenti. In tal modo è salvaguardata la costante differenziazione tra gli individui e, conseguentemente, è possibile sgombrare il campo dal dubbio che possibili apprendimenti reciproci possano appiattire la varietà delle competenze di cui un gruppo di lavoro si avvale.

Ciò premesso, quale può essere il valore aggiunto della reciprocità sviluppata in un gruppo di lavoro in relazione all’ambito del complesso sistema di competenze presenti fin dall’inizio della sua costituzione o che si vengono a definire al suo interno nel corso della sua vita? È possibile ritenere che l’intercambiabilità dei ruoli abbia una parte decisiva nel dare sostanza alla relazione di reciprocità nel senso che l’offerta della

---

<sup>345</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992) individuano le seguenti capacità e qualità, sulla base delle quali ogni membro è in grado di offrire al gruppo il proprio contributo: capacità logico-strategiche, capacità relazionali, capacità gestionali, qualità organizzative, qualità sociali, qualità soggettive (*op. cit.*, p. 111).

<sup>346</sup> Ivi, p. 105.

<sup>347</sup> Ivi, p. 112.

opportunità di assumere a turno su di sé nuove responsabilità costituisce un  *dono*  che il gruppo offre ai propri membri,  *dono*  che è in grado di moltiplicare in ciascuno le occasioni di apprendimento.<sup>348</sup>

Naturalmente la turnazione dei ruoli sembra contraddire il principio del rispetto delle competenze. In altre parole, se è auspicabile che all'interno di un gruppo ognuno possa sperimentare ruoli diversi, perché ciò può accrescere il suo bagaglio di competenze e può modificare in positivo le sue qualità, è pur vero che il funzionamento efficace del gruppo stesso si fonda sull'utilizzo di competenze già acquisite dai singoli. È verosimile pensare che un gruppo non sia disposto a tollerare un basso grado di competenza in chi ricopre un determinato ruolo, ma la scarsa probabilità che si verifichino situazioni di questo genere è tutelata dalla percezione che ognuno di noi generalmente ha delle proprie competenze e capacità, e che fa sì che ci si esponga a nuove sfide quando il differenziale tra ciò che si è e ciò che si dovrebbe essere è sufficientemente controllabile da parte del soggetto.

Da questo complesso quadro si evince che l'opportunità della turnazione dei ruoli è bene che sia una opportunità scelta di volta in volta dagli individui, i quali decidono autonomamente se avvantaggiarsene o no, tenendo conto dei personali percorsi di sviluppo che loro stessi hanno individuato per sé, senza trascurare la percezione che loro stessi possono avere dei prerequisiti già in loro possesso e, perciò, in grado di agevolarli nell'espletamento del nuovo ruolo. Se la scelta di cimentarsi in ruoli diversi risponde ad un personale desiderio dettato da un progetto di ulteriore apprendimento, il membro del gruppo in questione sarà nella posizione di apprezzare il  *dono*  che il gruppo gli offre permettendogli di assumere il nuovo ruolo, e il  *contro-dono*  che il soggetto offrirà a sua volta sarà il suo impegno ad assicurare al gruppo la soddisfazione delle aspettative che vengono nutrite nei suoi confronti.

---

<sup>348</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992) così si esprimono sulla valenza formativa della turnazione: "È auspicabile [...] che si arrivi a una rotazione, a una intercambiabilità dei ruoli, che testimoni della maggiore flessibilità dei sistemi personali, dell'apprendimento individuale e di gruppo e delle possibilità di comunicazione e di scambio" (*op. cit.*, p. 112).

### *La turnazione nel gruppo: quando e perché*

Le osservazioni condotte sul gruppo mi hanno dato l'opportunità di rilevare dei dati in merito al quando l'intercambiabilità dei ruoli ha avuto luogo, ma soprattutto in merito al significato che la turnazione ha assunto, e potrà assumere in futuro, nell'ambito della cultura di questo particolare gruppo.

Ci sono contesti nei quali l'intercambiabilità non presuppone particolari competenze pregresse, ma piuttosto un desiderio di supplire l'altro con lo spirito di chi intende essere d'aiuto, come per esempio sgombrare la sedia che ci sta accanto se qualcuno lascia intendere di volersi sedere vicino a noi. Proprio per questo motivo, in una precisa circostanza osservata, ci si sarebbe potuti aspettare un comportamento diverso da parte di un Membro del Laboratorio. Si sta facendo riferimento ad un incontro che è stato anche seduta di formazione per docenti esterni. In quella circostanza Q, che aveva presentato poco prima l'intervento di V ai docenti esterni, dovette provvedere in prima persona a presentare se stessa e il proprio contributo quando, invece, l'essere presentata da altri (per esempio da V, che le stava non molto distante) l'avrebbe agevolata dandole tempo per controllare la predisposizione dei materiali (peraltro impeccabili) di cui avrebbe fatto uso durante il suo intervento. Questo comportamento sarebbe stato indicativo di una relazione di reciprocità di V nei confronti di Q.

Ma a prescindere da questo singolo evento, ci sono ambiti in cui il gruppo è avvezzo alla turnazione, come per esempio la gestione dei rapporti con l'esterno. Il gruppo si è avvalso di questa competenza comune anche nel momento in cui è stato necessario prendere delle decisioni in merito alla gestione del forum che sarebbe stato aperto sul sito del Laboratorio di lì a pochi giorni:

V: “[...] è difficilissimo mantenere vivo un forum; bisognerebbe che un giorno sì e uno no il moderatore intervenisse per dare risposte, per porre domande [...]”

Q: “[...] mettiamo anche più di due persone: due persone due volte alla settimana fanno quattro interventi [...]”

L: “ Si fa il giro [...]”

Il gruppo, in quella circostanza, ha deciso di suddividersi il compito e a rotazione ciascuno si è impegnato ad assumere il ruolo di moderatore.

Un altro ambito nel quale il gruppo mette in atto l'intercambiabilità è l'autoaggiornamento: periodicamente il gruppo concorda una tematica da approfondire tramite la lettura di un libro che viene effettuata da uno dei componenti. Questi si incarica poi di relazionare brevemente agli altri tramite la presentazione orale di un abstract.

Durante il periodo della mia osservazione si è verificato uno di questi eventi ad opera di G, al termine del quale L ha fatto presente al gruppo che al momento stava leggendo un altro libro dello stesso autore e autonomamente si è offerto di recensirlo per il gruppo:

“Se vale la pena, posso fare io l'abstract [...]”

Questi due esempi testimoniano come l'intercambiabilità possa aver luogo rispettivamente nel caso che le circostanze la richiedano oppure sulla base di un atto collaborativo nato spontaneamente in un Membro. In entrambi i casi l'impegno richiesto al singolo e le aspettative che il gruppo nutre nei suoi confronti sono di entità piuttosto ridotta ed è presumibile che questo sia il motivo per cui il principio della rotazione è stato accettato da tutti.

Quando però, in occasione del *focus group*, il gruppo è stato invitato a prendere in considerazione la turnazione nella gestione della *leadership* del Laboratorio, percepito dai più come un ruolo che implica impegno e aspettative significativi, allora i Membri hanno cominciato ad esprimere delle riserve adducendo come motivazione il fatto che gli strumenti che sono ritenuti essenziali per l'espletamento della funzione di *leader* non sono posseduti da tutti in eguale misura. A tale proposito A non nasconde la percezione che lei stessa ha della propria inadeguatezza al ruolo:

“[La Coordinatrice] non deve cedere la conduzione a persone che magari lo fanno di mala voglia o non ne sono capaci. Dopo tanti anni, se le persone vogliono responsabilizzarsi, bene, si facciano avanti, se no ... Io non mi sono mai fatta avanti ...[ride]”

Alcuni (H, B e D, il cui intervento, per altro, è stato già citato altrove) mettono a fuoco specifiche competenze che riconoscono al coordinatore attuale:

H: “[...] soprattutto Q mi ha insegnato a collaborare.”

B: “A me mi ha aiutata il Professor M. ai tempi del CIRED. Mi ha creato una apertura mentale per la quale poi in questo gruppo ho potuto continuare a stare con piacere perché da uno o dall’altro dei componenti, particolarmente da Q che sapeva fornire opportunità, è nato questo.”

D: “Sono molto riconoscente a Q, è una persona che è in grado di valorizzare le persone e, cogliendo le particolarità di ognuno, è in grado di dare dei piccoli suggerimenti che ti fanno crescere.”

Queste riconosciute capacità fanno sì che il gruppo possa avvalersi di una figura di riferimento che sollecita, promuove, crea condizioni favorevoli per l’apprendimento. Se così non fosse, come precisa B, sarebbe compromesso l’auspicato processo di costante sviluppo dei Membri del gruppo:

“[...] secondo me imparare tra pari è inefficace se non c’è un pari più bravo.”

Nonostante tutte queste considerazioni, qualcuno ripropone la turnazione del ruolo di *leader* e qualcun altro approfondisce ulteriormente la questione giustificando la propria posizione:

M: “Io vengo poco per via dei molti impegni. Ma devo dire che mi piace molto l’idea di Q, non so se sia una sua idea, quella di far coordinare sempre da una persona diversa.”

E: “[...] io ho suggerito di riprendere a turnare le responsabilità della gestione del gruppo. [...] Sarebbe una garanzia di coinvolgimento il fatto di assumere il coordinamento a turno, [anche se] non dovrebbe essere necessario in un gruppo che lavora per un comune interesse di crescita. [Sarebbe] anche una opportunità per far venire fuori questa persona, aiutarla nella sua riflessività...”

Ad E non è sfuggita la valenza formativa di una presa in carico della *leadership*, in buona sostanza ha posto in rilievo la consustanzialità del “dono” che il gruppo può offrire al singolo membro proponendogli questa opportunità, e la responsabilità che tale impegno comporta.

Su questo tema della responsabilità si giocheranno le decisioni future del gruppo in merito alla questione della turnazione del ruolo di leader, giacché proprio la mancanza di responsabilità da parte di qualcuno in passato ha fatto sì che la turnazione del leader

avesse procurato delle critiche al gruppo. Questo aspetto sarà approfondito nella sezione 6.4.3.

### *Concludendo*

Un gruppo di lavoro basa la propria efficacia sulla differenziazione delle competenze dei suoi membri. Per questo motivo è lecito pensare che la turnazione dei ruoli all'interno del gruppo possa risultare nociva per il gruppo stesso per il fatto di tendere a far acquisire da parte di tutti, o di molti, le stesse competenze/capacità. Questo è un falso problema perché le specificità di ciascuno saranno comunque garantite dalle personali prospettive attraverso le quali ognuno si appropria delle esperienze che vive e le trasforma in apprendimenti.

Fugato il presunto aspetto negativo, resta l'aspetto positivo: se il gruppo offre ad uno dei suoi Membri l'assunzione di un nuovo ruolo di responsabilità, questo atto può essere letto come un *dono* del gruppo, una opportunità formativa che, in virtù della reciprocità che lega il soggetto al gruppo stesso, può essere in grado di far insorgere in lui impegno e dedizione che sostanzieranno il suo *contro-dono*.

### **5.3.4 La reciprocità nel gruppo: assunzione di parola**

Gli eventi osservati in riferimento alla dimensione *assunzione di parola* vengono qui proposti a seconda che siano state azioni poste in essere dalla *leadership* o da un Membro del gruppo. L'analisi dei dati raccolti<sup>349</sup> mira a portare alla luce gli atti di assunzione di parola che si possono configurare come agevolazione del rapporto reciprocale (*leadership*) o come realizzazione fenomenica della reciprocità tra i Membri del gruppo osservato.

---

<sup>349</sup> I dati che si analizzano in questa sezione provengono essenzialmente dalla osservazione del gruppo. Anche il Questionario 2, però, fornisce informazioni in merito alla assunzione di parola: la domanda n. 1 chiedeva: "Quanto spesso le è successo di avere la necessità di approfondire un argomento e di proporlo per una discussione o uno studio di gruppo?" La domanda, oltre ad indagare le relazioni all'interno del gruppo in termini di richiesta di aiuto (si veda a questo proposito la sezione 6.3.1 *La reciprocità nel gruppo: richiesta di aiuto* in questo capitolo) mette a fuoco anche uno scopo per il cui raggiungimento l'assunzione di parola si realizza nel gruppo osservato (esternazione di un proprio bisogno). L'assunzione di parola per questo scopo risulta abbastanza frequente: il 33,33% ha risposto *Spesso*, il 50% ha risposto *Qualche volta*, l'11,11% ha risposto *Raramente*, il 5,56 ha risposto *Mai* (Allegato n. 7).

### *L'assunzione di parola: la leadership*

Si è osservato che il Coordinatore ha assunto la parola in primo luogo per gestire operativamente gli incontri in termini di rispetto dei tempi prefissati: inizio e termine delle sedute (“Cosa dite, possiamo cominciare?”, “Allora incominciamo”, “Possiamo cominciare”, “Andiamo in chiusura...”, “Possiamo chiudere?”), inizio e termine di parti del singolo incontro (“Iniziamo a lavorare a gruppi...”, “Adesso lavoriamo per piccoli gruppi”, “Passiamo al secondo punto dell’o.d.g.”, “Lasciamo parlare V per venti/trenta minuti e poi facciamo domande”), o ancora differimento di parte della discussione per mancanza di tempo (“è tardi... Aggiorniamo e riprenderemo il discorso...”), per complessità della questione in discussione (“[...] è bene che ci siano indicatori e descrittori per poter fare domande al prof. U.M. Possiamo chiudere?”), o ancora per raffreddare situazioni che avrebbero potuto evolversi criticamente (“Non facciamo più interventi... lasciamo in sospeso e ne discuteremo con il Prof. U.M.”).

Insieme alla osservanza della tempistica, le ragioni dell’assunzione di parola da parte del Coordinatore hanno incluso anche l’organizzazione della dislocazione delle persone per attività condotte in mini-gruppi (“Possiamo spostarci anche nelle due aule vicine...”) oppure la facilitazione della predisposizione e il controllo degli strumenti utilizzati nella seduta (“Io intanto faccio una piccola introduzione nel frattempo voi sistemate il computer...”, “Tutto bene, Cristina?” – avvicinandosi al ricercatore per accertarsi che la videocamera funzionasse a dovere).

La cura della dimensione relazionale nel gruppo ha connotato l’assunzione di parola del Coordinatore di una funzione regolatrice del traffico comunicativo che veniva a determinarsi tra i vari Membri. Questa funzione si è sostanziata in sollecitazioni ad esprimere la propria opinione su quanto in discussione agevolando la partecipazione di tutti (“Ci sono domande?”, “B, vuoi dire tu qualche cosa?”, “I, perché non illustri il modello che hai usato?”), o in inibizione di interventi (raramente diretta esplicitamente alle persone, più frequentemente indirizzata genericamente al gruppo) allo scopo di favorire una chiara esposizione delle idee di ciascuno senza che queste fossero interrotte da altri, o il rispetto dell’o.d.g. (“Annotiamoci le domande e le osservazioni”, “Oggi [...] credo che dobbiamo sgrezzare il testo del documento [...] Questa è la domanda da porsi oggi.”).

La cura della dimensione relazionale nel gruppo da parte del Coordinatore è passata anche attraverso l'agevolazione della reciproca comprensione. Questa attenzione si è sostanziata in assunzioni di parola volte alla facilitazione della circolazione delle idee (“Proiettiamole [le diapositive di cui si sta parlando] perché è importante...”, “Possiamo rivedere la diapositive relative alle esercitazioni a casa?”) come anche alla comunicazione al gruppo di giustificazioni di comportamenti di singoli che, se lasciati inespressi avrebbero potuto essere fraintesi e, quindi, dar adito a situazioni conflittuali (“A e le colleghe mi hanno avvisato che devono assentarsi...”<sup>350</sup>).

Un'altra dimensione nella quale l'assunzione di parola del Coordinatore è stata significativa è quella della promozione dello sviluppo dei Membri del Laboratorio che sappiamo passare attraverso la valorizzazione dell'agito e la corresponsabilità nelle decisioni. Senza cadere nell'eccesso, Q ha più volte riconosciuto dinnanzi agli altri i meriti di coloro che hanno prestato la loro opera per la realizzazione di progetti, o parte di progetti, del Laboratorio (“V. ha portato ad ulteriore perfezionamento il grafo e ci stiamo avvicinando alla sua pubblicazione”, “Abbiamo visto il nuovo grafo completo, ricco di funzionalità con in aggiunta l'inserimento delle competenze-chiave che lo rendono attualissimo”, “Noi stiamo lavorando, stiamo riflettendo, sono lavori fatti da noi e da insegnanti che collaborano con noi...”<sup>351</sup>). La ricerca di corresponsabilità nelle decisioni è stata accompagnata dall'uso del verbo concordato alla prima persona plurale (“[...] volete che creiamo un titolo più creativo?”, “Questo credo che possiamo riconoscerlo che è una competenza trasversale [...]”) oppure si è sostanziata in una esplicita proposta (“[...] io ho preso nota di qualcosa, magari lo mando [il verbale appena abbozzato] a voi che lo riempirete [...]; ho annotato qualcosa, voi con i vostri appunti lo integrate, facciamo così...”).

Dai dati raccolti durante le osservazioni risulta, quindi, che l'assunzione di parola da parte del Coordinatore si è esplicitata a livello operativo (rispetto dei tempi prefissati, dislocazione delle persone negli spazi, predisposizione e controllo degli strumenti), a livello relazionale (sollecitazioni e inibizione di interventi, agevolazione della reciproca comprensione), e a livello formativo (valorizzazione dell'agito e ricerca della

---

<sup>350</sup> A si era avvicinata a Q e le aveva parlato sottovoce all'orecchio mentre stava intervenendo E. le colleghe a cui si fa riferimento erano docenti esterni che avevano preso parte all'incontro.

<sup>351</sup> Q sta illustrando i lavori del Laboratorio e di docenti collaboratori ad un gruppo di docenti esterni in formazione.



corresponsabilità).

Poiché la relazione di reciprocità si fonda sullo scambio di beni, è possibile concludere che l'azione del Coordinatore abbia favorito, anche attraverso l'assunzione di parola, le condizioni nelle quali è più probabile che la relazione di reciprocità si instauri o si sviluppi, cioè la reciproca comprensione, la conoscenza delle rispettive prospettive, la valorizzazione delle peculiarità di ciascuno, la promozione dello sviluppo di ogni soggetto.

### *L'assunzione di parola: il gruppo*

Le ragioni che hanno motivato i soggetti alla assunzione di parola nel corso delle attività osservate rendono conto di molteplici funzioni che possono essere considerate pertinenti alla realizzazione della reciprocità. Premesso che il rapporto reciprocale si fonda sullo scambio, sul *trasferimento bidirezionale*, tutte le funzioni esercitate dalla assunzione di parola che sono organiche alle azioni del dare e del ricevere possono essere lette dalla prospettiva del *dono* e del *contro-dono*.

Le azioni del dare e del ricevere implicano nei soggetti la capacità di controllare il naturale bisogno di identità individuale. Questo bisogno, se spinto all'eccesso, inibisce la capacità di tollerare tutte le modificazioni del proprio sé, e dell'immagine di sé che ognuno ha, le quali sono la diretta conseguenza dello scambio di beni, di idee, di visioni che si ha con coloro con i quali ci rapportiamo.

Una identità fragile avrà, dunque, difficoltà ad accettare il *dono*, perché questo ha il potere di mettere in discussione ciò che l'individuo vorrebbe stabile e certo, e tantomeno si attiverà a ricercare contatti con fonti di possibili trasformazioni del suo sé. Una identità fragile tenderà a proteggersi da tutto ciò che è diverso da sé per tenersi lontano dall'esperienza di dolore che il cambiamento porta con sé.

### *Sollecitazione di pareri*

Considerato questo quadro teorico, la sollecitazione di pareri altrui è da considerarsi una significativa prova di reciprocità, perché sostanzia la propria offerta (che è un *dono*

nei confronti dell'altro) a contemplare le visioni altrui (che, se messe a disposizione, realizzeranno il *contro-dono*).

Questa funzione della assunzione di parola è esemplificata dagli interventi di A e di B durante una delle sedute osservate:

A rivolta a I: “[...] Se hai dei suggerimenti da darci [...].”  
B rivolta al gruppo: “Sottopongo a voi la riflessione sulla bontà o meno di essere cavillosi [...].”

In entrambi i casi i due Membri del Laboratorio dimostrano di voler ricercare il confronto, A rivolgendosi direttamente ad I un invito a *dare*, B chiedendo indirettamente all'intero gruppo un *feedback* su una propria riflessione. Entrambi assumono la parola per segnalare agli altri di essere disponibili ad accogliere il loro pensiero (questa disponibilità è il loro *donno*) dimostrando di essere in grado di tollerare la modificazione della fisionomia del proprio quadro concettuale, e di concepire l'idea che può nascere dal confronto come comunque appartenente anche a sé.<sup>352</sup>

#### *Offerta di azione formativa*

L'assunzione di parola, specie nelle sedute in cui il Laboratorio aveva stabilito di lavorare operativamente alla produzione di materiali, è stata determinata anche dalla volontà di alcuni di contribuire alla appropriazione da parte di altri di strumenti non ancora conosciuti. Durante una di queste sedute in cui il gruppo stava lavorando a piccoli gruppi, P si è spostato ed è andata a sedersi sull'angolo della sedia su cui era seduta E. E stava lavorando con F: entrambe stavano esponendosi reciprocamente il proprio punto di vista prima di attivarsi nella produzione del materiale di loro

---

<sup>352</sup> Questa capacità di tollerare l'incertezza della attribuzione di paternità di idee, prodotti, risultati, è da porre in relazione al bisogno di sicurezza degli individui. Esiste un duplice modo di reagire a questo bisogno, scrivono Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), uno egemonico e uno evolutivo: “C'è un modo egemonico di esprimere questo bisogno [di sicurezza] all'interno del gruppo che porta a non riconoscere nulla: né nel processo, né nel lavoro che non abbia l'impronta inconfondibile di chi l'ha prodotto. C'è, invece, una modalità adulta, evolutiva, orientata all'integrazione che contribuisce con apporti di conoscenza e capacità, che riconosce il prodotto, il risultato, come proprio, anche se è frutto di un'elaborazione collettiva, nella quale non sono più distinguibili i contributi dei singoli. Questa modalità permette alle persone di tollerare la frustrazione che deriva dal non sentirsi completamente rappresentati dal risultato del gruppo, dal vedere le proprie idee e proposte trasformate e manipolate anche dal solo contatto con le idee e i progetti degli altri” (*op. cit.*, pp. 38-39).

competenza. Evidentemente P ha colto nel loro interagire qualche difficoltà nel mettere a fuoco il loro compito, e per questo interviene con il chiaro intento di essere di aiuto. Qui si riportano solo le battute di P con le quali E e F vengono guidate nel loro percorso di riflessione:

“Va oltre, parti da ciò che ti è familiare, poi arrivi alla formalizzazione” “Come la definiresti?” “Ti suggerirei...” “Ora formalizzalo.” “Hai capito?” “Perché fai così?” “Perché spaccarsi la testa in queste analisi? Che cosa ne guadagnamo?”
--

Come si nota, l’offerta di aiuto (il *dono*) è stata realizzata attraverso il ricorso ad un linguaggio che facilita l’apprendimento, cioè la trasformazione (domande sequenziali, attivazione della riflessività a partire dal conosciuto, induzione a ricercare le motivazioni), e nel contempo agevola l’accoglienza del *dono*, grazie al tono di voce con cui P si è avvicinata a E e F, e grazie al messaggio veicolato dal linguaggio corporeo (P si è seduta su un angolo della sedia di E, dimostrando con ciò la sua volontà di integrarsi nel mini-gruppo, di non voler assumere il ruolo di chi insegna *ex cathedra*).

#### *Agevolazione della comprensione reciproca*

Si è verificato in più occasioni che fosse essenziale per il gruppo procedere alla costruzione di un sapere comune nella certezza di potersi basare su significati condivisi.

La necessità di poter far ricorso a del lessico partecipato è stata una ulteriore occasione in cui l’assunzione di parola si è dimostrata fondamentale, specie quando la mancanza di comprensione reciproca avrebbe potuto determinare confusione,<sup>353</sup> ed eventualmente situazioni conflittuali.

Ciò è successo, per esempio, quando B ha avvertito della tensione in alcuni nel momento in cui la discussione sembrava protarsi troppo a lungo sulla interpretazione da

---

<sup>353</sup> Scrivono Quaglino, Casagrande e Castellano (1992): “La comunicazione inefficace si presenta in varie forme: sotto quella del lavoro apparente come sotto quella del disinteresse, della noia, della confusione” (*op. cit.*, p. 145).

attribuire ad un termine.<sup>354</sup> In siffatto contesto B ha assunto la parola e ha proposto di ricorrere un termine ancora diverso rispetto a quelli sui quali si stava discutendo, facendo in modo che tutti si capissero e la tensione fosse allentata.

Il seguente intervento di P rivolto all'intero gruppo è da leggersi come testimonianza della sua consapevolezza che la reciproca comprensione, sulla base della quale è possibile farsi *doni* e *conto-doni*, deve avere le sue fondamenta nel lessico condiviso:

“Suggerirei di usare parole chiare e semplici per fare in modo di capirci” “Ci capiamo tutti qui?”
--

Se in un gruppo di lavoro viene a mancare la comprensione di ciò che l'altro dice, la comunicazione non è produttiva perché non permette di giungere a risultati alla cui elaborazione dovrebbero concorrere più voci: ognuno conserva i propri punti di vista nascosti dietro parole dal significato incerto. Comprendersi vicendevolmente non è semplice ma è indispensabile per far sì che il gruppo possa crescere ed essere produttivo avendo come *punto di partenza* i *punti di arrivo* dei singoli.<sup>355</sup>

#### *Affermazione di identità*

L'osservazione del modo di condurre le attività e del modo di interagire posti in essere dai Membri del Laboratorio ha anche potuto rilevare un'ulteriore funzione della assunzione di parola che può essere interpretata come realizzazione di reciprocità negativa. Nella circostanza che si va ad analizzare, il gruppo stava chiarendosi le idee sulla modalità di presentazione dei rispettivi lavori da collocare nel sito del Laboratorio.

Ognuno era stato invitato a riorganizzare i materiali delle Unità Formative su cui aveva sviluppato la sua ricerca ed esperienza (compresi i dati sui risultati, i prodotti degli allievi, le osservazioni sui processi, i protocolli di discussioni in classe).

---

<sup>354</sup> Il gruppo stava considerando dei documenti ufficiali emanati dal Ministero per l'Istruzione e l'Università nei quali il lessico utilizzato sembrava non essere commisurabile a quello a cui i Membri sono da tempo abituati.

<sup>355</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992). Il valore della comunicazione nei confronti della produttività del gruppo è così illustrato dagli autori: “Parlarsi ed intendersi potrà essere altamente difficoltoso: il gruppo sarà calato, proprio attraverso gli scambi comunicativi, in una situazione quasi sperimentale, in cui gli sforzi di ciascuno per entrare in sintonia con gli altri potranno essere anche molto faticosi. Il punto di partenza del gruppo non è mai il punto di partenza degli individui, ma piuttosto il punto di arrivo, per quanto momentaneo e occasionale, di esperienze professionali e interpersonali uniche e originali” (*op. cit.*, p. 145).

In questo contesto, si inserisce l'assunzione di parola da parte di A, la quale, giustificandosi con il voler essere certa di aver compreso quanto il gruppo aveva concordato, elenca con dovizia di dettagli i propri materiali. Il suo intervento, che si conclude con le parole qui riportate, non sembra essere accolto favorevolmente dal gruppo (si sono notati dei segnali di insofferenza in alcuni) perché quasi sicuramente interpretato come desiderio di affermazione della propria identità.

La risposta di P sembra suonare come una sanzione nei confronti di un comportamento ritenuto inadeguato:

A: "Volevo capire se era la stessa cosa che dicevi tu." P: "Inserisci [nel sito] tutto il tesoro di materiale che hai..."
--

A ha provato a giustificare il suo intervento con una motivazione che potesse risultare accettabile, ma P si è fatta carico di un parere che è sembrato essere condiviso nel gruppo, e ha risposto ricorrendo al tono sarcastico, racchiudendo nella parola *tesoro* tutta la forza di una *Tit for Tat* tesa a segnalare ad A l'inadeguatezza del suo intervento.

### *Concludendo*

I dati raccolti hanno posto in evidenza le diverse funzioni che l'assunzione di parola assolve a seconda che vi faccia ricorso la *leadership* o uno dei Membri del gruppo.

La presa di parola del Coordinatore ha ricoperto tre funzioni base:

- operativa (organizzazione di tempi, spazi, strumenti);
- relazionale (sollecitazione/inibizione di interventi, agevolazione della reciproca comprensione);
- formativa (valorizzazione dell'agito e ricerca della corresponsabilità).

In ognuna di queste funzioni si è letta l'intenzione della *leadership* di condizionare in positivo il contesto in modo da favorire l'instaurarsi/lo sviluppo di rapporti reciproci che trovano terreno più fertile nella reciproca comprensione, nella conoscenza delle rispettive prospettive, nella valorizzazione delle peculiarità di ciascuno, nella promozione dello sviluppo di ogni soggetto.

La presa di parola da parte dei Membri del gruppo ha ricoperto quattro funzioni base:

- sollecitazione di pareri;
- offerta di intervento formativo;
- agevolazione della comprensione reciproca;
- affermazione di identità.

Nelle prime tre funzioni c'è della reciprocità positiva (offerta della propria disponibilità a considerare le visioni altrui, offerta di aiuto, volontà di perseguire la

reciproca comprensione sulla base della quale può svilupparsi il rapporto di scambio). In concomitanza della assunzione di parola che realizza una affermazione di identità che risponde ad una ricerca di sicurezza, si è osservata, invece, una forma di reciprocità negativa.

### 5.3.5 La reciprocità nel gruppo: negoziazione

Negoziare significa essere consapevoli dei propri punti di vista ma volere considerare anche quelli degli altri in una logica di integrazione. Ciò non implica l'esclusione di questa o di quella ipotesi sostenuta da un membro del gruppo, bensì una ricerca costante di punti di incontro che richiede da parte di tutti lo sforzo di perdere un po' di sé in vista della definizione di un prodotto che rappresenti la decisione unitaria di tutto un gruppo.<sup>356</sup>

Praticare la negoziazione richiede, perciò, capacità di operare un controllo sul bisogno che ogni individuo ha di affermare la propria identità su quella degli altri, nella consapevolezza che solo attraverso la condivisione, che nasce dalla negoziazione, ogni membro del gruppo può sentirsi partecipe a pieno titolo di un progetto che è anche suo, e per questo sentirsi responsabile della sua realizzazione.<sup>357</sup>

Nella negoziazione la reciprocità si esplica nel dare ascolto alla voce degli altri e nella volontà di cercare la loro integrazione nella voce unitaria del gruppo. Si tratta, perciò, di un reciproco *dono e contro-dono*: *dono* di ascolto, di considerazione delle altrui visioni, e *contro-dono* che si sostanzia nella disponibilità a perdere qualcosa che caratterizza la

---

<sup>356</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992) così definiscono il processo di negoziazione: "La negoziazione è il processo centrale per la collaborazione: si traduce nell'identificare il proprio punto di vista, nel confrontarlo con gli altri, considerando che quello del gruppo di lavoro deve essere costruito, e nel coniugare il punto di vista degli altri con il proprio secondo la logica dell'*e*, non la logica dell'*o*. Negoziare vuol dire allargare il campo delle possibilità, delle alternative, tenendo conto del fatto che si può arrivare ad una definizione complessa solo articolando le differenze (questo *e* quello sono veri) e non eliminandole (è vero questo *o* quello)" (*op. cit.*, p. 28).

<sup>357</sup> La condivisione si identifica nel difficile percorso che porta gli individui a riconoscersi in ciò che il gruppo elabora: "La condivisione è l'esito della negoziazione ed è la condizione che vede l'intero gruppo impegnato per rendere operative le decisioni prese e per raggiungere gli obiettivi. La condivisione stabilisce un contratto psicologico nel gruppo, che fornisce significato al lavoro svolto e permette agli individui di riconoscere il risultato ottenuto dal gruppo come il proprio risultato." Quaglino, Casagrande e Castellano (1992, *op. cit.*, p. 28).

propria identità, nel permettere ad altri di manipolare le nostre idee, i nostri progetti, le nostre intuizioni.

### *Forme di negoziazione: la leadership*

Quello che segue è un esempio di negoziazione osservato nel gruppo. In quella circostanza i soggetti stavano esaminando il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* - Decreto Ministeriale 22 agosto 2007<sup>358</sup> - anche allo scopo di creare macro-aree di equivalenza tra indirizzi di scuola convergenti verso le competenze chiave di cittadinanza allo scopo di facilitare l'eventuale passaggio dell'allievo da un Istituto ad un altro. Alla riunione erano presenti alcuni docenti esterni del cui apporto il Laboratorio ha inteso avvalersi nell'esame del documento.

L'interazione che segue tra E, Q e V testimonia da un lato il bisogno di contribuzione di E e di V, dall'altro la disponibilità di Q di cedere sul terreno delle proprie posizioni, dopo averle, però, adeguatamente giustificate sul piano logico e pragmatico. E e V propongono di prendere in considerazione, in aggiunta al materiale di cui il gruppo già dispone, anche il Libro Bianco.<sup>359</sup> Q, invece, anche in veste di Coordinatore, è del parere opposto: cosciente del limitato tempo a disposizione e della complessità di un eventuale considerazione del documento comunitario, sembra aver ben chiara l'opportunità che l'incontro si concluda proficuamente con degli esiti circoscritti ma certi che solo un lavoro non troppo ampio può assicurare:

<p>E: "Io qui ho il Libro Bianco, se vogliamo prenderlo in considerazione [...]."</p> <p>Q: "Oggi tutto sommato credo che dobbiamo sgrezzare il testo del documento sull'obbligo formativo con l'aiuto dei materiali che ci siamo portati e con la collaborazione dei docenti che rappresentano le discipline di un certo asse culturale... Questa è la domanda da porsi oggi."</p> <p>V: "Io ho sia il Quaderno Bianco che le slides che lo illustrano."</p> <p>Q: "[...] io ho solo detto che non è possibile mettersi a guardare in quest'oretta 270 pagine... però se vogliamo sfogliarlo... di materiale ne abbiamo già tanto..."</p>
--

<sup>358</sup> Il documento è disponibile alla pagina:  
<[http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml)>. Il documento è stato consultato il 21-11-2008.

<sup>359</sup> E e V stanno facendo riferimento al Libro Bianco *Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva*, COM(95) 590, novembre 1995, a cura di E. Cresson, disponibile alla pagina:  
<[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/index\\_it.htm#1995](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_it.htm#1995)>. Il documento è stato consultato il 21-11-2008.

Nel corso dell'interazione si nota in Q una trasformazione nell'atteggiamento: alla posizione iniziale di affermazione del proprio punto di vista, pur mediata da un linguaggio che fa ricorso a strategie di mitigazione,<sup>360</sup> e che trova il suo culmine nella frase "Questa è la domanda da porsi oggi", che risulta perentoria e assertiva, si sostituisce nel secondo intervento un linguaggio più possibilista ("però se vogliamo sfoglarlo"), che lascia spazio alla proposta di E e V, e minimizza la propria ("io ho solo detto"), pur ribadendo la ragione della propria posizione ("di materiale ne abbiamo già tanto").

Questo esempio di negoziazione può essere ritenuto sintomatico del difficile compito della *leadership* di coniugare le istanze che provengono dal gruppo e le esigenze operative che una proficua gestione del gruppo impone.<sup>361</sup> Infatti, se queste esigenze operative non fossero tenute in debito conto attraverso il continuo monitoraggio esercitato dalla *leadership*, il gruppo sarebbe sempre alla ricerca della soluzione perfetta (che risulterebbe irraggiungibile perché sempre al di là degli obiettivi già raggiunti), e non si appagherebbe, invece, della soluzione migliore per ogni circostanza (obiettivo assai più concretamente realizzabile).<sup>362</sup> Qui la perfezione avrebbe coinciso con il prendere in considerazione anche il testo suggerito da E e da V, ma Q, dovendo rispondere dinanzi al gruppo della fattibilità dell'operazione, si assume la responsabilità di ribadire la propria posizione, e tale scopo cerca la condivisione del gruppo ricorrendo ripetutamente a verbi coniugati alla prima persona plurale ("però se vogliamo sfoglarlo... di materiale ne abbiamo già tanto").

---

<sup>360</sup> Per esempio Q fa il ricorso al modificatore di impatto "tutto sommato", ad un verbo, "credo", che introduce nella sua comunicazione un elemento di esitazione. A ciò si aggiunga la tonalità della voce che non voleva sembrare impositiva. Per una estensiva illustrazione dei modificatori di impatto, si veda Bailey, K. (2006). *Language Teacher Supervision*, Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>361</sup> Il faticoso percorso di trasformazione a cui Q ha fatto cenno nella sua intervista ha incluso proprio queste diverse forme relazionali che contesti diversi richiedono: "[...] per me è stata davvero una trasformazione esistenziale [il partecipare al Laboratorio] anche perché ho scelto che diventasse la mia attività o la parte preponderante della mia attività e quindi anche nelle difficoltà sono cambiata perché sia nello sforzo di far leggere me e il gruppo all'esterno sia anche nello sforzo di capire come rapportarsi all'interno del gruppo, sia nell'autoformazione che nell'andare a fare i formatori; in questo processo complesso io sono cambiata ho dovuto proprio assumere atteggiamenti diversi, più assertivi in alcuni casi, più elaborativi in altri [...]."

<sup>362</sup> Tra le caratteristiche proprie della *leadership di servizio*, Quaglino, Casagrande e Castellano (1992) includono quella pragmatica, in virtù della quale la *leadership* è "sostenuta dalla consapevolezza che il punto di vista espresso dal gruppo è comunque uno solo dei punti di vista possibili, che la complessità dei problemi non è sempre riducibile, e che la soluzione adottata è quella giusta, possibile e conveniente in quel momento. Non è orientata alla soluzione ideale sempre procrastinata, ma alla migliore soluzione concreta e attuabile" (*op. cit.* p. 127).



### *Forme di negoziazione: il gruppo*

La seguente interazione verte sulla gestione del *forum* che il Laboratorio ha aperto sul proprio sito per permettere ai Membri e ai docenti esterni loro collaboratori di lavorare sinergicamente alla condivisione e alla produzione di materiali:

Q. “Penso che siate d’accordo che questo forum vada diviso in due parti (una per il primo ciclo e una per il biennio) ... mi sembra più giusto ... anche cogliendo l’obiezione di E. Se mescoliamo le due cose, uno non trova più una risposta chiara ai suoi bisogni.”

Q.: “B., vuoi dire tu qualche cosa?”

B.: “Secondo me.... È una bella piattaforma... Volevo ancora dire una cosa ... Le difficoltà per inserire un documento devono essere minime. Io ho aperto la piattaforma , ma non ho trovato nessuna indicazione, non è invitante... magari cerchiamo di conoscerla di più.”

E: “Non è molto interattiva , non si presenta come molto semplice.”

V: “Io ho usato sempre quella...”

H: “È un po’ superata dal punto di vista tecnico, adesso si usa Moodle...”

B: “C’è una differenza, mi sono informata: Moodle richiede la password e quindi va bene solo per persone conosciute a cui diamo la password, mentre questo va bene per tenere un dibattito più allargato. Bisogna che sia una piattaforma aperta così un docente esterno ci può seguire a distanza senza dover avere una password.”

Q: “D e K si sono resi disponibili a seguire i dibattiti nel forum...”

V.: “[...] è difficilissimo mantenere vivo un forum; bisognerebbe che un giorno sì e uno no il moderatore intervenisse per dare risposte, per porre domande.”

Q. “Mettiamo anche più di due persone: due persone due volte alla settimana fanno quattro interventi .”

L. “ Si fa il giro..”

V. “Sì, suddividiamoci il compito.”

Q. “Come avevamo fatto per il perfezionamento... vi ricordate [...]? A rotazione, un po’ per ciascuno.”

Il primo giro di interazione tra ben cinque membri (Q, B, E, V, H) ha come oggetto la tipologia dello strumento utilizzato che sembra non essere apprezzato da tutti. L’interazione è lanciata da Q sul tema di una possibile suddivisione del forum, allo scopo di facilitare l’utenza nella ricerca di informazioni e aree di discussione, dando così accoglienza alla proposta di E, che era intervenuta precedentemente sull’argomento. La discussione, però, si sposta sulla considerazione dei pro e dei contro della piattaforma utilizzata, coinvolgendo B, E, V e H. Ognuno dà il proprio apporto in termini di esperienze e di conoscenze dello strumento in questione, ma il fatto dirimente

è l'intervento di B che, documentatasi, riesce a motivare logicamente la scelta che l'operatore tecnico aveva consigliato e predisposto sul sito per il Laboratorio.

Il processo negoziale si conclude con la decisione di continuare ad utilizzare lo strumento in uso, decisione assunta non sulla base di giudizi soggettivi (a cui peraltro è stata data voce), ma sulla base di spiegazioni logiche e oggettive.

Il secondo giro di interazioni, che vede partecipare Q, V e L, non ha come punto di partenza una divergenza di opinioni, quanto piuttosto sostanzia la definizione di un problema ("mantenere vivo un forum") e il tentativo di Q e V di porre i Membri del Laboratorio nella condizione di offrire la loro collaborazione, anziché rivolgere a loro una esplicita richiesta.<sup>363</sup>

A questo scopo, V presenta il problema come di difficile soluzione (usa addirittura il superlativo è "difficilissimo") e, facendo uso del condizionale ("Bisognerebbe"), lascia trasparire l'eventualità che da uno sforzo comune (che costerebbe ai singoli ben poca fatica) il gruppo potrebbe trarne una significativa gratificazione (la quale non sarebbe significativa se il compito fosse facile e costasse poco in termini di investimento collettivo).

In sostanza, si tratta di un richiamo alla forza collettiva del gruppo, prospettando soddisfazioni che oltrepasserebbero l'impegno profuso dai singoli.<sup>364</sup> Qui la fase negoziale è brevissima: Q ricorda al gruppo chi si era reso disponibile, V sembra aggravare il problema da risolvere, Q propone una soluzione che prima L e poi gli altri condividono. Chi osserva dall'esterno ha l'impressione che il gruppo sia allenato ad assumere decisioni a livello organizzativo con efficacia e prontezza. In questa circostanza sembra aver giocato un ruolo significativo la condivisione di un impegno che, suddiviso tra molti, risulta assai meno gravoso se dovesse pesare solo su pochi.

Siamo di fronte ad una forma di cooperazione basata sul *dare* al gruppo un po' della disponibilità di ciascuno e sul *ricevere* dal gruppo visibilità all'esterno, e quindi

---

<sup>363</sup> In questo modo chi dona (i Membri del Laboratorio) lo fa senza sentire l'obbligo di donare, e chi riceve (il gruppo nella sua interezza) è al riparo da un dono fatto forzosamente. La norma ideale, si è già ricordato altrove (Capitolo 3) "non è il richiedere un servizio, quanto piuttosto il farselo offrire" (Godbout, 1998, *op. cit.*, p. 23).

<sup>364</sup> Nel capitolo 4 è stato ricordato il pensiero di Axelrod (1984, *op. cit.*, p. 173) secondo il quale favoriscono la cooperazione quei progetti i cui costi individuali sono inferiori rispetto agli esiti che il gruppo ne può trarre.

gratificazione e soddisfazione, che non tutti i singoli soggetti sarebbero in grado di perseguire al di fuori del gruppo.

### *Concludendo*

Il momento negoziale può essere un significativo indicatore di reciprocità. Praticare la negoziazione significa avere la volontà di considerare i punti di vista degli altri in una logica di integrazione, pertanto è possibile leggere della reciprocità nel *dono* di ascolto del donatore e nel *contro-dono* del donatario che si realizza nella sua disponibilità a perdere qualcosa di sé. Nel momento negoziale donatore e donatario confondono i due ruoli perché il loro *dono* e il loro *contro-dono* si realizzano contestualmente.

I momenti negoziali nel gruppo osservato sono stati pertinenti alla relazione tra Coordinatore e gruppo, come pure tra i vari membri del gruppo.

Si è rilevato che il Coordinatore sente la responsabilità di conciliare la promozione della integrazione dei pareri di tutti con le esigenze di ordine organizzativo e pratico. Ciò nonostante, quando è stato necessario addivenire ad una decisione, il Coordinatore, dopo aver prospettato al gruppo le eventuali conseguenze, ha cercato la condivisione evitando di assumere decisioni unilaterali.

Quando la negoziazione è avvenuta tra i singoli membri del Laboratorio, si è osservato che si è dato spazio alla esposizione di pareri personali basati su percezioni e giudizi soggettivi, tuttavia nel momento decisionale sono state rilevanti solo considerazioni di ordine logico, razionale.

Si è anche osservato che il gruppo ha saputo organizzarsi efficacemente nella gestione del *forum*, facendo appello alle energie collettive del gruppo, che risulta essere allenato a realizzare progetti complessi in modalità cooperativa.

La soddisfazione che può derivare dal portare a termine collettivamente azioni di non facile attuazione oltrepassa l'impegno profuso dai singoli, giacché in questa forma di cooperazione ognuno dà al gruppo un po' della propria disponibilità e riceve dal gruppo visibilità e soddisfazioni che non tutti sarebbero in grado di ottenere al di fuori del gruppo.

## **5.4 La leadership**

Il *leader*, come scrivono Quaglino, Casagrande e Castellano (1992) “è innanzitutto un professionista di relazioni” nel senso che è colui che è chiamato a garantire l' “equilibrio

tra membership e groupship”<sup>365</sup> poiché la sua “è la funzione che fornisce la risposta capace di integrare il bisogno individuale con il bisogno del gruppo, presidiando e soddisfacendo i bisogni dell’unità e delle sue parti”.<sup>366</sup> Questi stessi autori sostengono che al *leader* competono fondamentalmente non tanto funzioni legate alla necessità del gruppo di essere guidato, quanto piuttosto funzioni che sono essenziali perché il gruppo possa crescere (organizzazione del pensiero collettivo nei momenti di minore chiarezza e di ridotte energie, individuazione delle risorse interne ed esterne e loro valorizzazione) e concludono affermando che “tanto più è forte il bisogno di leadership all’interno del gruppo, tanto più esso è ricco e vitale, perché grandi sono le sue richieste di sopravvivenza e crescita”.<sup>367</sup>

Un preciso intervento di L durante l’intervista può essere letto, alla luce di queste riflessioni, come rappresentativo di questo desiderio di sopravvivenza e di crescita del Laboratorio:

“Il gruppo avrebbe bisogno, secondo me, direi ogni tanto, della presenza di un coordinatore scientifico; il gruppo avrebbe bisogno di qualcuno che dica: ‘Guardate le tematiche pregnanti in questo momento [sono queste], se volete vi do una traccia e poi voi andate avanti’.”

L’intervento di L pone, però, anche una questione relativamente ai concetti di dipendenza e di interdipendenza. In quale logica, infatti, può essere collocato? In una logica di dipendenza del gruppo dalla figura del coordinatore scientifico, oppure nella logica della reciprocità, in cui ogni soggetto, in virtù della propria specificità e della relazione di interdipendenza, contribuisce allo sviluppo del gruppo per mezzo di un offrirsi vicendevolmente opportunità di crescita?

La prima ipotesi, quella del desiderio di dipendenza (che è tipicamente italiana), sembra essere la più adeguata ad interpretare l’intervento di L, peraltro non rappresentativo del gruppo studiato perché unica ricorrenza nell’ambito di tutti i dati raccolti durante la ricerca.<sup>368</sup>

---

<sup>365</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), *op. cit.*, p. 123.

<sup>366</sup> Ivi, p. 43.

<sup>367</sup> Ivi, p. 123.

<sup>368</sup> Qui L sta sicuramente facendo riferimento alla necessità di una presenza più costante del Direttore Scientifico del Laboratorio, il Prof. U.M., la cui partecipazione ai lavori era stata prevista in una occasione durante il periodo di osservazione del gruppo, ma che per sopraggiunti impegni è stata poi annullata. A differenza del Direttore Scientifico, il Coordinatore del gruppo è stata sempre presente

Altro sarebbe se, anziché nutrire il desiderio della presenza di un *leader*, L esprimesse un desiderio di *leadership* della quale il gruppo, invece, non è per nulla privo.<sup>369</sup> Anzi, più di un membro all'interno del gruppo,<sup>370</sup> pur riconoscendo l'alto livello qualitativo della *leadership di servizio*<sup>371</sup> assicurata al momento da Q,<sup>372</sup> sarebbe pronto ad affidare ad altri le funzioni, o parte delle funzioni legate alla *leadership*, nella consapevolezza che questo trasferimento delle funzioni ad altri costituirebbe una ineguagliabile opportunità formativa per quel soggetto, e che il *contro-dono* da lui offerto al gruppo si sostanzierebbe nell'impegno e nell'efficienza nell'espletamento delle funzioni.

Inoltre, la riflessione condotta dal gruppo sull'avvicendamento dei ruoli e sulle sue risultanze positive in termini di apprendimento, è possibile che generi in futuro ulteriore crescita nel gruppo dando luogo anche in altri soggetti al desiderio di una responsabile presa in carico del gruppo.

#### **5.4.1 La leadership: organizzazione del setting**

In questa parte della ricerca non ci si propone di indagare ad ampio spettro le funzioni legate alla *leadership*, bensì di osservare alcuni ambiti nei quali la *leadership* può intervenire per promuovere lo sviluppo della reciprocità nel gruppo.

---

alla sedute e a lei si deve l'espletamento della maggior parte delle funzioni legate alla *leadership*. Per questo motivo, analizzare la figura del *leader* del gruppo, non può che consistere nell'analizzare il suo ruolo e l'efficacia dei suoi interventi.

<sup>369</sup> La distinzione tra *leader* e *leadership* si basa sulla convinzione che le funzioni legate alla *leadership* non siano necessariamente appannaggio di un'unica persona fisica, bensì possono essere espletate da più individui sulla base delle loro specificità. A questo proposito Quaglino, Casagrande e Castellano scrivono: "È chiaramente riduttivo pensare che tutte le funzioni di leadership connesse alla sopravvivenza di un gruppo possano essere svolte da una sola persona e che, quindi il problema possa essere affrontato e risolto in un rapporto di dipendenza del gruppo da un individuo che ne sappia soddisfare interamente i bisogni" (1992, *op. cit.*, p. 123-124).

<sup>370</sup> Si pensi agli interventi di M e E citati nel paragrafo 6.3.3 *La reciprocità nel gruppo: intercambiabilità dei ruoli*.

<sup>371</sup> In una *leadership di servizio* il *leader* "lavora con il gruppo, non per o sul gruppo: non si sostituisce a esso né nelle decisioni né nel superamento delle difficoltà" (Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992, *op. cit.*, p. 125 – Il corsivo in citazione è nell'originale). La *leadership di servizio* "fa emergere gli altri leader e favorisce l'apprendimento di un nuovo modello di utilizzo delle capacità individuali, perché lavora per la crescita dell'unità sovraindividuale più che per la disarmonica e conflittuale espressione di capacità personali" (Ivi, p. 126).

<sup>372</sup> Si pensi agli interventi di H, B e D citati nel paragrafo 5.3.3 *La reciprocità nel gruppo: intercambiabilità dei ruoli*.

In relazione a ciò, i dati raccolti hanno individuato quattro macro-aree nelle quali alcune delle funzioni del *leader* (cioè del coordinatore del gruppo osservato) hanno dimostrato di esplicarsi in modo orientato verso la coltivazione del rapporto reciprocale.

Le macro-aree, che sono apparse cruciali se considerati dalla prospettiva del “professionista di relazioni” sono: l’organizzazione del *setting*,<sup>373</sup> la gestione del clima, la conduzione degli incontri e l’amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo.

### *Lo spazio*

L’ambiente dove hanno luogo gli incontri del Laboratorio è occupato da un grande tavolo ovale intorno al quale possono trovare sistemazione una ventina di persone. Che l’individuazione di questo ambiente sia stata dettata da fattori contingenti o meno è ininfluente, dal momento che nessuno mai ha lasciato intendere che il gruppo preferisse un’altra dislocazione, per esempio con i posti a sedere sistemati di fronte ad un tavolo di dimensioni più ridotte come di solito accade nel caso di conferenze.<sup>374</sup>

Tale sistemazione è molto eloquente in termini di qualità delle interazioni che i soggetti coinvolti nella scelta del *setting* si attendono da coloro che partecipano agli incontri. La leggenda di Re Artù insegna che sedersi intorno ad un tavolo circolare (oppure ovale, come in questo caso) implica innanzi tutto l’intenzione di voler escludere a priori ogni tentazione di ritenere se stessi, o altri, superiore rispetto a tutti gli altri Membri del gruppo.<sup>375</sup>

---

<sup>373</sup> Con il termine *setting* ci si riferisce alla organizzazione dello spazio in cui normalmente hanno luogo gli incontri, e che comprende la scelta dell’ambiente, la disposizione dei posti a sedere, fino al controllo esercitato o meno su variabili che possono influenzare in positivo o in negativo il realizzarsi della comunicazione e di relazioni reciprocali.

<sup>374</sup> Questo tipo di disposizione dei posti a sedere è stato, però, scelto per gli incontri che prevedevano la partecipazione anche di un buon numero di docenti esterni per attività di formazione.

<sup>375</sup> Come ricorda Jeremy Harmer, “The Round Table in the legends about King Arthur was designed by him specially so that there would not be arguments about who was more important than who – and that included the King himself when they were in a meeting. So it is in classrooms. With all the people in the room sitting in a circle, there is a far greater feeling of equality than when the teacher stays out in front.” Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Harlow: Longman, p. 20. Harmer fa riferimento alle leggende su Re Artù per illustrare le diverse implicazioni che la scelta della disposizione dei banchi comporta in una aula dove debbano lavorare una classe e il suo insegnante, ma le stesse riflessioni si rivelano adeguate anche al lavoro di gruppo condotto dai Membri del Laboratorio e dal suo Coordinatore osservato per questa ricerca.

La scelta di sedersi tutti intorno ad un tavolo corrisponde ad una chiara intenzione di contribuire, anche attraverso questa strategia, ad abbassare le barriere che possono eventualmente ergersi tra i soggetti che compongono un gruppo. In tal modo sono favoriti, infatti, il trasferimento delle informazioni (se i posti a sedere fossero collocati a file, una dietro l'altra, sarebbe necessario girarsi ogni volta per interloquire con chi è seduto dietro) come pure la condivisione delle sensazioni, le quali spesso passano attraverso il linguaggio del corpo (contatto visivo, espressioni del viso, movimenti del corpo...). Ciò succede perché lo spazio diventa più intimo ed è potenzialmente più adatto alla comunicazione.<sup>376</sup>

In aggiunta a queste osservazioni relativamente alla scelta dello spazio, c'è da considerare il grado di autonomia che i soggetti hanno nello scegliere il proprio posto. A questo proposito, si è osservato che i Membri del gruppo hanno sempre potuto decidere autonomamente dove sedersi e, di conseguenza, vicino a quale collega collocarsi. Ciò è successo in particolare a coloro che di volta in volta erano tra i primi ad arrivare e perciò la loro scelta non era condizionata dalla presenza di altri.

Queste riflessioni non valgono più, però, nel momento in cui necessità di ordine tecnico hanno condizionato la disposizione delle persone attorno al tavolo, come per esempio l'uso del collegamento a internet per il computer, oppure ancora l'uso del videoproiettore.

Si è anche osservato che, come succede in tutti i gruppi, eventuali relazioni amicali influiscono sulla dislocazione dei soggetti, nel senso che, se è possibile, essi tendono a formare dei sottogruppi e quindi a sedersi vicini. La formazione di sottogruppi è testimoniata anche dal fatto che i contatti telefonici intercorrono più facilmente tra alcuni Membri che tra altri, come è stato testimoniato da alcuni interventi già citati in precedenza.<sup>377</sup>

Il significato che può assumere la scelta di dove sedersi e con chi condividere anche pochi convenevoli prima dell'inizio di un incontro è stato preso in considerazione da A nel momento in cui, durante il *focus group*, è stato chiesto ai Membri del gruppo di dare il loro contributo alla definizione dei descrittori da inserire nella griglia di osservazione

---

<sup>376</sup> Ibidem.

<sup>377</sup> Per esempio la testimonianza di G citata nella sezione 5.3.2 *La reciprocità nel gruppo: racconto di esperienze*.

già elaborata dal ricercatore. Illustrando le modifiche che lei suggeriva di apportare nella sezione relativa al *setting*, A ha giustificato così il suo punto di vista:

“È bene mettere anche una osservazione sulla prossemica, perché è interessantissimo tenerne conto [...]”

Con queste parole A suggerisce di tenere sotto controllo anche questo parametro sul quale lei, evidentemente, aveva già fatto delle sue considerazioni, molto probabilmente a proposito della formazione dei sottogruppi a cui si è appena fatto riferimento senza, presumibilmente, condividerle apertamente con il gruppo. In questi termini, il *focus group* ha avuto il merito di far emergere delle riflessioni anche intorno a questa variabile che, se non tenuta sotto controllo dalla *leadership*, rischia di attribuire alla relazione amicale una valenza eccessiva all'interno di un gruppo. Infatti, essendo il Laboratorio un gruppo di lavoro, non può permettersi di far perno a dismisura sulle implicazioni insite nella relazione amicale (che per sua natura può essere maggiormente propensa all'altruismo e non allo scambio reciprocale),<sup>378</sup> giacché queste tendono a definire il confine tra amici e nemici, tra chi è dentro la relazione amicale e chi ne resta fuori, andando a minare quello spirito inclusivo che dovrebbe caratterizzare, invece, un gruppo di lavoro. Inoltre costituirebbe un ostacolo alla funzionalità del gruppo perché non lascerebbe emergere i conflitti che un gruppo di lavoro deve, invece, essere in grado di portare alla luce, gestire e risolvere.<sup>379</sup>

Alla luce di queste osservazioni, è possibile ritenere che A avrebbe fatto bene a rendere partecipe il Coordinatore dei suoi pensieri nel momento in cui ha percepito i pericoli per il gruppo di una prossemica troppo sviluppata sul fronte della amicizia. Sulla base delle riflessioni di A, il coordinatore avrebbe potuto, di conseguenza, decidere se attivarsi o meno per individuare strategie atte a promuovere maggiore reciprocità specie tra quei membri che sembrano cercarsi meno, o meglio ancora, avrebbe potuto far emergere il problema e portarlo alla attenzione del gruppo per una

---

<sup>378</sup> Si veda Fiske (1992), *op. cit.*, pp. 690-691.

<sup>379</sup> È un dato di fatto, sottolineano Quaglino, Casagrande e Castellano che l'amicizia riesca a far “sviluppare il calore necessario per accorciare le distanze interpersonali”. Tuttavia, “[...] se la ricerca di relazioni amicali viene usata difensivamente diventa un sostituto del conflitto: il gruppo si nasconde dietro al mantenimento delle buone relazioni per negare le difficoltà del lavoro e dello scambio. Il calore diventa un ostacolo e non un supporto al clima: la situazione è quella del ‘caldo soffocante’ ” (1992, *op. cit.*, p. 161).



analisi collettiva e l'assunzione di una azione riparatrice, responsabile e condivisa da tutti i Membri. Quando ciò succede, la *leadership* è una *leadership di servizio* in quanto non si sostituisce al gruppo, ma fa sì che il gruppo assuma decisioni consapevoli tese al superamento delle difficoltà.<sup>380</sup>

### *Il controllo su variabili "altre" del setting*

L'organizzazione del *setting* da parte del coordinatore ha compreso anche il controllo del corretto funzionamento della videocamera che il ricercatore ha utilizzato per videoregistrare le sedute. Per la prima e la seconda videoregistrazione è stata usata la videocamera che gentilmente il coordinatore ha messo a disposizione del ricercatore. Questa particolare circostanza ha indotto nel coordinatore un'ulteriore responsabilità, questa volta nei confronti del ricercatore. Ciò ha comportato, specie durante la prima seduta, una costante premura nei suoi confronti sostanziata nel reiterato controllo del funzionamento dello strumento, anche con un semplice contatto visivo.

Questa attenzione nei confronti del ricercatore, che certamente può essere letta anche alla luce di una squisita ospitalità, è indizio di reciprocità nei confronti del ricercatore, come se il Coordinatore gli avesse detto: "Mi preoccupa che il tuo lavoro risulti soddisfacente perché, nel momento in cui tu ci restituirai le tue osservazioni, sarà il gruppo a trarre vantaggio dal tuo lavoro."

Non si è, invece, notata la stessa attenzione nel governare altre variabili relative al controllo della temperatura negli spazi utilizzati per gli incontri. Durante una seduta di lavoro svolto congiuntamente con docenti esterni, si è vista P aprire una finestra per rinfrescare l'ambiente ritenuto da lei troppo caldo (si era durante il periodo invernale), senza interpellare nessuno. Dopo qualche minuto, U si è alzato e si è avvicinato al termosifone dando ad intendere di non aver apprezzato la decisione che P aveva preso in autonomia. Molto intelligentemente P ha provveduto, allora, ad alzarsi e a chiudere la finestra, ma se non lo avesse fatto, o non si fosse accorta delle mosse di U, il suo aprire la finestra avrebbe potuto indurre in lui comportamenti di reciprocità negativa che una attenta gestione del *setting* da parte del coordinatore avrebbe potuto evitare, per esempio ponendo una semplice domanda a tutti per cercare di interpretare le sensazioni dei più.

---

<sup>380</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), *op. cit.*, p. 125.

## Concludendo

Il *setting* è una delle macro-aree in cui le funzioni della leadership possono realizzare condizioni favorevoli alla reciprocità. Il gruppo, scegliendo di riunirsi intorno ad un tavolo, comunica ai propri Membri, come pure all'esterno, la sua decisione di voler escludere a priori ogni tentazione di ritenere qualcuno superiore a qualcun altro. La libertà che i membri hanno di poter scegliere il posto dove sedersi mette in evidenza l'esistenza di rapporti amicali all'interno del gruppo. A questi proposito, sembra che una delle attenzioni della *leadership* debba essere quella di controllare che alla relazione amicale non venga attribuita una valenza eccessiva che potrebbe risultare nociva alla funzionalità del gruppo, la quale dovrebbe basarsi sulla reciprocità, piuttosto che sull'altruismo, che è implicito nell'amicizia

Si è osservato anche che un buon assolvimento della funzione di *leader* passa anche attraverso il controllo di quelle variabili legate alla sensazione di benessere dei soggetti (come possono essere la temperatura, la luminosità, il funzionamento di uno strumento) e che sono in grado di condizionare le relazioni tra gli individui.

### 5.4.2 La leadership: gestione del clima

Il clima, è “un insieme di elementi, opinioni, sentimenti, percezioni dei membri, che colgono la qualità dell'ambiente del gruppo, la sua ‘atmosfera’”.<sup>381</sup> La gestione del clima affettivo all'interno del gruppo insieme alla possibilità e al mantenimento delle relazioni tra i membri costituiscono le aree presidiate dalla funzione della *leadership dell'appartenenza*, la quale “garantisce l'autoaccudimento del gruppo [...] prestando attenzione alla soddisfazione dei bisogni e degli obiettivi individuali”, tutelando “il consolidamento dei valori del gruppo, e di quella ‘temperatura’ interpersonale che assicura la possibilità di esprimere nel lavoro gli aspetti ludici che lo rendono piacevole”.<sup>382</sup>

Questa *leadership dell'appartenenza* non è seconda alla *leadership della competenza*, che troppo spesso esaurisce su di sé le attenzioni della ricerca.<sup>383</sup> Spesso, infatti, si ritiene, erroneamente, che occuparsi delle relazioni interne ad un gruppo costituisca una faccenda di troppo poco conto, e che si debba, invece, lasciare spazio e

---

<sup>381</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), *op. cit.*, p. 157.

<sup>382</sup> Ivi, p.130.

<sup>383</sup> Ivi, p. 131. Argyle parla di *attenzione* che la *leadership* di qualità sa prestare ai membri del gruppo: “Per essere un buon leader occorre dare prova di una certa ‘attenzione’, vale a dire essere capaci di cogliere i bisogni dei membri del gruppo.” Argyle, M. (1997), *op. cit.* p. 113.

tempo a questioni ben più rilevanti come l'elaborazione di prodotti concreti, la messa a punto di forme di conoscenza. Invece, occuparsi delle relazioni interne al gruppo può costituire la premessa che davvero può rivelarsi in grado di garantire un migliore funzionamento del gruppo.<sup>384</sup>

N dimostra di essere pienamente cosciente del valore che la qualità delle relazioni può assumere in un gruppo quando, molto semplicemente, riesce a mettere a fuoco il punto nodale della questione:

“Ho tratto un particolare vantaggio e piacere dalla possibilità di sentirmi ascoltata e non giudicata.”

Il gruppo, infatti, può dare vita ad un clima proficuo solo se riesce a fugare i “fantasmi della valutazione”<sup>385</sup> e favorire l'ascolto reciproco attivo che possa permettere al gruppo di conoscersi più profondamente e ai suoi Membri di conoscere meglio se stessi attraverso il feedback che ognuno riceve dagli altri, attraverso l'immagine di sé riflessa nelle loro parole e nel loro comportamento.<sup>386</sup>

### *L'accettazione e la valorizzazione delle differenze*

Prestare attenzione alla qualità delle relazioni che intercorrono tra i Membri del gruppo passa necessariamente per il riconoscimento delle differenze, la loro accettazione e il loro impiego come risorse che possono innalzare la qualità e il valore di ciò che il gruppo produce.<sup>387</sup> Questo è il nodo cruciale sul quale si gioca lo spessore di una *leadership* efficace perché, se il gruppo può costituire un impedimento alla espressione delle capacità e della creatività individuali (e perciò essere un ostacolo alla realizzazione di sé), d'altro canto, è nel gruppo che gli individui “possono esprimere meglio la loro individualità, differenziandosi dagli altri e sviluppando la propria

---

<sup>384</sup> Convinti della rilevanza della “leadership dell'appartenenza”, Quaglino, Casagrande e Castellano spiegano: “L'illusione, il mito che guida questo prevalere della leadership della competenza è che in organizzazione gli uomini e le donne smettano di essere tali, perché il filtro della professionalità e del ruolo li ‘confina’. Se questo è in parte vero, non lo è in assoluto: per un gruppo di lavoro occuparsi della qualità delle relazioni interne è importante quanto costruire know-how” (Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992, *op. cit.*, p. 131).

<sup>385</sup> Ivi, p. 120.

<sup>386</sup> Ivi, p. 121.

<sup>387</sup> Ivi, p. 116.

originalità”,<sup>388</sup> collocandosi in modo equilibrato tra posizioni di uniformità e differenziazione, di conformità e dipendenza, e optando per un atteggiamento di indipendenza.<sup>389</sup>

Queste riflessioni e le teorie sulla reciprocità prese in considerazione in questa ricerca, portano a ritenere che la gestione del clima da parte di una *leadership* attenta alla costruzione della relazione di reciprocità si sostanzia, in primo luogo, nel favorire l'accettazione delle caratteristiche individuali di ciascuno nell'ambito, però, di una mutua calibratura delle soglie di tolleranza delle rispettive modalità di interazione.<sup>390</sup>

In altre parole, l'accettazione delle caratteristiche individuali non viene favorita facendo leva sullo spirito altruistico degli individui, ma sulla capacità di ciascuno di intrattenere relazioni che si basino sui principi che si è visto essere fondanti della relazione reciprocale, cioè l'importanza di avere prospettive di future interazioni, il dono come strumento per stabilire alleanze, l'insegnabilità della reciprocità, la “necessità” di accettare e di restituire il dono.

Sono già state riportate altrove le considerazioni di A con le quali questo Membro delle gruppo segnala l'importanza della disposizione alla mutua accettazione. Questa modalità di porsi nei confronti degli altri si rivela, secondo A, fondamentale per determinare il buon clima nel quale il Laboratorio opera:

“Una cosa non indifferente e che contribuisce a mantenere il clima buono è anche secondo me l'accettazione delle caratteristiche di ciascuno, per esempio qualcuno è impulsivo, sto parlando di me [...], ma c'è anche quello che timido...”

L'accettazione delle differenze è il presupposto che consente alla *leadership* di realizzare una piena valorizzazione di ciascun componente. Anche a questo proposito sono già state riportate altrove le riflessioni di D nelle quali il soggetto dichiarava di

---

<sup>388</sup> Ibidem.

<sup>389</sup> In virtù dell'indipendenza “ l'individuo esprime opinioni e proposte personali ma è in grado di negoziare all'interno del gruppo la sua posizione con quella del gruppo e degli altri membri” (Ivi, p. 117).

<sup>390</sup> A proposito delle soglie di tolleranza, si è già anche riflettuto su come fenomeni di reciprocità negativa abbiano inteso provocare la trasformazione di comportamenti non collaborativi dimostrando che il gruppo possiede e fa ricorso, se necessario, a strumenti idonei a indurre nei soggetti che defezionano i necessari ripensamenti. Si pensi, per esempio, agli interventi di E, A, V e P riportati nel paragrafo 5.2.2 *Azioni successive alla defezione o al dono non accettato/ricambiato*.

essersi sentito valorizzato in più occasioni perché messo nelle condizioni di poter partecipare gli altri delle sue conoscenze e competenze.<sup>391</sup>

Alla accettazione e alla valorizzazione delle caratteristiche di ciascun individuo si aggiunge una funzione integrativa della *leadership* nei confronti delle diverse prospettive di cui ogni membro è irriducibilmente depositario, come è accaduto quando il gruppo si è occupato della gestione del forum attivato sul sito del Laboratorio:

“[...] penso che siate d'accordo che questo forum vada diviso in due parti, una per il primo ciclo e una per il biennio [...] mi sembra più giusto [...] anche accogliendo il suggerimento di E [...]”

Con questo intervento, per esempio, Q sta mettendo in atto questa funzione integrativa allo scopo di portare alla luce i tratti comuni delle proposte provenienti da più soggetti per poterli successivamente integrare in una unica elaborazione sulla quale il gruppo possa esprimersi e negoziare delle decisioni.

#### *La gestione del conflitto*

La gestione del clima si sostanzia anche nella gestione dei conflitti, che una *leadership* esperta di relazioni non evita ma permette che emergano.<sup>392</sup> Il conflitto deve essere considerato come una occasione positiva generatrice di ulteriore crescita per il gruppo. Esso rappresenta “una normale manifestazione della vita di relazione e che esprime la capacità del gruppo di tenere al suo interno le differenze, senza imbrigliare i membri nella paura degli altri e nel conformismo”.<sup>393</sup>

A tale scopo, è necessario che la gestione del conflitto abbia un'ottica costruttiva e non distruttiva, permanente e non episodica poiché “non si può affrontare un conflitto costruttivamente solo quando si presenta”.<sup>394</sup>

Durante le osservazioni effettuate per questa ricerca non si è presentato alcun

---

<sup>391</sup> Gli interventi di D sono stati riportati nei paragrafi 5.2.1 *Azioni successive al dono* e 5.3.3 *La reciprocità nel gruppo: intercambiabilità dei ruoli*.

<sup>392</sup> Una *leadership* esperta “li rende espliciti senza accentuarli, non consente che trascendano sul piano personale e procede nella loro composizione ragionando sui fatti e non sulle opinioni” (Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992, *op. cit.* p. 128).

<sup>393</sup> Ivi, p. 118.

<sup>394</sup> Ibidem.

episodio conflittuale,<sup>395</sup> ma è stato, invece possibile rilevare il costante e attento ricorso da parte della *leadership* ad azioni preventive, come per esempio lo sforzo di dirimere questioni dovute ai diversi punti di vista non appiattendo le differenze per azzerare le divergenze, ma suggerendo un vicendevole chiarimento attraverso una preventiva riflessione sulle proprie personali posizioni indotta, in alcuni casi dall'invito ad annotarsi le domande da porre all'altro e attraverso le quali segnalare le proprie perplessità e suggerire altre prospettive.

Questo fu quanto messo in atto dal Coordinatore allorché A, nonostante qualche inizio di insofferenza nel gruppo, non diede cenno di smettere di interrompere V, che stava relazionando su del materiale elaborato dal gruppo ma ulteriormente sviluppato da lei per quella seduta. In quella circostanza il Coordinatore pose fine alla situazione in stallo adottando la strategia della sospensione temporanea dell'interazione tra i due soggetti (A stava richiedendo delle risposte che continuamente andavano ad interrompere l'illustrazione del materiale al gruppo ad opera di V) e suggerendo ad A di annotarsi i punti su cui eventualmente discutere a relazione ultimata, suggerimento che, peraltro, rivolse indistintamente a tutti i Membri del Laboratorio, per stemperare l'insofferenza che si stava concentrando nei confronti di A:

“Annotiamoci le domande e le osservazioni...”

Un'altra strategia messa in atto dal Coordinatore per dirimere una situazione senza sbocco creata dal contrapporsi di pareri contrastanti è stata quella di non proporre le ipotesi in concorrenza tra di loro, ma di porle in relazione al compito che il gruppo si era dato, ricordando gli obiettivi della discussione e avanzando, quindi, una sua proposta:

“Vorrei proporre un punto di vista diverso [...]”

---

<sup>395</sup> Gli eventi, che si è preferito chiamare di non collaborazione, e che sono stati commentati nella sezione dedicata alle azioni successive alla defezione o al dono non accettato o non ricambiato, non hanno presentato le caratteristiche del conflitto, cioè di un aperto e palese contrasto tra due o più parti.

Gestire costruttivamente le contrapposizioni significa saper percepire in tempo reale il disagio per cercare la soluzione ai problemi prima ancora che queste contrapposizioni si trasformino in consolidate situazioni conflittuali.<sup>396</sup>

È da inquadrarsi in questa logica il comportamento del Coordinatore che si interrompe e ritorna la parola ad A quando questa fa presente che le è stata tolta la parola, oppure quando, durante la seduta con docenti esterni, coglie il leggero brusio dopo l'intervento di V e gentilmente chiede ai presenti di esporre le osservazioni a voce alta per evitare che un chiarimento non dato o una spiegazione non fornita possano trasformarsi in quei docenti esterni intervenuti all'incontro in insoddisfazione e motivo di risentimento.

Gestire costruttivamente il conflitto significa ancora, molto banalmente, promuovere il rispetto reciproco attraverso l'osservanza delle regole che stanno alla base della comunicazione organizzata e cioè il rispetto della pertinenza degli interventi e dei turni di parola secondo i tempi e le modalità che il gruppo stesso si è dato come regole.

Ciò significa, allora, provvedere a togliere la parola a quanti intervengano proponendo percorsi di discussione che esulano dall'ordine del giorno e che fanno ritardare lo sviluppo e la conclusione della seduta, o richiamando l'attenzione di quanti intrattengano micro-conversazioni durante una discussione di gruppo che, anche se condotta sottovoce, può disturbare e distrarre tutti i presenti.

### *La convivialità*

Anche la promozione della convivialità nel gruppo è misura della attenzione da parte della *leadership* nei confronti di una atmosfera di calore che permetta al gruppo di lavorare serenamente. Il calore “descrive la qualità della relazione e la distanza interpersonale tra i membri del gruppo” e grazie al calore che si stabilisce al suo interno si ha la “percezione di essere insieme sul problema e di lavorare insieme per risolverlo senza il timore di vedere scaricare gli uni sugli altri la responsabilità e le colpe”.<sup>397</sup>

È fondamentale, perciò, che la *leadership* favorisca un certo grado di informalità nelle relazioni in modo tale che nelle interazioni ci possa essere spazio anche per battute

---

<sup>396</sup> È importante, scrivono Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), “cogliere i sintomi del disagio e dell'impasse e non lasciar correre, [poiché] il conflitto è più gestibile se è attuale e non risente di mille situazioni pregresse” (*op. cit.*, p. 119).

<sup>397</sup> Ivi, p. 159.

scherzose e chiacchiere (che migliorano il livello di empatia reciproca tra i membri), senza che queste, però, influiscano negativamente sulla qualità del lavoro che il gruppo sta producendo.

Sui vantaggi del rapporto conviviale che si può instaurare in un gruppo C si esprime così:

“[...] dal mio punto di vista se ogni tanto c'è qualche momento di leggerezza si entra anche in un'empatia migliore; io l'apprezzerai. La convivialità migliora il rapporto, non rimane solo su un piano professionale, ma diventa anche rapporto umano.”

Ci sono nel gruppo alcune persone (come A) che, per tratti caratteristici della propria personalità, fungono da catalizzatori di questi momenti di salutare abbassamento del livello di formalità nelle interazioni: G, ad una probabilmente consueta dimostrazione della capacità di A di stimolare l'ilarità del gruppo, osserva:

“[...] ti te tien sempre su la compagnia e il moral.”

... e, giustamente, a segnalare il cambio di livello di formalità da parte sua, accompagna l'osservazione con un cambio di registro linguistico, passando dall'italiano al dialetto.

La convivialità all'interno del gruppo è curata dal Coordinatore anche attraverso la condivisione di momenti che prevedono da parte sua (ma non solo) l'offerta di *doni* concreti, come A racconta nell'intervista:

“[...] poi Q cura molto anche l'aspetto culinario nel senso che dà, regala carezze portando dolcetti per fare in modo che ci sia un legame tra le persone del gruppo anche al di là di quello che è la professionalità o il rapporto formale.”

Durante le fasi di osservazione, purtroppo, non ho fatto esperienza di questi *doni* culinari di cui il gruppo si è privato negli ultimi tempi, probabilmente per aver superficialmente sottovalutato la portata di questa consuetudine,<sup>398</sup> invero

---

<sup>398</sup> È possibile pensare che l'ingresso del ricercatore nel gruppo abbia condizionato le scelte del Coordinatore su questo fronte. La percezione di scrive, però, non sembra essere condivisa da F che così esprime il suo parere: “Non so se sia da attribuire a te. [...] Prima di Natale Q aveva portato dei



apprezzabilissima, che può rivelarsi strategica perché in grado di favorire il miglioramento dei rapporti all' interno del gruppo promuovendo un clima di reciprocità, come sottolinea D nell'intervista:

“[...] si è persa l'abitudine di portarsi i dolcetti, perché ci poteva essere un'interferenza. Quella è reciprocità, quello è un segno di reciprocità.”

È fondamentale che la leadership si adoperi per far crescere il gruppo nella consapevolezza che eventuali momenti critici generati da tensioni interne al gruppo possono più facilmente essere elaborati in un clima caldo in grado di creare aggregazione e reciprocità generalizzata tra i Membri, come segnala C in questo suo intervento:

“...sembra strano che tra due componenti di un gruppo ci sia, chiamiamolo attrito, o semplicemente freddezza, lontananza, e il gruppo invece non ne risenta, il gruppo riesce a, come dire, a metabolizzare questi eventuali dualismi e riesce a far proseguire il buon andamento; c'è una reciprocità generale che diventa più forte in presenza di questi tipi di problemi.”

Risolvere gli antagonismi e organizzare le differenze risulterebbe, perciò, per la *leadership* assai più agevole se il gruppo riesce a sviluppare al suo interno un clima di calore perché questo agevola la reciprocità: “In un clima caldo è possibile lo scambio, è possibile avvicinarsi alle posizioni dell'altro senza sentire di aver perso, di essere stati prevaricati”.<sup>399</sup>

Non ci si dimentichi che, come ha scritto Axelrod,<sup>400</sup> lo scambio, cioè la reciprocità, è una modalità di relazionarsi che non subisce l' *invasione* da parte di altre modalità relazionali, cioè nessun'altra la supera in efficacia, e per questo tende, per sua natura, ad essere adottata anche da chi aspirerebbe ad assumere un comportamento di defezione, non cooperativo.

---

pasticcini. Quest'anno no. Però dovresti chiederlo a lei se è stata trattenuta dalla tua presenza. Io non me la sento di correlare le due cose.”

<sup>399</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), *op. cit.*, p. 169

<sup>400</sup> Axelrod (1984), *op. cit.*, pp. 56-57.

### Concludendo

Occuparsi delle relazioni interne al gruppo è uno dei compiti più complessi del *leader*. Se questi è consapevole dei positivi risvolti della relazione di reciprocità, allora si attiva per promuovere tra i membri del gruppo la mutua accettazione e per valorizzare le loro competenze e qualità per il bene del gruppo. Poiché dalla qualità dei legami interni al gruppo dipende il buon funzionamento del gruppo stesso, la *leadership* esperta presidia le relazioni tra i membri avendo cura di non fuggire dai conflitti ma di gestirli, coinvolgendo l'intero gruppo nella individuazione dei problemi e dei percorsi risolutivi da intraprendere.

L'osservazione delle strategie poste in essere dalla *leadership* del gruppo per gestire modeste forme di conflitto ha permesso di cogliere il ricorso a forme di "raffreddamento". Fa parte del bagaglio del *leader* esperto anche quella sensibilità che gli consente di cogliere negli altri il disagio che precede i conflitti, e di farne uso per mettere in campo strategie adeguate prima che i problemi si complichino e si sedimentino. Si è osservato che la convivialità aiuta a governare le tensioni e promuove empatia e reciprocità.

#### 5.4.3 La leadership: conduzione dell'incontro

Leggere il ruolo della *leadership* nella conduzione degli incontri da una prospettiva di promozione delle relazioni reciprocali significa tener conto essenzialmente di due macro-competenze che il *leader* è chiamato a mettere in gioco.

Si tratta, innanzi tutto, di una macro-competenza di carattere operativo tesa a facilitare l'effettiva comprensione reciproca tra i soggetti nel rispetto delle regole che governano le interazioni e che il gruppo ha condiviso. Ciò allo scopo di favorire lo scambio verbale tra i membri che è, nella maggioranza dei casi, il veicolo principale attraverso il quale passano i *doni* che i membri del gruppo possono offrirsi reciprocamente.

In secondo luogo, si tratta di una macro-competenza formativa, funzionale al cambiamento, alla trasformazione dei singoli e al loro arricchimento in termini di conoscenze e di competenze, perché solo la continua crescita e il continuo miglioramento dei singoli può garantire a ciascuno il possesso di "oggetti di scambio"

da far circolare all'interno del gruppo valorizzando, quindi, l'interdipendenza, la quale "si fonda sulla percezione della *necessità reciproca*".<sup>401</sup>

I dati rilevati attraverso l'osservazione dell'agito da parte della *leadership* si distribuiscono intorno a queste due macro-competenze.

### *Facilitare la comprensione reciproca*

Per quanto riguarda la prima macro-competenza, il Coordinatore del Laboratorio, in quanto rappresentante del gruppo<sup>402</sup> si è più volte assunto l'incarico di facilitare la comprensione reciproca riformulando e sintetizzando quanto esposto in precedenza da altri, specie quando l'attenzione dei singoli non era pienamente focalizzata sull'intervento di questo o di quel Membro del gruppo.

La comprensione reciproca è stata promossa anche attraverso l'ottimizzazione dei tempi e il rispetto delle modalità di lavoro che il gruppo si è dato: quando è stato necessario, il Coordinatore ha sollecitato il gruppo alla osservanza dei tempi prefissati (anche invitando esplicitamente i presenti a contenere il numero dei propri interventi, specie quando questi erano fortemente sbilanciati a favore di qualcuno: "Non facciamo più interventi...") e delle modalità di lavoro programmate ("[...] adesso lavoriamo per piccoli gruppi"),<sup>403</sup> anche allo scopo di garantire a tutti la possibilità di parola.

Anche la sollecitazione diretta di pareri da parte di quanti, per propensione personale o per cortesia nei confronti degli altri, si tratterebbero dall'esprimere i propri pensieri ("B, vuoi dire tu qualche cosa?") è da considerarsi una modalità di facilitazione della comprensione reciproca.

---

<sup>401</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), *op. cit.*, p. 27 (corsivo in originale).

<sup>402</sup> L'uso della prima persona plurale da parte del Coordinatore, sia nell'ambito dei lavori svolti all'interno del gruppo, sia nell'ambito di quelli che hanno visto la partecipazione di docenti esterni, dà la misura della consapevolezza del suo ruolo, specie quando si autocorregge, passando dal singolare al plurale: "C'è stato il lavoro di molti di noi [...] abbiamo provato [...] con lo sforzo di tutti ora dobbiamo sviluppare [...] dobbiamo sforzarci di [...]" "Vi chiediamo di sviluppare un percorso di ricerca-azione utilizzando gli spunti che vi offriamo; ho pensato, abbiamo pensato che possiamo dare consulenza personale per problemi più concreti [...]. Aiutateci in questo [a non essere rigidi, a non essere schiacciati da modelli imposti]."

<sup>403</sup> Questo non è avvenuto quando alla fine di un lavoro svolto a piccoli gruppi, una coppia non si è presentata alla discussione in plenaria. Ho il dubbio che il mancato richiamo da parte del coordinatore in quella circostanza sia da attribuire ad una sorta di atteggiamento ossequioso nei confronti di P e V, che presumibilmente sono rimaste nella stanza attigua e perciò non hanno condiviso le loro riflessioni con il gruppo.

### *Promuovere lo sviluppo dei singoli*

La seconda macro-competenza messa in atto dalla *leadership* agisce sulla stimolazione della continua crescita professionale e personale dei soggetti facenti parte del gruppo. Questo processo di crescita, come risulta dai dati raccolti, è promosso non nell'ottica della omologazione degli individui, bensì in quella della valorizzazione delle differenze. Grazie allo sviluppo individuale di ciascuno, e grazie alla coltivazione di relazioni reciproci, gli obiettivi conseguiti da ciascuno sul piano dello sviluppo personale e professionale possono diventare, poi, proprietà condivisa da altri.

In questa direzione vanno gli interventi del Coordinatore del Laboratorio, il quale non si è limitato al riconoscimento e alla valorizzazione delle competenze del gruppo nella sua globalità (“[...] noi come gruppo abbiamo sicuramente già molte basi di lavoro [...]”), ma si è speso nella valorizzazione delle differenze presenti all'interno del gruppo, incoraggiando personali percorsi di sviluppo, come D spiega molto chiaramente:

“Sono molto riconoscente [al Coordinatore], è una persona che è in grado di valorizzare le persone e cogliendo le particolarità di ognuno è in grado di dare dei piccoli suggerimenti che ti fanno crescere.”

L'azione formativa del coordinatore si è realizzata pure attraverso il potenziamento della capacità riflessiva dei Membri del gruppo tramite la sollecitazione di scelte consapevoli che nascono dalla corresponsabilità nelle decisioni. Questo a partire, innanzi tutto, da quelle che possono sembrare le decisioni più banali, come attribuire un titolo ad un materiale prodotto dal gruppo (“[...] volete che creiamo un titolo più creativo?”), oppure dare avvio alle sedute (“Cosa dite, possiamo cominciare? Cosa suggerite di fare?”, “Chi vuole cominciare?” “Cominciamo?”) o sancirne il termine o comunque guidare il gruppo verso la chiusura (“Possiamo chiudere?”, “Andiamo in chiusura [...]”, “[...] è tardi [...] aggiorniamo e riprenderemo il discorso [...]”, o ancora completare un verbale,<sup>404</sup> fino a giungere al coinvolgimento del gruppo (o del

---

<sup>404</sup> Questo è successo soprattutto quando il verbale doveva riportare i risultati delle elaborazioni di gruppi disciplinari il cui linguaggio specifico poteva creare difficoltà ad un unico verbalizzatore: “[...] io ho preso nota di qualcosa, magari lo mando a voi che lo riempiate, perché è difficile fare un verbale di una cosa del genere, perché ne emerga una ricostruzione degli elementi salienti; ho annotato qualcosa, voi con i vostri appunti lo integrate, facciamo così [...]”

sottogruppo) in decisioni più rilevanti, pertinenti all'oggetto di studio del gruppo.<sup>405</sup> In altre circostanze, invece, il gruppo aveva delegato il Coordinatore ad assumere delle decisioni in prima persona, ma questi, una volta espletate le varie fasi operative preliminari, aveva provveduto a restituire al gruppo la responsabilità della decisione ultima.<sup>406</sup>

In aggiunta a queste numerose e varie esemplificazioni di responsabilizzazione dei singoli Membri rilevate durante le osservazioni, c'è da sottolineare che l'ingresso del ricercatore nel gruppo sembra aver determinato un ulteriore grado di corresponsabilizzazione dei singoli componenti del Laboratorio. A proposito della stesura del verbale, per esempio, A rileva nel comportamento del Coordinatore una maggiore attenzione all'espletamento del suo ruolo di *leader*:

“Penso che alcuni si siano sentiti condizionati [dalla presenza di un osservatore], ne ho visti diversi, anche Q è molto più professionale, ha preso la leadership, nel senso che fa fare agli altri le cose, fa fare il verbale.”

Durante l'intervista, il Coordinatore pare confermare le parole di A, visto che non nasconde di aver percepito su di sé l'effetto stimolante dell'ingresso del ricercatore nel gruppo:

“[...] è stata una sferzata per me a pensare anche a cose nuove per fare bella figura; quest'idea [cioè l'organizzazione degli incontri di formazione con docenti esterni] serve per aprire il gruppo all'esterno e a far leggere il gruppo dagli altri.”

Nell'ambito della promozione dello sviluppo dei singoli è stato, poi, fondamentale l'intervento del Coordinatore durante l'incontro in cui è stato realizzato il *focus group*. È stato un incontro significativo se considerato dalla prospettiva della condivisione delle responsabilità e della intercambiabilità dei ruoli. In quella circostanza, infatti, il gruppo ha rimesso in discussione la decisione presa tempo addietro in merito alla gestione del ruolo di *leader* e, riconoscendo il potenziale formativo che tale responsabilità implica,

---

<sup>405</sup> Per esempio l'attribuzione di più competenze a categorie diverse (“Questo credo che possiamo riconoscerlo che è una competenza trasversale [...]”).

<sup>406</sup> Come quando il Coordinatore, dopo aver scelto i materiali da distribuire ai docenti corsisti che avrebbero frequentato alcuni incontri di formazione organizzati del Laboratorio e ai quali sarebbe stato richiesto di attivare un percorso di ricerca-azione, chiese ai presenti se approvavano la sua scelta prima di provvedere alla predisposizione di una cartellina che conteneva tutti i documenti.

ha preso in considerazione di affidare l'incarico a quanti esprimano la volontà di volersi mettere alla prova.

Al Coordinatore, come ad altri,<sup>407</sup> non è sfuggito che all'interno del gruppo ci si può fare *dono* anche di opportunità formative. In questo senso, il suo ruolo di attuale *leader* implicherebbe, alla luce della riflessione collettiva che il gruppo ha condotto nel *focus group*, la riconsiderazione delle decisioni prese a suo tempo e la promozione dello sviluppo personale e professionale degli altri Membri attraverso l'assunzione del ruolo di *leader*. Offrire un'occasione di crescita a chi desiderasse cimentarsi nell'assunzione di una nuova responsabilità non deve, però, andare a svantaggio della produttività e della efficienza del gruppo. Questo è il motivo per cui Q, riflettendo sulla passata esperienza, auspica qualche più definita linea di condotta per l'eventuale nuovo futuro *leader*. Ciò al fine di evitare che si manifestino nuovamente dall'esterno le stesse osservazioni che in passato hanno criticato la mancanza di uniformità nella gestione degli incontri, cosa che non ha garantito il buon andamento delle riunioni e il progressivo sviluppo dei lavori:

“[...] il fatto di questa presenza che osserva discretamente, delicatamente, ma comunque c'è [sta facendo riferimento alla mia presenza] e osserva anche con mezzi tecnologici, ti induce non tanto a dire faccio diverso dal solito, perché poi ho visto parlando con i colleghi, alla fine facevamo le solite cose. Forse certo c'era un pochino più di ordine ma comunque si proseguiva il nostro lavoro ma con maggiore consapevolezza, capendo meglio alcuni aspetti anche del dono, dello scambio. Anche quando hai fatto il *focus group* aiutando a rimettere a fuoco alcune cose, a dire l'anno prossimo potrò seguire un'altra strada, migliorare questo aspetto, non so per esempio quello della gestione turnata, che io avevo un po' abbandonato e che adesso magari riprenderò ma in forma consapevole, cioè riproponendolo ai colleghi come una variabile che è emersa dalla tua osservazione e che potrebbe essere di nuovo interessante rielaborare, rivivere e anche riportando un po' un protocollo di comportamento, perché qualche volta qualcuno che aveva la delega [...] non si ricordava più [...].”

Rientra, infatti, a pieno titolo nei compiti della *leadership di servizio*<sup>408</sup> la cura a far emergere dal gruppo gli altri *leader* e ad incoraggiare la disponibilità ad assumersi nuove responsabilità. Si tratta, per usare le parole di Knowles, di promuovere la liberazione delle energie altrui, di “*svincolare* le energie delle persone operanti nel

<sup>407</sup> Si pensi all'intervento di E citato nel paragrafo 5.3.3 *La reciprocità nel gruppo: intercambiabilità dei ruoli*.

<sup>408</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), *op. cit.*

sistema e di gestire quei processi che permettono di incanalare le energie liberate verso obiettivi vantaggiosi per tutti”.<sup>409</sup>

### *Concludendo*

Nella conduzione degli incontri il *leader* del gruppo ha operato nella prospettiva di promozione delle relazioni reciproci essenzialmente in due macro-aree, quella della facilitazione della comprensione reciproca tra i soggetti, e quella dello sviluppo personale e professionale dei singoli soggetti.

La comprensione reciproca, intesa come effettiva realizzazione della comunicazione, è stata promossa attraverso l’ottimizzazione dei tempi, il rispetto delle modalità di lavoro che il gruppo si è dato, la sollecitazione diretta di pareri, la riformulazione e la sintesi di quanto detto dai singoli.

L’azione formativa del Coordinatore si è realizzata attraverso il potenziamento della capacità riflessiva dei Membri del gruppo, sollecitando scelte consapevoli, corresponsabilità nelle decisioni e facilitando la crescita individuale facendo leva sulle particolarità di ciascuno.

La possibilità di prevedere una turnazione della responsabilità della *leadership* è inscrivibile in questa prospettiva di promozione dello sviluppo professionale e personale dei singoli. È cura del *leader*, infatti, far emergere dal gruppo gli altri *leader*.

Questa opportunità formativa può essere considerata il *dono* che il gruppo offre a quanti ne vogliano consapevolmente accettare la responsabilità, consci che il *contro-dono* che il gruppo richiederà saranno impegno e dedizione.

#### **5.4.4 La leadership: amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo**

Coerentemente alle linee tracciate da Axelrod (1984), sono state individuate nei comportamenti della *leadership* azioni che, nell’ambito della gestione della memoria (la storia del gruppo) e della progettualità del gruppo (il suo sviluppo futuro), possono essere considerate strategie atte a favorire il potenziamento della relazione di reciprocità tra i Membri del gruppo.

Queste azioni perseguono i seguenti due obiettivi: 1. favorire il riconoscimento reciproco sulla base delle passate interazioni; 2. favorire attività comuni, in modo specifico quelle il cui guadagno personale sia superiore allo sforzo individuale richiesto.

---

<sup>409</sup> Knowles (1996), *op. cit.*, p. 47 (corsivi in originale).

### *Il riconoscimento reciproco*

Come già ricordato nel Capitolo 2, in cui è stata presentata la strategia *Tit for Tat*, Axelrod (1984) individua nella abilità di “riconoscere” l’altro, sulla base della qualità delle passate interazioni che si sono sviluppate tra i due individui, una componente essenziale della capacità di instaurare con l’altro una relazione reciproca.<sup>410</sup>

L’incoraggiamento alla cooperazione, infatti, passa innanzi tutto attraverso il ricordo delle caratteristiche salienti delle passate interazioni, le quali possono far propendere i soggetti per la collaborazione piuttosto che per la defezione se le interazioni sono state a suo tempo positive e foriere di scambi fruttuosi.

Considerando la questione dal punto di vista della *leadership*, risulterebbe allora strategico promuovere questa capacità nel gruppo che si coordina. Ciò può realizzarsi aiutando i singoli membri a richiamare alla mente ciò che ciascuno ha *donato* al gruppo e aiutandoli a contestualizzare il ricordo perché è sulla base del ricordo posseduto da ciascuno che verrà scelta la modalità più consona per dare seguito al rapporto collaborativo già instaurato nel passato.

Alla luce di quanto appena esposto, le azioni poste in essere dal Coordinatore del Laboratorio in più di una circostanza possono essere interpretate come azioni intese a favorire il riconoscimento di comportamenti cooperativi adottati dai singoli Membri. Questo è successo, per esempio, quando Q ha riconosciuto pubblicamente il ruolo che ciascuno Membro ha avuto nella elaborazione di materiali, come pure quando questo riconoscimento ha incluso anche i docenti esterni che occasionalmente partecipano alle attività del Laboratorio e lo affiancano nei suoi progetti di ricerca:

“ Noi stiamo lavorando, stiamo riflettendo, sono lavori fatti da noi e da insegnanti che collaborano con noi ...”
---

Favorire il riconoscimento reciproco passa attraverso la conservazione partecipata della storia del gruppo. Ciò implica, nell’opinione di scrive, non solo la raccolta degli atti prodotti dal gruppo (verbali, testi inseriti nella rete, progetti sottoposti alle scuole, locandine di convegni promossi dal gruppo ...), ma anche la predisposizione di una facile via di accesso alla documentazione da parte di ciascun Membro il quale possa, in

---

<sup>410</sup> Axelrod (1984), *op. cit.*, p. 139.



tal modo, rileggere agevolmente il proprio ruolo nella costruzione della storia del gruppo, e con ciò trovare ulteriori motivazioni che lo sollecitino ad una ancora più ampia e responsabile cooperazione.

Forse questo aspetto relativo alla conservazione partecipata della storia del Laboratorio dovrebbe ricevere un più giusto rilievo e soddisfare, così, le legittime richieste di chi, come A, per esempio, da tempo sollecita risposte sul fronte delle implementazioni del modello elaborato dal Laboratorio (nome delle scuole e loro dislocazione nel territorio), senza per altro ricevere soddisfazione della sua richiesta. È pur vero, però, che la richiesta sottoposta al gruppo durante le osservazioni è stata avanzata senza tener conto dell'ordine del giorno della seduta, per cui la non pertinenza della richiesta non ha sortito l'esito che A avrebbe desiderato.

È probabile, invece, che la promozione da parte della *leadership* di un diretto coinvolgimento di tutti i Membri nella gestione partecipata della memoria del gruppo (scelta, catalogazione, cura e aggiornamento sistematico della documentazione relativa al lavoro del gruppo) potrebbe da un lato sollevare chi coordina il gruppo da una incombenza che potrebbe sembrare di poco conto e che per questo è possibile che non riceva la necessaria sistematica cura, dall'altro moltiplicare le occasioni in cui i Membri del gruppo, consultando gli atti relativi alla storia del gruppo per poterli poi riordinare e catalogare, possono riconoscersi reciprocamente i meriti e il valore dei rispettivi contributi.

#### *Ampliamento della sfera di influenza del futuro*

Una seconda serie di riflessioni riguarda la progettualità del gruppo e da questa prospettiva vengono presi in considerazione i dati che seguono, allo scopo di comprendere in che modo la *leadership* possa contribuire alla promozione della reciprocità nel gruppo nell'ambito di quella parte di agito che può essere posta in relazione al suo sviluppo futuro.

Per consolidare e sviluppare ulteriormente la cooperazione basata sulla reciprocità è senz'altro positivo fare in modo che i soggetti siano messi nella condizione di poter interagire tra di loro con una certa frequenza in modo tale che la prospettiva di future interazioni tra i medesimi individui influenzi positivamente i rapporti nel presente.

Non è però solamente una questione di frequenza delle interazioni. Si tratta anche

della loro qualità sulla quale la prospettiva di attività future svolte insieme ad altri può influire significativamente e per la cui organizzazione il ruolo del *leader* può essere determinante. Questa modalità di promozione della cooperazione, che avviene ampliando la sfera di influenza del futuro,<sup>411</sup> attribuisce al lavoro di progettazione delle attività a divenire una considerevole responsabilità nei confronti della qualità delle relazioni tra gli individui.

Il Coordinatore del Laboratorio, commentando durante l'intervista la diffusione della relazione di reciprocità all'interno del gruppo che coordina, è ben consapevole della rilevanza nel presente della prospettiva di future comuni attività:

“[...] se dovessimo fare un sociogramma di Moreno applicato a questo [alla diffusione del rapporto reciprocale] ci sarebbero sicuramente delle aree di maggiore aggregazione, dei piccoli arcipelaghi che si creano, qualcuno più isolato. Non c'è secondo me una reciprocità diffusa tra tutte le persone. In questo senso servono le iniziative che facciamo come il corso di perfezionamento o anche i corsi di formazione perché creano aggregazione.”

Anche l'esperienza fatta in alcuni laboratori dell' VIII e IX ciclo SSIS (2006-2007 e 2007-2008) da parte di un certo numero di “giovani” Membri del Laboratorio per collaborare con il Coordinatore del gruppo, oltre a procurare soddisfazione negli interessati, ha promosso in loro una ulteriore motivazione a partecipare attivamente agli incontri del Laboratorio. Ecco come ne parla Q:

“H, D, F, K, Z hanno avuto il ruolo di docenti di Laboratorio accanto a me nel corso "Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica" dell'VIII ciclo SSIS (2006-2007). Nel IX ciclo (2007-2008) hanno svolto questo ruolo i primi tre (avevo meno allievi). Credo che questa soddisfazione di avere un ruolo nella SSIS abbia anche motivato, e giustamente a mio avviso, alla permanenza nel [Laboratorio], a parte D, che era rimasto nel gruppo da subito dopo il suo TIRD, indipendentemente da questo incarico.”

In questo caso l'esperienza passata ha motivato la permanenza dei soggetti nel gruppo. È possibile che si sia trattato in parte di riconoscenza nei confronti del Laboratorio per aver offerto a quei soggetti una opportunità di gratificazione, ma anche di ulteriore formazione indiretta. È verosimile pensare, però, che anche la prospettiva di

---

<sup>411</sup> Ciò può avvenire, scrive Axelrod (1984) “enlarging the shadow of the future” (*op. cit.*, p. 141).

ulteriori esperienze simili abbia motivato la maggiore aggregazione dei soggetti all'interno del gruppo.

La questione della progettazione di attività comuni non è disgiunta da quella relativa alla loro frequenza perché questa incide significativamente sulla stabilità della cooperazione.<sup>412</sup> Questa questione non è sfuggita a due componenti del gruppo che esplicitamente hanno fatto riferimento alle implicazioni insite nella quantità di tempo che i Membri del gruppo trascorrono insieme.<sup>413</sup> A conclusione di una sua osservazione a proposito del grado di reciprocità esistente nel gruppo (e già commentata altrove), E fa notare che secondo lei il numero degli incontri è esiguo. Per questo motivo può risultare scarsa la prospettiva di interazione con gli altri che ogni soggetto può figurarsi e, conseguentemente può risultare ridotto l'investimento che ognuno riversa sulla costruzione di una relazione cooperativa basata sulla reciprocità:

“Ecco alcune volte ho sentito che qualcuno non era donatore, per cui sono andata via insoddisfatta, non solo io perché ho condiviso questa idea con altri colleghi. Abbiamo sentito che c'era poco significato, probabilmente era questa sensazione, sia che qualcuno non aveva avuto il coraggio di chiedere, che per me è una cosa fondamentale, perché vuol dire essere onesti fino in fondo e capire il dono, e sia perché qualcuno non voleva che tu diventassi proprietario. Io credo che ogni tanto queste cose succedano, per me sono successe. Il tempo è poco, dovremmo trovarci di più.”

Alla domanda se il gruppo coltivi la reciprocità o meno, L non si limita a rispondere affermativamente o negativamente, ma offre la sua visione interpretativa della realtà:

---

<sup>412</sup> A questo proposito Axelrod (1984) scrive: “[...] an itinerant trader or day worker will have an easier time developing cooperative relationships with customers if the customers see the worker on a regular bases rather than only at long and unpredictable intervals. The principle is always the same: frequent interactions help promote stable cooperation” (*op. cit.*, p. 130).

<sup>413</sup> Sulla questione della quantità di tempo in cui vivere esperienze comuni e rinsaldare la cooperazione basata sulla reciprocità sarà opportuno che il gruppo si esprima in un prossimo futuro per eventualmente modificare la pianificazione dei loro incontri. Di fatto la regola che il gruppo ha stabilito in merito alla frequenza degli incontri (un incontro al mese) privilegia l'autonomia dei soggetti e non favorisce l'interdipendenza e l'integrazione. Il fatto che il gruppo abbia bisogno di più tempo da trascorrere insieme è testimoniato dal fatto che durante il *focus group* A, rivolgendosi a F le chiede: “Come ti chiami, scusa?”. In effetti, mentre A è stata presente a dieci incontri su diciotto negli ultimi due anni, F è stata presente solo quattro volte. Non si tratta, perciò, semplicemente di una questione relativa alla pianificazione della frequenza con cui i Membri si trovano, ma anche della disponibilità dei singoli a partecipare agli incontri programmati.

“[...] gli incontri non sono così fitti, il gruppo diventa sempre più coeso nel momento in cui si vivono esperienze comuni abbastanza frequenti. Se un gruppo si riunisce per esempio una volta al mese, c'è il vuoto in mezzo dove uno dice 'Ho delle consegne, ho una traccia per il lavoro'. Telefoniamo e magari mettiamo a fuoco qualcosa insieme, però nello stesso tempo è un lasciarsi a distanza, questo forse impedisce qualcosa che può accrescere la reciprocità, perché allora diventa un discorso meno condiviso, meno vissuto come vita. Servirebbe avere più occasioni di vita insieme.”

In buona sostanza, sottolinea L, interazioni ravvicinate nel tempo possono essere in grado di rinsaldare i legami perché creano le condizioni per vivere esperienze comuni nelle quali chi si relaziona con gli altri in modo non reciprocale ha l'opportunità di verificare l'utilità della cooperazione basata sulla reciprocità osservando i comportamenti di chi, invece, la mette in pratica. Costoro hanno tutto l'interesse ad insegnare la loro modalità di relazionarsi con gli altri allo scopo di incrementare il numero di coloro che coltivano la reciprocità perché, in futuro, potranno sperare di trarre vantaggio da più relazioni basate sulla mutua cooperazione.<sup>414</sup> L' ampliamento della sfera di influenza del futuro allo scopo di perseguire una stabile evoluzione della cooperazione include la predisposizione di attività comuni particolari, che si distinguono per il fatto che il guadagno personale che ogni individuo ne trae è superiore allo sforzo richiesto a ciascuno.<sup>415</sup>

---

<sup>414</sup> Axelrod spiega chiaramente che l'*insegnabilità* della reciprocità passa anche attraverso l'interesse di chi ha già assunto la reciprocità come stile relazionale. Se costoro riescono ad insegnare la reciprocità a chi sta loro vicino, possono sperare che le loro future interazioni saranno più fruttuose in quanto gli individui con cui si relazioneranno avranno anche essi imparato ad assumere comportamenti reciproci: “Naturally, you want to teach reciprocity to those with whom you will interact so that you can build a mutually rewarding relationship” (1984, *op. cit.*, p. 139).

È interessante considerare anche il prosieguo di questa riflessione. Risulterà positivo, continua Axelrod, riuscire ad *insegnare* la reciprocità anche ad individui con i quali non si prevede di interagire in futuro perché costoro, a loro volta, saranno un modello per altri. Ciò contribuisce a diminuire il numero di coloro che, all'interno del gruppo, ma anche all'esterno, non adottano comportamenti reciproci: “[...] But you also have a private advantage from another person using reciprocity even if you never interact with that person: the other's reciprocity helps to police the entire community by punishing those who try to be exploitive. And this decreases the number of uncooperative individuals you will have to deal with in the future” (Axelrod, 1984, *op. cit.*, p. 139).

<sup>415</sup> Axelrod (1984), *op. cit.*, p. 173.

È possibile interpretare in quest'ottica l'osservazione del Coordinatore a proposito dei risvolti positivi procurati al gruppo dalla organizzazione del Corso di Perfezionamento TIRD<sup>416</sup>:

“Il Corso di perfezionamento TIRD è un esempio di attività che abbiamo fatto tutti insieme (e che doveva essere fatta solo ed esclusivamente in collaborazione), che ci ha dato molta soddisfazione e ha ricompensato la fatica fatta da ciascuno. Spero che si possa riproporlo in futuro perché la sua presenza [...] "enlarges the shadow of the future" e ha dato motivazione alla nostra ricerca!”<sup>417</sup>

### *Concludendo*

L'amministrazione della memoria e l'amministrazione della progettualità del gruppo sono ambiti nei quali la professionalità del *leader* può incidere significativamente per la promozione della relazione di reciprocità. Le azioni che il *leader* può intraprendere in tal senso perseguono due obiettivi, quello di favorire il riconoscimento reciproco sulla base delle passate interazioni e quello di favorire attività comuni, in modo specifico quelle il cui guadagno personale sia superiore allo sforzo individuale richiesto.

Il riconoscimento reciproco può essere agevolato dalla cura che il gruppo, non necessariamente il *leader*, profonde nella ricostruzione della memoria storica del gruppo attraverso documentazioni facilmente accessibili dai soggetti. Su questo fronte, come risulta dalle osservazioni, il Laboratorio può perfezionare la sua modalità di scrittura della propria storia.

Sul versante della progettualità, è diffusa la consapevolezza che occasioni più frequenti di lavoro svolto in collaborazione potrebbero rinforzare la relazione di reciprocità già esistente nel gruppo. Il gruppo ha sperimentato l'effetto positivo che ha la progettazione di attività comuni sulle interazioni. Queste attività si sono rivelate positive perché sono riuscite a restituire ai soggetti più soddisfazioni di quante fossero state le energie profuse.

---

<sup>416</sup> Il Corso di Perfezionamento TIRD (Teorie dell'Istruzione e della Ricerca Didattica), organizzato dal Laboratorio presso la SSIS del Veneto e che ha visto fino a tutt'oggi quattro edizioni, dal 2002 al 2006, ha formato un centinaio di docenti secondo il modello del curriculum per soglie di padronanza. Nelle due più recenti edizioni, i corsisti hanno anche sviluppato un percorso di ricerca-azione con la produzione di un *project work* che ha integrato la loro tesina (si veda l'intervista al coordinatore del Laboratorio del 13 luglio 2007, Allegato 2).

<sup>417</sup> Questa riflessione, sollecitata dal ricercatore in data 28 maggio 2008 e contenuta in una mail ricevuta da parte del Coordinatore in data 10 giugno 2008, è posteriore alla sua intervista (si veda l'Allegato 48). Poiché in fase di saturazione delle categorie da prendere in considerazione nella analisi dei dati era emerso che non vi erano elementi significativi che potessero essere riferiti alla dimensione che qui si sta considerando, si è ritenuto opportuno rivolgere al Coordinatore una domanda precisa per appurare se poteva essere confermata una percezione del ricercatore circa la sua personale premura a proporre al gruppo attività il cui guadagno personale fosse superiore allo sforzo individuale richiesto.

## 5.5 Note conclusive

L'analisi condotta in questo capitolo ha portato alla luce della reciprocità nei comportamenti del gruppo e della cura alla predisposizione dei contesti che la favoriscano nelle azioni poste in essere dalla *leadership*.

Si è rilevato che un buon numero dei soggetti interagisce con gli altri sulla base di una relazione di reciprocità, il più delle volte positiva, talvolta negativa se viene ritenuto che il comportamento a cui rispondono sia stato non cooperativo (le strategie messe in atto vanno dalla “restituzione della stessa moneta”, al commento sarcastico, all'allentamento dei legami).

Va da sé che l'osservazione del gruppo compiuta per questa ricerca può solo sperare di avvicinarsi alla descrizione della realtà nella sua complessità e ricchezza di sfumature. B aveva giustamente osservato a questo proposito:

“Bisogna capire se la reciprocità è distribuita uniformemente nel gruppo o se gli individui coltivano questo tipo di relazione solo con alcuni componenti del gruppo; l'osservazione sporadica può non rendere giustizia del tipo di relazione esistente all'interno del gruppo [...]”
--

Tenendo conto di queste considerazioni, si può affermare che la tendenza osservata nei più è quella di coltivare, talvolta inconsapevolmente, un rapporto reciprocale basato sullo scambio di beni immateriali che, in questo gruppo, si sostanziano in conoscenze, idee, ma anche in disponibilità all'ascolto e disponibilità a perdere qualcosa di sé nel processo di integrazione delle singole identità nella identità gruppale.

Per la maggior parte dei soggetti osservati la reciprocità implica l'offerta di *doni* che condizionano solo in parte la reazione di chi li riceve, nel senso che, sebbene sia ammesso diffusamente che il *dono* debba essere ricambiato, ciò per molti non costituisce un preoccupazione perché sono convinti che prima o poi verrà il momento in cui sarà offerta loro l'opportunità di ricambiare sulla base delle loro disponibilità. Per disponibilità si è inteso riferirsi ai *contro-doni* a cui il donatario ha possibilità di accesso e che, perciò, possono costituire per lui moneta di scambio con cui ricambiare, al momento opportuno, il *dono* ricevuto. Per molti, i *contro-doni* (ma anche i *doni*) si originano nelle competenze di ciascun soggetto, nel senso che le specificità di ciascuno generano dei *doni* e dei *contro-doni* assolutamente non standardizzati i quali, poiché è il bisogno di chi riceve a determinare il valore del dono ricevuto, diventano *doni* preziosi

nel momento in cui vengono collocati presso la persona giusta al momento giusto. In questo senso, allora, la disponibilità di *doni* e di *contro-doni* si identifica con le competenze specifiche di ciascuno.

Dal dichiarato di alcuni si deduce che la reciprocità così intesa non appartiene alla cultura di tutti i Membri del gruppo. Pare che ciò possa essere posto in relazione alla identità fragile di alcuni che percepiscono la relazione di dono pericolosa per la stabilità della propria immagine: donare significa ricevere, e ricevere implica dover dare una ricollocazione nel proprio sé non solo al dono ricevuto ma anche a quanto già posseduto. Questo processo può essere per taluni faticoso, forse anche doloroso, per cui è possibile che essi fuggano la occasioni di dono per il timore di dover ricevere e, quindi, di dover cambiare.

<b>Dimensioni</b>	<b>Dono</b>	<b>Contro-dono</b>
Richiesta di aiuto	Aiuto in sé	-Restituzione sulla base delle competenze
Racconto di esperienze	Esperienza raccontata	- Tempo e attenzione (eventuali motori di trasformazione) - Riorganizzazione del pensiero
Intercambiabilità dei ruoli	Opportunità formativa	- Impegno e dedizione
Assunzione di parola (per chiedere <i>feedback</i> )	Disponibilità all'ascolto e alla trasformazione	- Visioni/prospettive diverse
Negoziazione	Disponibilità all'ascolto e alla trasformazione	- Visioni/prospettive diverse

**Tabella 7: *Dono e contro-dono* nelle dimensioni indagate per rilevare la relazione di reciprocità nel gruppo**

Forme di reciprocità sono state lette nella richiesta di aiuto, nel racconto di esperienze, nell'intercambiabilità dei ruoli, nella assunzione di parola e nella negoziazione (Tabella 7).

Nel considerare la dimensione della richiesta di aiuto si è supposto che il rapporto reciprocale inibisca gli schermi che il soggetto erge a difesa del proprio sé. Ciò in virtù del fatto che la prospettiva di poter ricambiare il *dono* sulla base delle proprie specificità e competenze accresce la considerazione che l'individuo ha di sé e lo rende assai meno preoccupato del come e del quando restituire il *dono*. In altre parole, in una relazione di reciprocità se un soggetto è consapevole di possedere delle conoscenze e delle competenze che possono tornare utili agli altri, questo stesso soggetto, si sentirà più

libero di chiedere agli altri il loro aiuto nel momento in cui avrà necessità (e per questo riceverà dei *doni*) perché sa di poter ricambiare (offrendo il suo *contro-dono*) con una moneta che già possiede e il cui possesso gli infonde sicurezza e maggiore autostima. Nel Capitolo 7 si rifletterà sul potenziale autoformativo di siffatti processi.

Nella dimensione del reciproco racconto di esperienze si è letta della reciprocità nella volontà di comunicare con l'altro. Questa volontà procura *dono* esperienziale a chi ascolta: se l'ascolto è attivo, il *dono* si realizza in ciò che passa attraverso la comunicazione, è l'esperienza stessa raccontata e conosciuta attraverso le parole dell'interlocutore. Inoltre, la volontà di comunicare con l'altro procura a chi racconta *contro-dono* di attenzione e di tempo dedicato che possono essere motori di trasformazione. Ma è anche *contro-dono* la riorganizzazione del pensiero che il donatore pone in essere prima di raccontare il suo racconto.

L'intercambiabilità dei ruoli corrisponde solo in parte ad una modalità operativa scelta dal Laboratorio. Il ruolo più significativo, infatti, cioè quello della *leadership*, viene al momento ricoperto dalla stessa persona. La riflessione condotta nel *focus group* e in alcune interviste ha posto, però, il problema di una revisione di questa norma alla luce degli effetti positivi che la turnazione del ruolo potrebbe generare nei soggetti. In effetti, se il gruppo offrisse ad uno dei suoi Membri l'assunzione di questo, o di altro ruolo di responsabilità, ciò potrebbe essere considerato un *dono* del gruppo al singolo soggetto in quanto opportunità formativa. La reciprocità esistente tra il soggetto e il gruppo stesso, determinerebbe in lui impegno e dedizione che costituirebbero il suo *contro-dono* al gruppo.

Anche nell'assunzione di parola (che ha sostanziato più funzioni: sollecitazione di pareri, offerta di intervento formativo, agevolazione della comprensione reciproca) c'è del *dono* e del *contro-dono* non solo quando i soggetti intervengono per provvedere al reciproco apprendimento, ma soprattutto quando intervengono per chiedere *feedback* sui loro pareri *donando* in tal modo la propria disponibilità all'ascolto e alla trasformazione di sé sulla base dei "ritorni" provenienti dagli altri.

Questa disposizione alla apertura si è riscontrata anche nella negoziazione in quanto il desiderio di negoziare le proprie idee con quelle altrui corrisponde a voler considerare i punti di vista degli altri in una logica di integrazione attraverso il dare ascolto, l'essere



disposti al cambiamento che le idee dell'altro possono procurare in chi ascolta ( *dono e contro-dono*).

Il ruolo della  *leadership* nella promozione della reciprocità può essere determinante. Si è osservato che le dimensioni nelle quali può incidere significativamente sono quelle della organizzazione del  *setting*, della gestione del clima, della conduzione dell'incontro, della amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo (Tabella 8). La consapevolezza che dalla qualità dei legami interni al gruppo dipende il buon funzionamento del gruppo stesso, fa sì che il Coordinatore del gruppo si sia attivato per favorire la mutua accettazione e comprensione, e per valorizzare le competenze e le qualità di ognuno promuovendo ulteriori sviluppi dai quali il gruppo non può che trarre vantaggio. Per sostenere la cooperazione basata sulla reciprocità, il Coordinatore è ricorso a due strategie: favorire il riconoscimento reciproco sulla base delle passate interazioni e favorire attività comuni, in modo specifico quelle il cui guadagno personale sia superiore allo sforzo individuale richiesto.

<b>Dimensioni</b>	<b>Azioni promotrici di reciprocità</b>
Organizzazione del <i> setting</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Allontanamento delle tentazioni di prevaricazione sulla base di percezioni di superiorità</li> <li>- Controllo dell'eccessiva valenza attribuita alla relazione amicale</li> <li>- Controllo delle variabili legate alla sensazione di benessere dei soggetti</li> </ul>
Gestione del clima	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mutua accettazione e valorizzazione delle competenze</li> <li>- Promozione nei soggetti di ulteriori sviluppi</li> <li>- Gestione dei conflitti attraverso il coinvolgimento del gruppo</li> <li>- Percezione di segnali di disagio onde attivare per tempo forme di "raffreddamento" di possibili conflitti</li> <li>- Cura della convivialità</li> </ul>
Conduzione dell'incontro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitazione della comprensione reciproca</li> <li>- Promozione dello sviluppo personale e professionale</li> </ul>
Amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promozione del riconoscimento reciproco</li> <li>- Promozione di attività comuni frequenti</li> </ul>

**Tabella 8: Dimensioni indagate nella  *leadership* per la rilevazione di azioni promotrici di reciprocità**

Dalla raccolta dei dati sulla reciprocità nel gruppo e da questa loro analisi emerge chiara la consapevolezza nella maggior parte dei soggetti che la crescita di sé dipende in larga misura dai  *doni* e dai  *contro-doni* che i soggetti sono in grado di mettere in circolo e che la loro personale crescita può a sua volta determinare sviluppo negli altri.

La categoria del bisogno sembra essere determinante non solo nell'attribuire valore ai *doni* ricevuti, ma anche nell'attivare nei soggetti processi di ricerca per soddisfare delle proprie urgenze formative (nel rapporto reciprocale questi processi sono facilitati perché è possibile fare in modo che l'altro offra i suoi *doni* senza dover esplicitamente richiederli). Nella relazione di reciprocità, inoltre, dai bisogni formativi altrui possono generarsi processi per la crescita di sé innescati dalla responsabilità di provvedere mutualmente allo sviluppo dell'altro.

Si è anche rilevato che gli scambi reciprocali all'interno del gruppo non sono stati sempre e solo *trasferimenti bidirezionali* ma hanno coinvolto l'intero gruppo dando luogo ad una reciprocità generalizzata all'interno in un sistema a rete. In questo contesto di piccolo gruppo, la responsabilità di sé nei confronti degli altri, che si sostanzia nella implementazione del rapporto reciprocale, costituisce utile palestra per la responsabilità di sé nel sociale più globale.

## **Capitolo 6**

### **L'analisi delle forme di autoformazione nel gruppo**

#### **Abstract del capitolo**

*In questo capitolo si analizzano i dati relativi alla autoformazione nel gruppo osservato.*

*Sembra possibile attribuire al Laboratorio la capacità di aver determinato nei suoi Membri delle trasformazioni in ordine alle seguenti dimensioni:*

*1. i propri obiettivi autoformativi: il gruppo sembra essere in grado di offrire ai propri Membri occasioni formative del proprio sé che vanno ben oltre alla mera acquisizione di contenuti e/o competenze strumentali;*

*2. la nozione di autoformazione: il gruppo è, per lo più, concorde nel significato da attribuire alla nozione di autoformazione; i più sembrano essere consapevoli delle proprie trasformazioni; l'opportunità offerta loro di riflettere su se stessi sembra aver determinato dei processi trasformativi che sono solo ora in atto.*

*3. le modalità autoformative messe in atto: le prassi autoformative messe in atto sono diventate più partecipative e responsabili di formazione altrui;*

*4. i ruoli assunti al di là di quelli normalmente espletati: nella vita professionale vi è stata assunzione di ruoli aggiuntivi rispetto quelli normalmente ricoperti e che implicano partecipazione, collaborazione, coordinamento e capacità relazionali. Sono state rilevate anche delle trasformazioni nella sfera affettiva (senso di benessere provocato da trasformazioni che hanno implicato una accresciuta autostima, ma anche sofferenza nel trasformare se stessi alla ricerca della condivisione)*

*Queste trasformazioni sembrano essere più evidenti nei Membri che hanno assiduamente partecipato ai lavori del gruppo, per cui è possibile dedurre che la presenza agli incontri sia determinante per avviare i processi trasformativi che gruppo è in grado di favorire.*

#### **Indice del capitolo**

- 6.1 Introduzione
- 6.2 Motivazioni e aspettative vs. obiettivi raggiunti
- 6.3 Nozione di autoformazione
- 6.4 Cambiamenti nel modo di autoformarsi
- 6.5 Cambiamenti nella vita: ruoli e sfera affettiva
- 6.6 Note conclusive

## 6.1 Introduzione

In questo capitolo vengono presi in considerazione ed analizzati i dati rilevati inerentemente alla autoformazione nel gruppo osservato. I dati raccolti<sup>418</sup> si sono aggregati intorno a quattro ambiti che sono sembrati di particolare rilievo per la ricerca:

1. motivazioni e aspettative che in passato hanno mosso i soggetti a decidere di prendere parte alle attività del Laboratorio messe a confronto con gli effettivi obiettivi raggiunti;
2. nozione di autoformazione;
3. cambiamenti significativi che i Membri hanno messo in atto nel tempo in riferimento al loro modo di autoformarsi;
4. cambiamenti significativi avvenuti nella loro vita professionale, ma anche privata, nell'arco di tempo in cui ciascuno è stato membro effettivo del gruppo.

La matrice di correlazione tra strumenti e dimensioni indagate per la rilevazione di dati relativi alla autoformazione nel gruppo (Tabella 9) evidenzia la triangolazione degli strumenti utilizzati anche in questa parte della ricerca. L'analisi dei dati che viene proposta in questo capitolo segue l'organizzazione di questa matrice.

<b>Dimensioni indagate</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Motivazioni e aspettative vs. obiettivi raggiunti	■		■	■
Nozione di autoformazione		■	■	■
Cambiamenti significativi nel modo di autoformarsi	■		■	■
Cambiamenti significativi nella vita professionale (e privata)	■			■

**Tabella 9: Matrice di correlazione tra strumenti utilizzati e dimensioni indagate in relazione alla autoformazione<sup>419</sup>**

<sup>418</sup> I dati provengono dai questionari online, dal *focus group* e dalle interviste individuali.

<sup>419</sup> Legenda: colonna 1 = questionario; colonna 2 = osservazione/videoregistrazione; colonna 3 = *focus group*; colonna 4 = intervista.

## 6.2 Motivazioni e aspettative vs. obiettivi raggiunti

Il dato più macroscopico che la ricerca ha fatto emergere nell'ambito della autoformazione è quello relativo ad una significativa differenza tra gli obiettivi iniziali che hanno spinto i soggetti ad entrare nel gruppo rispetto agli obiettivi che loro stessi dichiarano con soddisfazione di aver raggiunto tramite la frequenza del Laboratorio.

La domanda n. 31 del Questionario 1<sup>420</sup> è stata proposta sotto forma di domanda chiusa (si veda l'Allegato 6) con la possibilità di scegliere tra nove opzioni.<sup>421</sup>

Due sono state le motivazioni sulle quali si sono maggiormente concentrate le scelte: 4. *Partecipazione ad attività di ricerca* (88,89%) e 1. *Acquisizione di ulteriori conoscenze* (61,11%). Solamente il 50% dei soggetti ha scelto l'opzione 3. *Confronto dialettico tra colleghi*, solo il 27,78% ha scelto l'opzione 2. *Condivisione di esperienze personali*, e solamente il 22,22% ha scelto l'opzione 6. *Sperimentazione di un diverso contesto formativo*.

Da questi dati sembra sia possibile desumere che, per molti, l'ingresso nel gruppo sia stato motivato dal desiderio di estendere le proprie conoscenze (il 61,1% ha scelto l'opzione 1. *Acquisizione di ulteriori conoscenze*) e dal desiderio di soddisfare i propri bisogni di conoscenza in campo professionale attraverso il gruppo (l'88,89% ha scelto l'opzione 4. *Partecipazione ad attività di ricerca*), senza riconoscergli esplicitamente, però, il suo ruolo di comunità di apprendimento capace di provocare trasformazioni ben più profonde nella persona, al di là della semplice acquisizione di conoscenze. In altre parole, la spinta propulsiva verso la partecipazione alle attività del gruppo sembra essere stata fornita da interessi organici all'apprendimento strumentale e non piuttosto alle dimensioni dell'apprendimento dialettico e/o all'apprendimento autoriflessivo, per usare le categorie di Mezirow.

La bassa percentuale delle risposte che fanno riferimento alle opzioni n. 2, n. 6 e anche n. 3<sup>422</sup> sembra ribadire la convinzione di chi scrive che nel momento in cui i

---

<sup>420</sup> La domanda n. 31 chiedeva: Quale/i è/sono stato/i il/i motivo/i per cui ha deciso di entrare a far parte del Laboratorio? Dare fino a 3 preferenze.

<sup>421</sup> Le opzioni erano: 1. Acquisizione di ulteriori conoscenze; 2. Condivisione di esperienze personali; 3. Confronto dialettico tra colleghi; 4. Partecipazione ad attività di ricerca; 5. Spendibilità della propria professionalità al di fuori dell'ambito lavorativo; 6. Sperimentazione di un diverso contesto formativo; 7. Legittimazione di un personale percorso di ricerca e formazione; 8. Possibilità di accedere ad ulteriori opportunità che sono fonti di reddito; 9. Altro.

<sup>422</sup> Tutto sommato anche il fatto che solo il 50% dei soggetti abbia scelto l'opzione n. 3 (Confronto dialettico tra colleghi) è da considerarsi un indicatore assimilabile agli altri dati (cioè alle risposte date

Membri hanno assunto la decisione di far parte del Laboratorio non possedessero una diffusa consapevolezza del significativo peso della componente relazionale che è, però, insita in ogni processo di apprendimento, o quanto meno non le riconoscessero un ruolo decisivo nel determinare la loro scelta di far parte del gruppo.

A sostegno di questa interpretazione, è interessante portare a confronto i dati provenienti dalle risposte alla domanda n. 31 appena analizzati, con le risposte alla domanda n. 4 del Questionario 1.

La domanda n. 4 aveva lo scopo di sondare quali fossero le aspettative future dei singoli Membri rispetto alla loro partecipazione alle attività del Laboratorio.<sup>423</sup> La domanda n. 4 è stata posta sotto forma di domanda aperta (si veda l'Allegato 6 per l'intera gamma delle risposte date) per poter abbracciare le più svariate motivazioni che una domanda chiusa non sarebbe stata in grado di portare alla luce. Una volta raccolte le risposte si è dovuto, perciò, procedere alla categorizzazione delle stesse, procedura non sempre semplice perché queste sono risultate spesso composite. L'esito di questa fase di categorizzazione è stata l'individuazione di tre ambiti:<sup>424</sup>

1. volontà di acquisire nuovi contenuti / attuare un percorso di ricerca;
2. sviluppo personale;
3. sviluppo professionale.

Da questa suddivisione è risultato che il 22,22% delle risposte fa riferimento ad una motivazione fortemente ed esplicitamente ancorata ai contenuti (acquisizione di nuove conoscenze, desiderio di intraprendere percorsi di ricerca). Il 55,55% fa riferimento allo sviluppo professionale, mentre un altro 22,22% delle risposte fa riferimento alla ricerca di un proprio sviluppo personale.

L'accostamento dei dati precedentemente considerati, quelli cioè provenienti dalle risposte alla domanda n. 31 (relativa alle motivazioni iniziali) con quelli provenienti dalla domanda n. 4 (relativa alle aspettative future) segnala in modo indiscutibile un decremento dei valori attinenti alla acquisizione di contenuti (61,11% all'inizio; 22,22%

---

alle domande n. 2 e n. 6) in quanto anch'esso dimostra un iniziale ridotto interesse del gruppo nei confronti di un apprendimento che non sia prettamente strumentale.

<sup>423</sup> La domanda n. 4 chiedeva: "Cosa si aspetta dalla Sua partecipazione alle attività del Laboratorio?"

<sup>424</sup> Si faccia riferimento all'Allegato 6 (domanda n. 4) per l'attribuzione di ciascuna risposta alla rispettiva categoria.

ora)<sup>425</sup> che può essere interpretato come una crescita nel gruppo della consapevolezza che i soggetti possono, a buon diritto, aspettarsi dal Laboratorio ben di più rispetto a ciò che si prefiguravano di ottenere allorché si sono uniti al gruppo, soprattutto in termini di formazione di sé.

### *I nuovi obiettivi*

Se la percentuale relativa al conseguimento di contenuti è diminuita, significa che oggi altre motivazioni tengono i Membri legati al gruppo. Con questo dato il gruppo sembra suggerire all'osservatore di essere stato in grado di modificare nel tempo le ragioni del suo esistere. Il gruppo sembra riuscire a percepire che, nel suo essere gruppo, è in grado di offrire ai propri Membri molto di più, qualcosa che va al di là della semplice acquisizione di quei contenuti che i Membri stessi avevano posto come uno dei loro principali obiettivi da perseguire tramite il gruppo stesso.

Questa presunta tendenza a perseguire, per il tramite del Laboratorio, obiettivi che siano 'altri' rispetto a quelli attinenti alla acquisizione di contenuti, è confermata in parte anche dalle risposte fornite alla domanda n. 10 del Questionario 2.<sup>426</sup>

La domanda si è proposta di indagare quali esiti positivi i singoli Membri attribuiscono alla loro partecipazione al Laboratorio. La domanda è stata sottoposta come domanda chiusa con nove opzioni tra cui scegliere senza alcun limite rispetto al numero di opzioni da segnalare.<sup>427</sup>

Le opzioni sulle quali si sono concentrate maggiormente le scelte sono state la n. 4. *Potenziamento della capacità di riflessione e auto-valutazione* (94,44%), la n. 1. *Accresciute capacità relazionali* (72,22%) e la n. 5. *Legittimazione di personali idee e visioni, se condivise* (61,11%).

---

<sup>425</sup> Purtroppo all'atto della predisposizione delle domande non era previsto un tale esito per cui solo al momento della analisi dei dati ci si è resi conto che sarebbe stato opportuno fare in modo che le risposte alle domande n. 4 e n. 31 fossero più esplicitamente commensurabili.

<sup>426</sup> La domanda n. 10 chiedeva: "Per quanto La riguarda, qual/i è/sono il/i risolto/i positivo/i della Sua partecipazione al Laboratorio?"

<sup>427</sup> Le opzioni erano: 1. Accresciute capacità relazionali; 2. Facilitazione nello svolgimento dei compiti istituzionali in ambito lavorativo; 3. Acquisizione/miglioramento di abilità operative; 4. Potenziamento della capacità di riflessione e auto-valutazione; 5. Legittimazione di personali idee e visioni, se condivise; 6. Consenso negoziato nei confronti delle tematiche affrontate; 7. Consapevolezza dei Suoi sistemi di valori; 8. Conoscenza dei sistemi di valori dei suoi colleghi; 9. Altro.

È pur vero che tra le opzioni sottoposte come risposte possibili alla domanda n. 10 non compariva un riferimento diretto alla acquisizione di contenuti, ma l'opzione n. 9 *Altro* avrebbe potuto raccogliere su di sé eventuali scelte in questa direzione. Di fatto, però, la possibilità di ricorrere alla opzione n. 9 non è stata sfruttata da nessuno (si veda per questo l'Allegato n. 7, domanda n. 10).

Rispondendo in tal modo, il gruppo si è accreditato una facoltà di non poco conto, quella, cioè di promuovere nei suoi singoli Membri una approfondita conoscenza sia di sé (attraverso la riflessione e l'autovalutazione), sia degli altri soggetti facenti parte il gruppo stesso (attraverso l'uso più sicuro ed efficace delle capacità relazionali).

Attribuendo una importante valenza anche alla possibile legittimazione di idee e convincimenti personali attraverso il gruppo (opzione n. 5, 61,11%), molti soggetti hanno scelto di riconoscere al gruppo, nella sua interezza, l'autorevolezza di soddisfare i bisogni di validazione e di riconoscimento che i singoli manifestano, questione fondamentale per la costituzione di un gruppo di lavoro.<sup>428</sup> In altre parole, sembra possibile dedurre che il presupposto del lavorare in gruppo, che passa attraverso la condivisione delle visioni e dei saperi, si identifichi con la possibilità per i singoli Membri di trovare nel gruppo legittimo spazio per le proprie posizioni singolarmente espresse.<sup>429</sup>

Il passaggio da posizioni singole a posizioni gruppali verrà garantito dalla rielaborazione dei contributi in seno al gruppo attraverso la fase negoziale che li condurrà a ulteriore stato di raffinamento fino a perdere ogni connotazione che li identifichi come prodotti-proprietà dei singoli.<sup>430</sup>

---

<sup>428</sup> Scrivono a questo proposito Quaglino, Casagrande, Castellano (1992): "La configurazione di bisogni e la loro soddisfazione motiva gli individui a far parte di un gruppo, determinando quel legame che abbiamo definito emergenza psicologica che è all'origine dei fatti psicologici del gruppo. Un io che cerca qualcuno, molto spesso un gruppo, e gli assegna valore e significato in ragione della richiesta di conferma della sua identità e della soddisfazione dei suoi bisogni" (*op. cit.*, p. 35)

<sup>429</sup> Quaglino, Casagrande, Castellano (1992) parlano di "unità basata sulla differenza" (*op. cit.*, p. 27).

<sup>430</sup> Si pensi al già citato commento di G che, con orgoglio, difende ciò che il gruppo nella sua interezza è giunto a produrre se pur attraverso un processo di non facile mediazione: "[...] abbiamo passato periodi in cui ognuno sosteneva la propria idea. [Ma] siamo arrivati assieme al grafo." La condivisione nel gruppo, che fa sì che visioni e saperi escano rafforzati dall'analisi congiunta e acquisiscano autorevolezza agli occhi di tutti i Membri grazie al contributo di ciascuno, deve basarsi, però, sul reciproco riconoscimento degli apporti di ciascuno. Questa sembra essere la strada che può portare ciascuno a riconoscersi in ciò che il gruppo produce e a ritenerlo identificativo dell'intera comunità. A questo proposito è stato già ricordato l'intervento di A in cui, con tono polemico, sembra accusare esplicitamente qualcuno di essersi indebitamente appropriato del prodotto del gruppo ed averlo spacciato come un proprio prodotto: "Il lavoro che è il prodotto di tutto il gruppo, le idee che provengono da un lavoro di gruppo, di chi sono?"



Alla luce dei dati provenienti dalle risposte alla domanda n. 10, il ruolo del Laboratorio sembra, dunque, esplicitarsi in tre aree, quella metacognitiva (capacità di riflessione e auto-valutazione – opzione n. 4), quella relazionale (opzione n. 1, ma anche opzione 6, che ha raccolto il 44,44% dei consensi) e quella affettiva (riconoscimento e valorizzazione delle individualità – opzione n. 5), con un accresciuto valore attribuito agli obiettivi raggiunti nell’ambito dell’ apprendimento dialettico e autoriflessivo rispetto all’apprendimento strumentale (si veda per esempio l’opzione n. 3, che fa riferimento alla acquisizione/miglioramento di abilità operative e che ha raccolto solo il 50% delle scelte, posizionandosi al quarto posto nella scala dei valori; oppure l’opzione n. 2, che fa anche riferimento alla acquisizione di conoscenze/abilità spendibili in ambito lavorativo e che ha raccolto solo il 33,33% delle scelte).

<b>Risvolti positivi</b>	<b>Valore</b>	<b>Percentuale</b>
1. Accresciute capacità relazionali	13	72,22%
2. Facilitazione nello svolgimento dei compiti istituzionali in ambito lavorativo	6	33,33%
3. Aquisizione/Miglioramento di abilità operative	9	50,00%
4. Potenziamento della capacità di riflessione e auto-valutazione	17	94,44%
5. Legittimazione di personali idee e visioni, se condivise	11	61,11%
6. Consenso negoziato nei confronti delle tematiche affrontate	8	44,44%
7. Consapevolezza dei Suoi sistemi di valori	5	27,78%
8. Conoscenza dei sistemi di valori dei Suoi colleghi	5	27,78%
9. Altro	0	0,00%

**Tabella 10: Risposte alla domanda n. 10 del Questionario 1**

In buona sostanza, si ha l’impressione che i Membri del Laboratorio si siano avvicinati al gruppo inizialmente per soddisfare personali bisogni inerenti alla

---

acquisizione di nuove conoscenze e si siano poi scoperti nel tempo arricchiti di capacità ad ampio spettro che l'essere gruppo ha permesso di svilupparsi o ha portato in superficie, se già esistenti ma non pienamente ancora fruibili.

*Le capacità relazionali: quali i risultati raggiunti?*

Tramite il potenziando delle capacità relazionali, i soggetti sembrano aver raggiunto, nella maggioranza dei casi, l'obiettivo di vedersi riconoscere reciprocamente le proprie capacità individuali,<sup>431</sup> soddisfacendo così i propri bisogni identitari, ma sono stati anche in grado di attivare una maggiore attività autoriflessiva, pratica che può indurre a trasformazioni sostanziali nelle proprie posture nei confronti della vita personale e professionale e che si identifica, come ha notato D nel *focus group*, nel dialogo interiore:

“Riconsiderare le premesse dei propri giudizi e valutazioni significa avere capacità di autocritica, essere abituati ad un dialogo interiore.”

Per attivare meccanismi autoriflessivi e autoformativi c'è bisogno che i soggetti ricevano stimoli dall'esterno, e per raggiungere questo obiettivo A ritiene che un confronto con gli altri Membri basato su un rapporto di mutuo scambio sia lo strumento ottimale.<sup>432</sup>

“[...] Anche nei lavori che facciamo, ho sempre bisogno di un confronto per verificare il mio punto di vista. Per me reciprocità e autoformazione sono quasi sinonimi.”

Lo slittamento di prospettiva da cui i Membri del Laboratorio guardano alla propria formazione nei termini in cui è stato illustrato in questo paragrafo è ulteriormente confortato dalla analisi quantitativa dei dati provenienti dalle interviste semistrutturate.

La domanda n. 4 dell'intervista chiedeva, infatti, di esprimersi in merito alle aree della propria autoformazione sulle quali la partecipazione alle attività del Laboratorio

---

<sup>431</sup> Si ricordi il valore non trascurabile (61,11%) relativo alla opzione n. 5. *Legittimazione di personali idee e visioni, se condivise* (domanda n. 10).

<sup>432</sup> Intervento fatto durante il *focus group*.

abbia maggiormente inciso, andando volutamente a coprire un'area già indagata attraverso il Questionario 2, allo scopo di poter effettuare una triangolazione dei dati. La domanda offriva sette opzioni<sup>433</sup> in aggiunta alle quali i soggetti erano, però, invitati ad esprimerne altre, se necessario. La domanda ha avuto molto successo, considerata la vasta gamma di risposte alternative che sono state sottoposte.

Ciò costituisce, innanzitutto, un dato rilevante in relazione all'interesse del gruppo nei confronti di questa ricerca, perché dimostra una partecipazione assolutamente non superficiale e non affrettata da parte dei più. Inoltre, questa partecipazione attenta ha dimostrato al ricercatore la volontà da parte dei soggetti di considerare l'intervista un'opportunità ulteriore per scandagliare i propri recessi reconditi allo scopo di cercare di scoprire qualcosa di nuovo su di sé. In questo modo, considerando cioè l'intervista un'opportunità autoformativa, i soggetti hanno messo in atto, anche in questa circostanza un processo reciprocale nei confronti del ricercatore stesso. In altre parole, sembra che i membri del Laboratorio, consci di concedere al ricercatore informazioni utili per la sua ricerca, abbiano voluto convertire la situazione in una occasione a loro vantaggio scegliendo di attribuire alla loro azione di cooperazione una contestuale valenza autoformativa.

Per tornare all'analisi dei dati relativi alla domanda n. 4 dell'intervista<sup>434</sup> (Tabella 11), c'è da rilevare una forte percezione della propria autoformazione in termini di progressiva apertura verso prospettive alternative (72,2%), di sviluppo della propria riflessività critica (61,1%) e di potenziamento della propria capacità di partecipazione (72,2%).<sup>435</sup> È interessante leggere i dati relativi alla domanda n. 4 dell'intervista anche per scoprire in quale posizione si collochi l'opzione "Contenuti/informazioni"(opzione r, collocatasi, come l'opzione h, al settimo posto - 16,6%, ) che a suo tempo avevano

---

<sup>433</sup> La domanda n. 4 dell'intervista chiedeva: "Partecipare alle attività del Laboratorio l'ha aiutata nel corso degli anni nel Suo processo di autoformazione? In quale delle seguenti aree?" Le sette opzioni suggerite sono state: a. Individuare i suoi veri interessi; b. Individuare i suoi obiettivi; c. Acquisire consapevolezza; d. Sviluppare ulteriormente la riflessività critica; e. Sviluppare apertura verso prospettive alternative; f. Sviluppare capacità di partecipazione; g. Sviluppare la disponibilità alla validazione consensuale come modalità di *problem solving*. A queste sette aree suggerite nella domanda, gli intervistati ne hanno individuate ben altre diciotto (si veda Tabella n. 7, h-y).

<sup>434</sup> Si veda per questo l'Allegato n. 42.

<sup>435</sup> Il dato relativo alla opzione f. "Sviluppare capacità di partecipazione" è 55,5% determinato dalle opzioni di dieci soggetti. Se, però, si tiene conto delle risposte elaborate personalmente da tre Membri ma assimilabili nel contenuto alla opzione f (due soggetti hanno indicato il miglioramento delle relazioni umane e uno ha indicato lo sviluppo delle capacità comunicative), la percentuale passa da 55,55% a 72,2%).

costituito la motivazione principale della adesione dei soggetti al Laboratorio e uno dei principali obiettivi da perseguire.

Area	Valore	Percentuale
a. Individuare i suoi veri interessi	5	27.7%
b. Individuare i suoi obiettivi	4	22.2%
c. Acquisire consapevolezza	8	44.4%
d. Sviluppare ulteriormente la riflessività critica	11	61.1%
e. Sviluppare apertura verso prospettive alternative	13	72.2%
f. Sviluppare capacità di partecipazione	10	55.5%
g. Sviluppare la disponibilità alla validazione consensuale come modalità di <i>problem solving</i>	9	50.0%
h. Modificato il modo di insegnare	3	16.6%
i. Stimolo a scrivere	1	5.5%
j. Conoscenza di sé	1	5.5%
k. Penso in modo diverso	1	5.5%
l. Mi piaccio di più	1	5.5%
m. Capacità di scegliere tra le offerte formative	1	5.5%
n. Opportunità come formatore	1	5.5%
o. Accresciuta autostima	2	11.1%
p. Migliorate le relazioni umane	2	11.1%
q. Capacità comunicative	1	5.5%
r. Contenuti/informazioni	3	16.6%
s. Tenacia nell'approfondire tematiche di studio	1	5.8%
t. Ricerca di identità e autonomia	1	5.5%
u. Resistenza alla fatica fisica e psicologica	1	5.5%
v. Pensiero unitario	1	5.5%
w. Approfondire i miei interessi	1	5.5%
x. Individuare le priorità tra i miei obiettivi	1	5.5%
y. Dare senso al proprio lavoro	1	5.5%

**Tabella 11: Risposte alla domanda n. 4 dell'intervista**

Inoltre, andando ad esaminare le altre opzioni, si osservi con quale sequenza i soggetti<sup>436</sup> abbiano individuato le aree nelle quali ritengono che il lavoro svolto nel gruppo li abbia agevolati nel processo di autoformazione:

1. *progressiva apertura verso prospettive alternative + potenziamento della propria capacità di partecipazione*
2. *sviluppo della propria riflessività critica*
3. *sviluppo della disponibilità alla validazione consensuale come modalità di problem solving*
4. *acquisizione di consapevolezza*

<sup>436</sup> Le interviste sono state tutte effettuate dopo il *focus group* per dare a tutti la possibilità di essere intervistati alla luce della discussione condotta in quella seduta. È possibile che le riflessioni condotte durante quella seduta abbiano rafforzato convinzioni già consolidate o, addirittura, abbiano provocato delle coscientizzazioni non messe pienamente a fuoco in precedenza.

5. *individuazione dei propri veri interessi*
6. *individuazione dei propri obiettivi*
7. *modificazione del proprio di insegnare + acquisizione di contenuti/informazioni*

A questo punto è legittimo porsi una domanda: il gruppo è davvero riuscito, consapevolmente e volutamente, a trasformare in modo così profondo gli obiettivi che nell'ambito della propria autoformazione ciascuno intende ora perseguire, oppure questi dati, poiché sono il risultato di un inevitabile condizionamento provocato dalla riflessione condotta soprattutto nel *focus group*, non sono altro che lo specchio di un processo di consapevolezza che solo ora è in atto?

La comparazione dei dati rilevati attraverso i questionari online (effettuati prima del *focus group*) con questi ultimi desunti dalle interviste (che si è già detto, sono state effettuate dopo il *focus group*), giacché testimoniano una medesima tendenza, consente di concludere che è verosimile riconoscere al gruppo la capacità di aver trasformato negli anni gli obiettivi da perseguire, a prescindere dall'intervento del ricercatore nel *focus group*, il quale può aver facilitato, tutt'al più il processo di presa di coscienza da parte di alcuni.

È possibile pensare, infatti, che il posizionamento dell'area "Acquisizione di contenuti/informazioni" non sarebbe stato così basso prima del *focus group*, il quale ha probabilmente contribuito a magnificare i valori e a far sì che la differenza tra il prima e il dopo fosse più macroscopica. È saggio, perciò, interpretare i valori alla luce di queste considerazioni, smorzando cioè la considerevole discrepanza tra il prima e il poi, attribuendo in questo modo all'azione del ricercatore sul gruppo un significato che si configura come un segmento di un processo di ricerca-azione andato a buon fine, giacché ha favorito nei soggetti la presa di coscienza dei loro processi di apprendimento e del ruolo che il gruppo, in merito a ciò, ha avuto e continua ad avere. Prendere coscienza dell'apparente incongruenza tra gli obiettivi originari della maggioranza dei singoli Membri del Laboratorio e quelli effettivamente raggiunti in aree di sviluppo personale e professionale, relativamente alla sfera dell'apprendimento dialettico e dell'apprendimento autoriflessivo, può contribuire, infatti, alla conoscenza che ognuno ha di se stesso. Si tratta di una incongruenza solo apparente perché, se da un lato il Laboratorio non ha soddisfatto gli obiettivi originari di gran parte dei soggetti, la maggior parte dei Membri del gruppo ha continuato a farne parte, e ciò testimonia la

soddisfazione dei soggetti per quanto, grazie al Laboratorio, è stato da loro raggiunto in altri ambiti formativi del sé.

### *Concludendo*

L'analisi dei dati relativi alla autoformazione ha portato alla luce una significativa trasformazione avvenuta nel corso degli anni nei Membri del gruppo. Sembra che la loro partecipazione alle attività del Laboratorio sia stata all'inizio dettata da una loro esigenza di acquisizione di contenuti, mentre ora si scoprono arricchiti di capacità trasversali che esulano da meri apprendimenti strumentali per abbracciare, invece, anche le dimensioni dell'apprendimento dialettico e dell'apprendimento autoriflessivo, questione che ha delle ricadute anche sui loro processi autoformativi, se si considera la percezione che dimostrano di averne in termini di progressiva apertura verso prospettive alternative, di sviluppo della propria riflessività critica e di potenziamento della propria capacità di partecipazione

Anche le aspettative future dei soggetti nei confronti di ciò che il Laboratorio può dare loro, evidenzia questa trasformazione in quanto ora la loro ricerca si orienta maggiormente verso una approfondita conoscenza sia di sé (attraverso la riflessione e l'autovalutazione), sia degli altri soggetti facenti parte il gruppo stesso (attraverso l'uso più sicuro ed efficace delle capacità relazionali).

Inoltre, molti soggetti riconoscono al gruppo, nella sua interezza, l'autorevolezza di soddisfare i bisogni di validazione e di riconoscimento che i singoli manifestano. In questo modo il ruolo del Laboratorio sembra esplicitarsi in tre aree, quella metacognitiva, quella relazionale e quella affettiva.

### **6.3 Nozione di autoformazione**

Durante l'osservazione della prima seduta il gruppo ha subito dato prova di mettere in atto una delle possibili forme di autoformazione di gruppo: G, come previsto dall'ordine del giorno, su incarico ricevuto in precedenza dal gruppo, ha relazionato brevemente a proposito di un libro pertinente ai campi di interesse del Laboratorio. All'esposizione del breve *abstract* ha fatto seguito uno scambio di opinioni e l'assunzione volontaria da parte di L dell'incarico di proporre a sua volta, nel giro di poco tempo, una breve relazione su un altro testo dello stesso autore qualora, a suo giudizio, si fosse rivelato interessante e utile per il gruppo.

In altre occasioni il gruppo si è concentrato sulla disamina di documenti ministeriali per poi procedere alla elaborazione di percorsi di formazione per docenti esterni o alla

costruzione/messa a punto di strumenti valutativi ai quali il gruppo sta lavorando da un po' di tempo.

Queste due tipologie di formazione di gruppo rendono conto di percorsi comuni volti alla acquisizione di conoscenze e abilità operative essenzialmente riferibili all'apprendimento (e auto-apprendimento) strumentale, quello che mira alla comprensione delle relazioni causa-effetto allo scopo ultimo di *accrescere il proprio controllo* e di *migliorare nella performance* (Mezirow, 2004). Ma a prescindere dalle rilevazioni che può aver condotto il ricercatore osservando il gruppo, era necessario acquisire altri dati interagendo direttamente con i soggetti (interviste) o provocando interazioni tra di loro (*focus group*) allo scopo di comprendere quale costrutto di autoformazione fosse rappresentato nella cultura del gruppo.

Il *focus group* è stato un momento estremamente significativo per far emergere i diversi significati che il gruppo attribuisce alla nozione di autoformazione. Per la maggior parte dei Membri l'autoformazione è un processo innescato da dinamiche relazionali e che porta a trasformazioni, come sottolinea E nel suo intervento:

[L'autoformazione] deve essere integrativa e deve portare ad una trasformazione e a un cambiamento e quindi l'autoformazione la vedo solo in un gruppo collaborativo [...], anche perché il gruppo può fare emergere la consapevolezza dei bisogni, che sono diversi dalle richieste.”

Qui E sta riflettendo su una componente che è cruciale per il processo autoformativo, cioè la capacità dell'individuo di prendere coscienza dei propri bisogni, che è il primo passo, decisivo e forte in grado di determinare in ciascuno la risoluzione di intervenire sui di essi operando scelte sul piano delle strategie e dei contesti.<sup>437</sup> E sottolinea, giustamente, la distinzione tra *bisogni* e *richieste*,<sup>438</sup> giacché le seconde (se motivatamente espresse) non possono che determinarsi sulla base di una analisi dei bisogni che l'individuo che si autoforma opera su se stesso. Questa analisi si realizza attraverso la riflessione su di sé e l'autovalutazione, processi entrambi promossi dal

---

<sup>437</sup> Per Knowles (1975), l'individuazione dei propri bisogni formativi insieme alla definizione dei propri obiettivi di apprendimento, delle risorse appropriate, umane o materiali, a cui ricorrere, la scelta e l'implementazione di strategie efficaci per il conseguimento degli obiettivi, e la valutazione degli obiettivi conseguiti, costituisce uno dei tratti distintivi dell'individuo propenso alla formazione auto-diretta (Knowles, M.S., *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press, 1975).

<sup>438</sup> Nel capitolo dedicato alla analisi delle forme di reciprocità nel gruppo (Capitolo 5, sezione 5.3.1) si è analizzata la richiesta di aiuto nel quadro delle teorie di riferimento sulla reciprocità.

confronto con gli altri, fatto a cui E allude quando riconosce al gruppo collaborativo un ruolo cruciale per la autoformazione dei singoli nella specifica area della consapevolezza dei propri bisogni.<sup>439</sup>

Ci si è già chiesti se l'intervento del ricercatore, specie nel *focus group*,<sup>440</sup> possa aver contaminato le opinioni originali dei Membri del Laboratorio determinando delle consapevolezze prima mai messe a fuoco. È possibile che ciò si sia verificato ed è per questo che in seguito verranno presi in considerazione i dati provenienti dalle interviste per essere correlati a quelli appena commentati.

C'è da rilevare, comunque, che anche sotto il profilo della attribuzione di significato alla nozione di autoformazione, questa ricerca ha assolto un compito che è prerogativa della ricerca-azione,<sup>441</sup> promuovendo nel gruppo un processo metacognitivo nell'ambito della consapevolezza dei propri meccanismi di apprendimento, all'interno del gruppo e fuori dal gruppo, e contribuendo così ad accrescere in ciascuno la propria capacità ad apprendere,<sup>442</sup> perché solo dalla consapevolezza può nascere un uso proficuo di strategie e una ricerca di opportunità formative adeguate alla propria persona, come questi interventi di O, A e N sottolineano:

O: “[...] mi sembra importante che il gruppo abbia avuto uno stimolo alla riflessione sul proprio andamento e sul proprio impegno. Come ai singoli, capita anche ai gruppi di farsi prendere dalle troppe cose da fare e di rimandare le pause di riflessione [...]”

A: “[...] il focus group è stato utile per discutere di dinamiche... Sono venute persone che non vedevo da tempo.”

<sup>439</sup> Il ruolo delle relazioni, e in particolare quelle reciproci, nei confronti della autoformazione è così sottolineato da Margiotta (1997): “Auto-formazione non significa imparare da soli. Se è vero che ciascuno impara con la propria testa, è anche vero che nessuno impara da solo, ma sempre entro un contesto relazionale e comunicazionale che dà significato a ciò che impara. Questo discorso è naturalmente ancora più importante quando si entra nel campo della formazione in servizio, ossia là dove il servizio consiste in continui scambi relazionali reciproci, in gruppi di lavoro o in gruppi che perseguono lo stesso obiettivo.” Margiotta, U. (1997) (a cura di). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB, p. 196.

<sup>440</sup> Il motivo di questo dubbio risiede nel fatto che in quella sede si è anche illustrato brevemente lo stato dell'arte della ricerca internazionale nel campo dell'autoformazione.

<sup>441</sup> Nel capitolo 4 (4.7.2 Osservazione) sono state fatte ipotesi su possibili esiti formativi di questa ricerca nei confronti del gruppo posto sotto osservazione (per esempio presa di coscienza della cultura del gruppo, ricerca di diverse e più proficue modalità di relazione interpersonale, accresciuta capacità di cogliere lievi modificazioni in sé e negli altri) che attribuirebbero a tutto il percorso esplorato dal ricercatore insieme al Laboratorio i connotati della ricerca-azione.

<sup>442</sup> Si veda Rogers *Libertà nell'apprendimento*, Firenze: Giunti-Barbera, 1973, punto n. 7 del manifesto sull'orientamento autoformativo: "l'apprendimento socialmente più utile nel mondo moderno è l'apprendimento del processo di apprendimento, una costante apertura all'esperienza, una costante acquisizione del processo di mutamento" (p. 195), citato in Quaglino (2004b), *op. cit.*, p. XII.



N: “Ho apprezzato moltissimo la possibilità di ripensare alla mia professionalità, non tanto in termini tecnico-esecutivi, quanto piuttosto in termini critici, dialettici, motivazionali e di co-costruzione della conoscenza.”

Il gruppo non si è mai concesso il tempo e le energie per soddisfare il suo bisogno di riflettere su se stesso, sulle proprie dinamiche e sui propri processi di apprendimento, bisogno che, comunque, non è scomparso nel tempo ma è rimasto latente, quasi in attesa di poter emergere in superficie alla prima occasione.

Con queste osservazioni O, A e N hanno segnalato al ricercatore una sensazione di benessere che è nata dall'affrontare, in gruppo, tematiche che stavano a cuore a più soggetti. Le riflessioni, condotte in vari momenti e circostanze in cui si è sviluppata questa ricerca, sembrano aver appagato, almeno in parte, l'iniziale latente bisogno del gruppo di leggere se stesso nelle proprie parole.

È possibile cogliere la coerenza di questo bisogno nella partecipazione numerosa al *focus group* anche da parte di Membri che, per motivi vari, da tempo non erano stati presenti alle riunioni, fatto sottolineato da A quando dice: “[...] Sono venute persone che non vedevo da tempo”. In quella circostanza il gruppo ha ripensato se stesso, ha constatato congiuntamente l'insieme dei fattori ‘altri’ che contribuiscono alla formazione di sé, ed ha potuto riflettere sul valore di una ricchezza già posseduta ma non pienamente consapevolizzata, cioè l'accessibilità per ognuno di loro ai reciproci repertori di conoscenze e abilità che l'essere gruppo rende attuabile.

È presumibile che i Membri, scoprendo il comune bisogno di rappresentarsi il gruppo di cui fanno parte per capirne la fisionomia e le dinamiche, abbiano vissuto ciò come una conferma della loro appartenenza al gruppo. Se è vero, a livello individuale, che “La ricerca della soddisfazione delle proprie necessità [...] è una conferma della propria identità”,<sup>443</sup> la ricerca della soddisfazione di bisogni che si rivelano essere comuni ai membri di un gruppo di individui dovrebbe essere conferma di una identità di gruppo, cioè di un legame già saldo e stabile. Se il desiderio del gruppo di riflettere su di sé è stato un bisogno condiviso e, quindi un piacere comune una volta soddisfatto, è plausibile estendere la riflessione di Deutsch (1949), secondo il quale è intorno a

---

<sup>443</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), *op. cit.*, p. 32.

*oggetti comuni di soddisfazione* che si costituiscono i gruppi,<sup>444</sup> per concludere che anche sulla base di *oggetti comuni di soddisfazione* essi mantengono la loro vitalità.

Due componenti del gruppo, O e N, hanno percepito addirittura un maggiore senso di aggregazione a seguito del *focus group*:

O: “Mi sembra che ci fosse più corresponsabilità al fine di una conclusione fruttuosa della riunione.”

N: “Piuttosto credo che sia sorta anche per noi l’occasione di conoscerci meglio e di apprezzarci di più. Mi sembrava che le persone avessero cominciato a guardarsi con maggior interesse e distensione in volto, che certe volontà personali venissero esaltate per i loro aspetti migliori, in termini di collaborazione, di aiuto reciproco, di relazione empatica [...]”

### *Significati diversi o ambiti diversi?*

Nonostante il diffuso significato attribuito alla nozione di autoformazione in termini di trasformazione multidimensionale del sé attraverso la relazione con gli altri e la riflessione su di sé, non è mancato nel gruppo chi, come D sembra voler negare il ruolo propulsore della relazione con l’altro nei confronti della formazione del proprio sé (ma per un docente di qualsivoglia disciplina non è forse stimolo e fonte di autoformazione anche la quotidiana relazione con i propri allievi o con i propri colleghi a scuola?).<sup>445</sup>

---

<sup>444</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano scrivono a questo proposito facendo riferimento a Deutsch M. (“A Theory of cooperation and competition”. *Human Relations*, 2, 1949): “Il gruppo si costituisce [...] nel momento in cui gli individui, nel soddisfare i loro bisogni, individuano oggetti comuni di soddisfazione, mete che possono essere raggiunte più agevolmente con una modalità cooperativa e che portano un vantaggio a tutti i membri” (1992, *op. cit.*, p. 15).

<sup>445</sup> Si pensi all’auto-apprendimento strumentale messo in atto da due insegnanti di lingue “che si organizzano in modo tale da osservarsi reciprocamente mentre insegnano nelle loro classi, avendo stabilito insieme quali variabili della loro *performance* didattica sia opportuno tenere sotto controllo. Quando ciò accade, entrambi diventano contestualmente erogatori e beneficiari di un apprendimento che si origina nella riflessività di ciascuno, nella consapevolezza attivata da una decisione presa a monte di *accrescere il proprio controllo* e di *migliorare nella performance*. Il controllo può essere pertinente alle modalità relazionali intercorrenti tra studente e studente o tra studente e docente, oppure può essere pertinente alla realizzazione di precise tecniche didattiche.”

L’autoapprendimento dialettico può aver luogo “dopo aver scambiato opinioni con un collega sul comportamento inadeguato di alcuni alunni [allorché] l’insegnante riflette sul proprio atteggiamento in classe in risposta a certi loro comportamenti, e comincia a rendersi conto che la sua reazione potrebbe essere diversa ed è, perciò, indotto a modificarla allo scopo di migliorare la propria relazione con gli alunni in questione.

Oppure, parlando con un alunno, l’insegnante viene a conoscenza di una sua situazione di difficoltà, che potrebbe essere pertinente alla sfera privata del ragazzo, come pure a quella scolastica. L’occasione fa sì che l’insegnante si renda conto di aver vissuto una esperienza simile nel suo passato di studente e sulla quale non aveva mai riflettuto prima. Il recupero del ricordo relativo all’esperienza

“Io ho sempre fatto autoformazione. Perché? Perché a prescindere dagli obblighi contrattuali, questo mestiere che mi sono scelto, nel quale ritengo che se riesco a riflettere su quello che sto facendo è meglio per me, per le persone che mi sono affidate e per le persone con cui collaboro.

E questa è l'idea di autoformazione. Perché uno si autoforma? Perché lo fa da sé, non ha nessuno stimolo esterno, perché ritiene che questo migliori le sue condizioni professionali e magari anche la qualità della vita.

Nonostante abbia appena pronunciato queste parole, D conclude il proprio pensiero facendo cenno al ruolo formativo del gruppo, quasi a lasciar intendere che l'esperienza autoformativa fatta nel Laboratorio lo abbia colto di sorpresa e lo abbia indotto, quasi forzatamente, ad iniziare a considerare l'autoformazione da un diverso punto di vista rivedendo le sue iniziali posizioni, e testimoniando, in tal modo, una operazione trasformativa in atto delle proprie prospettive interpretative:

Poi, qui dentro, c'è stato, grazie a un circuito di reciprocità che si è creato, [...] è cominciato un dialogo e poi le cose sono andate avanti.”

M ha voluto rimarcare, invece, il ruolo dell'auto-istruzione proponendo di considerarla come propedeutica alla autoformazione:

---

passata, al come è stata affrontata e ai risultati ottenuti, suggerisce all'insegnante di provare a condividere con il proprio alunno la sua strategia qualora abbia prodotto, a suo tempo, risultati positivi. Così facendo, si realizza apprendimento nell'alunno, e auto-apprendimento nell'insegnante.”

L'apprendimento riflessivo, infine, si può realizzare, per esempio, quando si attuano “cambiamenti di prospettiva che un buon corso di aggiornamento può produrre in un insegnante in servizio che, essendo entrato in ruolo senza aver frequentato alcun corso di formazione (perché non richiesto all'epoca della sua assunzione), abbia sempre insegnato basandosi sulla visione di scuola che aveva acquisito da studente. Talvolta l'esperienza di trasformazione è talmente profonda che viene definita come una 'illuminazione', come uno 'stravolgimento della vita'.

Oppure, si provi a pensare a quando l'insegnante, riflettendo sugli obiettivi che intende far acquisire dai propri alunni, tra i quali la responsabilità, scopre che certe sue decisioni non sono consone all'obiettivo (per esempio non comunica loro la valutazione delle prove, non promuove l'organizzazione autonoma da parte degli stessi studenti di una porzione del loro percorso di studio). Sulla base di queste riflessioni, l'insegnante riesce a guardare al proprio operato attraverso lenti nuove, cogliendo ciò che non è mai stato colto fino a quel momento, e allora cerca ed individua soluzioni alternative che siano più conformi all'obiettivo stabilito.

Oppure ancora, riflettendo sui suoi comportamenti in presenza degli alunni, l'insegnante comincia a rendersi conto che, nonostante si prefigga di insegnare loro ad assumere sempre atteggiamenti di apertura verso ciò/chi è nuovo o diverso, lui stesso mette in atto dei comportamenti contraddittori che non giovano al raggiungimento dell'obiettivo (insegna, a parole, che bisognerebbe imparare a mangiare un po' di tutto e a provare cibi diversi, anche provenienti da culture diverse, ma poi in mensa, quando pranza con i suoi alunni è molto critico e palesa un atteggiamento poco tollerante)” Richieri, C. (2008). “L'autoformazione di reciprocità nella professione docente”. In I. Padoan (a cura di), *Forme e figure dell'autoformazione*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 349-379, pp. 359-63).

“[...] io direi che prima, se mettiamo in ordine di successione, prima venga l’auto-istruzione, in modo molto profondo, non superficiale, e poi arriverà l’autoformazione. Io noto, posso sbagliare [...], che in giro in varie istituzioni accademiche, universitarie e scolastiche, che ci sia un po’ di confusione in questo senso. Bisognerebbe dare più incidenza, più energia alla auto-istruzione [...]”

M sostiene l’importanza dell’auto-istruzione perché la disciplina che insegna (musica), più di altre, necessita di una rigorosa preparazione tecnica. Il suo intervento è, perciò, miratamente centrato sulla acquisizione di competenze tecniche, quelle che Mezirow pone in relazione all’apprendimento strumentale e il cui scopo è quello di accrescere, da parte dell’individuo, il controllo sulla propria azione per migliorare nella *performance*.<sup>446</sup>

È vero, l’auto-istruzione può portare all’acquisizione di strumenti operativi che, attraverso un rapporto diretto con la disciplina, può determinare padronanza nell’esecuzione. Ma è solo una delle diverse dimensioni nelle quali si esplica l’intervento della formazione del sé che, come chiarisce Mezirow, può avvenire nell’ambito di tre aree: quella strumentale, quella dialettica e quella autoriflessiva.

#### *Riposizionamenti in corso*

Le considerazioni fin qui condotte sul diverso significato attribuito alla nozione di autoformazione vengono in parte confermate dalle risposte alla domanda n. 3 dell’intervista nella quale si chiedeva al soggetto se condivideva o meno il significato di autoformazione proposto nel *focus group*.<sup>447</sup> Da questi dati risulta che il 55,55% condivideva il significato proposto, l’11,11% non ha risposto,<sup>448</sup> un altro l’11,11% ha

---

<sup>446</sup> Per Mezirow “L’apprendimento strumentale riguarda il come, non il perché.” Mezirow J., “A Critical Theory of Self-directed Learning”, in S.D. Brookfield, (a cura di), *Self-directed Learning: from Theory to Practice. New Direction for Continuing Education*, n. 25, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1985, pp. 17-30. Tr. it. “Una teoria critica dell’apprendimento autodiretto”, in G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell’età adulta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, *op. cit.*, p. 8.

<sup>447</sup> La domanda chiedeva: “Condivide il significato che abbiamo attribuito al termine autoformazione nel *focus group*?” In quella circostanza erano stati presentati, tra gli altri, i quadri teorici di Mezirow e di Josso che intendono l’autoformazione come un percorso trasformativo del sé.

<sup>448</sup> Questa percentuale è data dalle risposte di due soggetti (S e T) che hanno rilasciato una intervista telematica. Costoro non erano stati presenti al *focus group* e, pertanto, non hanno risposto alla domanda.

fornito una risposta non utilizzabile,<sup>449</sup> e il 22,22% ha risposto esplicitamente in modo negativo.

Può essere interessante cercare di capire da dove si originino le posizioni così decisamente contrastanti dei quattro soggetti che hanno determinato la percentuale del 22,22% relativa alle risposte negative. Di questi quattro soggetti, F, H, P ed R, ben tre erano stati assenti al *focus group* (H, P, R).<sup>450</sup> Per H l'autoformazione corrisponde alla formazione di sé in isolamento,<sup>451</sup> per P ed R si tratta di un processo che riguarda eminentemente la sfera della vita professionale. F è l'unico soggetto che pur essendo stato presente al *focus group* sembra mantenere una visione della autoformazione decisamente legata all'apprendimento in solitudine:

“A me, quando mi parli di autoformazione mi viene in mente Ligabue, l'autodidatta, quello che impara da sé, o il primo sindaco di Spinea dopo la guerra che è stato un autodidatta, si è formato da solo, non aveva studi, ha imparato da solo.”

Per quanto riguarda F, è possibile che si tratti di una interpretazione solo apparentemente restrittiva della nozione di autoformazione perché non è concepibile che personaggi come Ligabue<sup>452</sup> o il primo sindaco di Spinea del dopoguerra<sup>453</sup> non abbiano provveduto alla loro autoformazione integrando i loro apprendimenti condotti in solitudine con le sollecitazioni provenienti dal contesto (ecoformazione) e dalla interazione con gli altri

---

<sup>449</sup> Questa percentuale è data dalle risposte di due soggetti (D e I), dei quali uno è il soggetto di cui si è commentata poco sopra parte dell'intervista a proposito dell'autoformazione, e l'altro è un soggetto che non ha dato una risposta valida non per sua precisa volontà ma perché l'intervista è stata disturbata ripetutamente non permettendo la necessaria concentrazione da parte dell'intervistato e da parte dell'intervistatore.

<sup>450</sup> Ciò conferma l'ipotesi che il *focus group* possa aver avuto un ruolo anche solo parzialmente determinante nella formulazione delle opinioni dei Membri in merito alla nozione di autoformazione.

<sup>451</sup> H sembra interpretare in maniera radicale il concetto di autopedagogia come autocura proposto da Demetrio (2000), quando afferma: “Io lavoro tanto di autoformazione, soprattutto negli ultimi anni, in maniera molto marcata, direi folle per certi versi come ritmo di studio e di lavoro; credo che scatti sulla base del desiderio, *studium* è desiderio [...] io ho bisogno di studiare [...]. Io ho questo bisogno fisico, forse per trovare conforto rispetto a qualche esperienza di vita che mi ha fatto un po' soffrire negli ultimi anni. Io studio tantissimo, non lo dico come vanto, a volte me ne vergogno un po', ho bisogno di isolarmi e di studiare, che io lo faccia per ragioni di lavoro, ecco no; poi le ricadute sono sul lavoro perché poi vedo che le mie lezioni sono arricchite [...]. Io l'autoformazione la faccio così; io eliminerei la parola autoformazione e metterei semplicemente desiderio di confortarsi nello studio [...].”

<sup>452</sup> Antonio Ligabue (Zurigo 1899 – Gualtieri, Reggio Emilia, 1965) pittore, uno dei più alti esponenti dei *naïfs* italiani.

<sup>453</sup> Angelo Simion, il primo sindaco di Spinea (Venezia) del dopoguerra.

(eteroformazione).<sup>454</sup> E non è nemmeno concepibile che ciò possa sfuggire a F. Il diverso significato attribuito da F al concetto di autoformazione deve, dunque, essere connesso alla definizione dei confini entro i quali F colloca il processo di autoformazione, confini che sembrano, però, essere suscettibili di riposizionamento se si considera lo sviluppo del suo pensiero. Come per D, già citato in precedenza, anche per F, infatti, è possibile leggere nelle sue ulteriori riflessioni un' apertura nei confronti di una interpretazione alternativa che chiama in causa le relazioni tra individui:

[...] se vogliamo dare un significato più ampio al termine [autoformazione], allora sì, credo [che] la reciprocità è importantissima.

Io a scuola coordino un gruppo sulla valutazione di istituto e io ci tengo molto a lavorare con i miei colleghi, ed è una formazione quella che stiamo facendo, che però è intesa come autoformazione; si usa questo termine, se consideriamo il piano annuale delle spese dell'istituto, questa risulta essere autoformazione anche se siamo in gruppo.

In questo senso sì, però ti ripeto, che auto può essere usato nell'altra accezione, [...] per fare riferimento a chi si forma da solo, l'autodidatta [...]. E allora a scuola noi siamo un gruppo di autoformazione [...] dove io trasporto molto di ciò che io ho da questo gruppo.”

L'esempio calzante del gruppo di lavoro che F coordina a scuola illustra l'effettiva trasformazione di prospettiva di significato che si sta attuando nella mente di F, la quale sembra, però, non essere ancora del tutto convinta della correttezza di chiamare tale attività autoformativa. Anche per F, come per D, le perplessità nascono dal considerare equivalenti i concetti di autoformazione e di auto-istruzione, laddove essi si pongono obiettivi diversi che producono conoscenza diversa.<sup>455</sup> (l'auto-istruzione) è parte dell'altra (autoformazione).

Da queste ultime riflessioni risulta che la percentuale di coloro che hanno risposto positivamente alla domanda n. 3 dell'intervista potrebbe risultare superiore se si

---

<sup>454</sup> Pineau, G. (2004). “L'autoformazione nel corso della vita: tra l'etero e l'ecoformazione”. In G.P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano: Raffaello Cortina Editore, *op. cit.*, pp. 25-39.

<sup>455</sup> Per Mezirow (2004) l'apprendimento strumentale e l'auto-istruzione si propongono di comprendere le relazioni causa-effetto per produrre una conoscenza prescrittiva. L'apprendimento autoriflessivo e l'autoformazione si propongono, invece, di raggiungere la comprensione di sé, dando luogo ad una conoscenza valutativa. In un caso l'azione è strumentale, nell'altro è emancipatoria (si veda la Tabella 2, Capitolo 2).

accogliessero tra le risposte affermative anche quella di F e quella di D, considerato che entrambe testimoniano un processo trasformativo in atto.<sup>456</sup>

*È importante esserci, ma non solo*

Cosa hanno in comune i soggetti che sembrano non condividere appieno il concetto di autoformazione come processo trasformativo globale dell'individuo, ma lo concepiscono solamente come auto-istruzione in solitudine o come processo inerente alla sola sfera professionale? Tranne F, sono tutti soggetti che, come si è già detto, non hanno partecipato al *focus group*<sup>457</sup>. In precedenza si è postulata una possibile interferenza dell'intervento del ricercatore durante il *focus group* che potrebbe aver condizionato gli esiti delle interviste in merito alla nozione di autoformazione posseduta dai Membri del Laboratorio.

A conclusione delle riflessioni fin qui condotte si può ipotizzare, piuttosto, che il *focus group* abbia assolto ad una funzione di promozione della riflessività e, quindi, della assunzione da parte di alcuni dei presenti di prospettive diverse da cui guardare alla autoformazione, determinando in questi soggetti un processo trasformativo che gli assenti si sono negati. L'esserci (in presenza o virtualmente)<sup>458</sup> può, dunque, fare la differenza perché esserci consente di promuovere anche l'auto-apprendimento relazionale e riflessivo (Mezirow 1985 e 1991) che visioni più limitate della autoformazione non prendono in considerazione.

L'esserci, o il non-esserci, comunque, non esaurisce le possibili spiegazioni delle diverse posizioni sulla autoformazione. È vero che, se si considerano le presenze negli ultimi due anni dei soggetti che hanno fornito una risposta diversa dal sì,<sup>459</sup> si può notare che la maggior parte di loro non ha partecipato alle attività del Laboratorio

---

<sup>456</sup> La percentuale delle risposte affermative salirebbe da 55,55% a 66,66%.

<sup>457</sup> H, P e R hanno risposto in modo negativo; S e T, come si è già detto, non hanno risposto perché non sono stati presenti al *focus group*.

<sup>458</sup> Talvolta non è la presenza fisica che conta nel gruppo, ma la costituzione di un pensiero collettivo che si sviluppa a prescindere dalla presenza fisica. Si noti questo passo dell'intervista di M: "C'è alle volte una sorta di presenza che è legata alla produzione di materiali online...abbiamo creato delle aree in cui ognuno possa mettere del materiale in base alle proprie competenze e creare una sorta di sinergia progettuale nell'ambito delle tematiche molto più estese, trasversali, quindi abbiamo una sorta di presenza anche concettuale" (Allegato 32).

<sup>459</sup> Ci si riferisce, cioè a coloro che hanno risposto "No" oppure hanno dato una risposta evasiva o nessuna risposta. Si veda l'Allegato n. 47.

assiduamente.<sup>460</sup> Ma è anche vero che per tre di loro (D, R e S) la frequenza è stata, invece, abbastanza assidua.

Questo dato impone dunque di relativizzare l'importanza della presenza fisica agli incontri (che può essere solo un indicatore piuttosto inaffidabile), per rilanciare, invece, l'importanza dei processi metacognitivi condotti in gruppo (il gruppo che riflette su se stesso, sulle sue modalità di relazionarsi al suo interno e con l'esterno, le sue modalità di apprendimento, i suoi obiettivi) per fare in modo che tutti riescano ad essere consapevoli delle proprie trasformazioni e ad apprezzarle. Quello che il gruppo sembra non aver ancora ben consapevolizzato, infatti, è l'insieme dei fattori 'altri' che contribuiscono alla formazione di sé e che il *focus group* e le interviste, in modo particolare, sembrano essere riusciti a far emergere rispetto ai dati acquisiti attraverso la semplice osservazione.

Sembra, dunque, cruciale per i membri di un gruppo riuscire a produrre riflessioni su di sé come gruppo al di là dei prodotti che il gruppo si propone di elaborare: il tempo che il gruppo dedica a se stesso per osservarsi e per capirsi non è tempo sprecato, è tempo speso bene per la maturazione degli individui e per il raggiungimento pensato e voluto di obiettivi formativi che in tal modo sfugge il criterio della casualità per rispondere, invece, a quello della progettazione.

### *Concludendo*

Attraverso l'osservazione si è constatato che il gruppo realizza quello che Mezirow chiama l'apprendimento strumentale. Interagendo direttamente con i soggetti nelle interviste, o provocando interazioni tra di loro nel *focus group*, è stato invece possibile sondare quale rappresentazione di autoformazione appartenesse al gruppo.

Per la maggior parte dei Membri l'autoformazione è un processo innescato da dinamiche relazionali che produce trasformazioni. Componente cruciale di questo processo autoformativo è la capacità dell'individuo di prendere coscienza dei propri bisogni. Solo a seguire può determinarsi nel soggetto la decisione di intervenire sui propri bisogni formativi operando scelte sul piano delle strategie e dei contesti. Questa analisi dei bisogni propedeutica alla pianificazione degli interventi si realizza attraverso la riflessione su di sé e l'autovalutazione, processi entrambi promossi dal confronto con gli altri.

---

<sup>460</sup> D (11 volte), F (4 volte), H (1 volta), I (7 volte), P (7 volte), R (16 volte), S (10 volte), T (non quantificabile, verosimilmente un paio di volte all'anno). Gli incontri negli ultimi due anni sono stati complessivamente 18. Da ciò risulta che la maggior parte dei soggetti che non hanno risposto "Sì" alla domanda n. 3 dell'intervista sono stati presenti a meno della metà degli incontri.



Per pochi altri soggetti l'autoformazione coincide con il processo di auto-istruzione, o è pertinente solamente alla sfera professionale. Queste posizioni sembrano essere suscettibili di cambiamenti in un prossimo futuro poiché si sono rilevati dati che testimoniano dei riposizionamenti in corso a favore di una visione dell'autoformazione in chiave trasformativa sulla base delle interazioni che hanno luogo tra gli individui.

Pare che queste diverse posizioni interpretative possano essere poste in relazione alla partecipazione assidua o meno assidua (non importa se fisica o virtuale) alle attività del gruppo, ma anche alla opportunità o meno che il gruppo si concede di riflettere su di sé e sui propri processi di apprendimento, cosa che è avvenuta nel *focus group*.

In quell'incontro il gruppo ha ripensato se stesso, alcuni hanno forse preso atto per la prima volta dell'insieme dei fattori che contribuiscono alla formazione di sé, ed hanno potuto cogliere il reale valore dell'essere parte di un gruppo, valore che si sostanzia nella accessibilità che ognuno di loro ha nei confronti dei repertori delle conoscenze e abilità dei propri colleghi e che il rapporto reciprocale rende possibile.

#### **6.4 Cambiamenti significativi nel modo di autoformarsi**

Una delle aree che è sembrato utile indagare è stata quella delle strategie adottate dai soggetti per la realizzazione della propria autoformazione allo scopo di verificare se la partecipazione alle attività del Laboratorio da parte dei suoi Membri abbia prodotto in loro, nel tempo, delle trasformazioni nella modalità di autoformarsi.

Per questo motivo si è fatto in modo che i questionari online mettessero a fuoco questo aspetto dell'eventuale processo trasformativo. La domanda n. 18<sup>461</sup> e la domanda n. 23<sup>462</sup> del Questionario 1 hanno avuto lo scopo di fotografare la realtà in due diversi momenti nella vita dei soggetti. I cambiamenti che i Membri hanno dimostrato essere intervenuti risultano dall'accostamento e dal confronto delle loro modalità di attuare autoformazione prima di entrare a far parte del gruppo e dopo esserne divenuti parte.

Le opzioni tra cui hanno potuto scegliere sono state esattamente le stesse, sia per la domanda n. 18 che per la domanda n. 23. A queste domande potevano rispondere segnando tutte le voci che potevano interessare:

1. *Frequentando Corsi di formazione*
2. *Acquisendo ulteriori titoli*

---

<sup>461</sup> La domanda n. 18 chiedeva: "In quali altri modi ha accresciuto la Sua professionalità prima di entrare a far parte del Laboratorio? (segnare tutte le voci che interessano).

<sup>462</sup> La domanda n. 23 chiedeva: "In quali altri modi ha accresciuto la Sua professionalità dopo essere entrato a far parte del Laboratorio? (segnare tutte le voci che interessano).

3. *Acquisendo ulteriori titoli accademici*
4. *Partecipando a convegni/seminari in qualità di relatore*
5. *Svolgendo attività di studio autodiretto*
6. *Svolgendo attività di ricerca in autonomia*
7. *Offrendo collaborazioni*
8. *Pubblicando articoli, saggi, libri*
9. *Partecipando alla gestione di un sito web*
10. *Partecipando a concorsi/selezioni in qualità di commissario*
11. *Altro*

La modalità formativa più diffusa tra i Membri del gruppo prima di entrare a far parte del Laboratorio è risultata essere la n. 1 (*Frequentando Corsi di formazione* : 94,44%); la seconda modalità più diffusa prima di entrare a far parte del Laboratorio è risultata essere la n. 5 (*Svolgendo attività di studio autodiretto*: 83,33%); la terza modalità più diffusa la n. 2 (*Acquisendo ulteriori titoli*: 61,11% ).

Prendendo, invece, in considerazione i dati relativi al periodo che corrisponde agli anni di partecipazione alle attività del gruppo, ci si accorge che un significativo numero di Membri è passato da una modalità formativa passiva e/o solitaria, ad una modalità più attiva (si pensi al diverso modo di relazionarsi con il sapere che è implicito nel prediligere la ricerca piuttosto dello studio)<sup>463</sup> con assunzione di responsabilità nei confronti della formazione altrui: l'opzione n. 4. *Partecipando a convegni/seminari in qualità di relatore* e l'opzione n. 6. *Svolgendo attività di ricerca in autonomia* hanno raccolto entrambe il 77,78%; l'opzione n. 5. *Svolgendo attività di studio autodiretto* insieme alla opzione n. 1. *Frequentando corsi di formazione* hanno raccolto entrambe il 72,22% (Tabella n. 12).

In buona sostanza, la frequenza di corsi di formazione, il conseguimento di titoli e lo studio autodiretto<sup>464</sup> hanno lasciato maggiore spazio ad attività in cui fossero valorizzate le competenze e fossero messe a disposizione di altri le proprie conoscenze e capacità.<sup>465</sup>

Si può considerare questo fenomeno come diretta conseguenza del naturale processo di crescita degli individui dovuto alla progressiva acquisizione di conoscenze e competenze nell'arco degli anni. Tuttavia, questa considerazione non è in grado di

---

<sup>463</sup> Si veda la Tabella 6, opzioni n. 5 e 6: nel tempo i soggetti dimostrano di tendere verso una modalità di acquisizione delle conoscenze in autonomia, cosa che implica un attivo coinvolgimento (la ricerca), piuttosto che la semplice assimilazione passiva di contenuti (studio).

<sup>464</sup> Opzioni n. 1, 2, 3, e 5.

<sup>465</sup> Opzioni n. 4, 6, 7, 8 e 9.

Attività	Prima		Dopo	
	Valore	Percentuale	Valore	Percentuale
1. Frequentando Corsi di formazione	17	94,44%	13	72,22%
2. Acquisendo ulteriori titoli	11	61,11%	9	50,00%
3. Acquisendo ulteriori titoli accademici	6	33,33%	4	22,22%
4. Partecipando a convegni/seminari in qualità di relatore	10	55,56%	14	77,78%
5. Svolgendo attività di studio autodiretto	15	83,33%	13	72,22%
6. Svolgendo attività di ricerca in autonomia	11	61,1%	14	77,78%
7. Offrendo collaborazioni	7	38,89%	10	55,56%
8. Pubblicando articoli, saggi, libri	6	33,33%	11	61,11%
9. Partecipando alla gestione di un sito web	2	11,11%	6	33,33%
10. Partecipando a concorsi/selezioni in qualità di commissario	5	27,78%	5	27,78%
11. Altro	2	11,11%	2	11,11%

**Tabella 12: Matrice di correlazione tra modalità di autoformazione adottate prima e dopo l'adesione dei soggetti al Laboratorio**

giustificare in pieno i cambiamenti avvenuti, giacché generalmente non sono molti i docenti che riescono nell'arco della loro vita a compiere questo significativo salto di qualità.

È pur vero che i componenti del Laboratorio sono soggetti fortemente motivati a perseguire nell'ambito della propria autoformazione traguardi ulteriori e progressivamente più complessi. Ciò nonostante sembra possibile leggere nelle loro dichiarazioni (nelle interviste e nel *focus group*) il possesso di due capacità strategiche all'autoformazione che possono aver determinato la trasformazione delle loro modalità di autoformarsi le quali è verosimile si siano sviluppate nel corso del tempo in cui essi hanno fatto parte del Laboratorio (se così non fosse, non si sarebbero rilevate differenze tra le iniziali motivazioni ad aderire al gruppo e le dichiarazioni in merito agli obiettivi conseguiti attraverso il Laboratorio). Si sta facendo riferimento alla capacità di riconoscere opportunità formative anche in occasioni non ricercate e che possono essere non perfettamente organiche ai propri progetti formativi (consapevolezza nei confronti del valore dell'autoformazione), e alla capacità di riconoscere alle reti di relazioni il ruolo di motore delle proprie trasformazioni (consapevolezza nei confronti del valore dell'eteroformazione).

Se, come risulta dai dati rilevati, i soggetti osservati hanno assunto modalità diverse di autoformarsi rispetto a quelle messe in atto in passato, ciò può essere dovuto alla

acquisizione di queste due capacità il cui conseguimento sembra essere stato agevolato dal fatto di far parte del gruppo. Se queste sono capacità non già possedute *ex ante*, ma sono state acquisite progressivamente nel tempo, come sembra essere avvenuto stando agli interventi dei soggetti che si vanno ora ad analizzare, allora è possibile pensare che non siano esclusiva prerogativa degli insegnanti migliori ma che, in determinate condizioni, possano diventare patrimonio di tutti, quindi anche di coloro che si occupano di educazione senza dover necessariamente appartenere al settore della eccellenza, per il semplice motivo che possono essere insegnate, e quindi apprese. Si analizzerà questa ipotesi nel Capitolo 8, riconducendola alle condizioni privilegiate determinate dalla relazione reciproca.

Delle due capacità di cui si è fatto menzione, l'essere in grado di apprendere anche in contesti diversi da quelli formalmente destinati all'apprendimento nei quali, cioè, l'apprendimento è più frutto di riflessività, rielaborazione personale e transfer piuttosto che trasmissione di saperi, dimostra l'acquisizione da parte dell'individuo dell'autonomia di giudizio necessaria per poter partecipare a pieno titolo alla costruzione della conoscenza mettendo in campo i propri saperi e partecipandoli ad altri. Ciò sembra essere dimostrato, nella fattispecie del gruppo osservato, dalla tendenza a privilegiare modalità autoformative che derivino dalla assunzione di responsabilità nei confronti della formazione altrui (opzione n. 4, Tabella 13).

La seconda capacità, quella di saper riconoscere alle reti di relazioni un ruolo primario nel determinare il proprio apprendimento è testimoniata dall'incremento della predilizione per modalità autoformative quali la n. 7 e n. 9 (Tabella 13), modalità fortemente connotate da una componente relazionale che fanno riferimento all'apprendimento dialettico piuttosto che a quello condotto in solitudine.

#### *Capacità di riconoscere le opportunità formative*

La non chiusura verso ciò che può apparire diverso dai propri consueti modelli autoformativi si è rivelata essere uno dei tratti distintivi dei Membri del Laboratorio. Si riconsiderino una serie di interventi, che qui di seguito vengono riproposti, verificatisi nel *focus group* e già analizzati altrove dalla prospettiva dello scambio di doni nella relazione di reciprocità, ma che qui si prestano ad essere vagliati anche come esempi

della capacità di aprirsi a nuove, talvolta imprevedute, occasioni generatrici di autoformazione.

Dopo la condivisione con il gruppo della griglia di osservazione da parte del ricercatore, A interviene con una proposta:

“Perché non prendiamo un osservatore esterno quando facciamo le cose, con la griglia, e guarda cosa stiamo combinando?”

Alla fine del *focus group*, dopo aver lavorato sulla validazione degli indicatori che il ricercatore aveva già individuato e inserito nella griglia di osservazione, M interviene con una richiesta:

“Poi se ci mandi il materiale, può essere utile discuterne con gli insegnanti in formazione.”

... alla quale si accoda I, con una richiesta simile:

“Ci fai avere la griglia modificata?”

L’apertura verso qualcosa di nuovo (nella fattispecie gli strumenti utilizzati dal ricercatore) e il considerarli immediatamente fruibili è sintomatico di un esercizio costante a ricercare nelle occasioni che la vita quotidianamente propone<sup>466</sup> gli aspetti che si possono configurare come opportunità trasformativa e, quindi, propulsive di autoformazione attraverso il ricorso alla riflessività e alla personale rielaborazione di quanto può essere stato prodotto o pensato da altri. Questa capacità di accoglienza nei confronti delle opportunità offerte dal contesto, può trasformarsi in qualcosa di ulteriormente più arricchente se si sviluppa in un desiderio di contribuire alla creazione di un oggetto nuovo. Questo oggetto nuovo, è pur vero che nascerebbe sulla base dei

---

<sup>466</sup> Non a caso D, nella sua intervista, individua nell’informalità l’essenza dell’autoformazione, nel senso che questa può generarsi più agevolmente in circostanze del tutto slegate da modelli istituzionali di formazione. Potrebbe essere interessante proseguire la ricerca in questa direzione per cercare di capire se l’autoformazione che avviene nell’informalità è agevolata dal fatto di non avere preclusa nessuna chiave interpretativa della realtà. Se nei momenti di formazione istituzionalizzata succede spesso che il docente offra al discente la lente attraverso la quale leggere i fenomeni, nella informalità è l’individuo a scegliere il paio di occhiali da indossare e proprio per questo riuscirà sicuramente a vedere qualcosa, perché avrà scelto quelli più adatti per la fisiologia dei suoi occhi. Il pericolo di indossare occhiali scelti da altri è che potrebbero rendere più difficoltosa la visione anzi, distorcendo la realtà, potrebbero impedirne la visione.

differenti contributi dei singoli, ma attraverso il processo di integrazione, darebbe luogo a felici contaminazioni che si sostanzierebbero in un prodotto diverso, arricchito delle prospettive di chi ha contribuito alla sua creazione.

Al di là del prodotto in tal modo originato dalla integrazione delle competenze degli individui, rendersi disponibili a proporre se stessi e le proprie idee all'altro è prova di una visione dell'autoformazione che trova nella relazione con l'altro la sua realizzazione al grado più elevato, lungi dal relegarla a contesti di semplice auto-istruzione o di apprendimento solitario.

Il seguente intervento di A, ancora a proposito della griglia di osservazione, testimonia questo desiderio di partecipazione ad una produzione congiunta che A manifesta attraverso l'offerta di un suo contributo:

“È bene mettere anche una osservazione sulla prossemica, perché è interessantissimo tenerne conto [...]”

Anche Q, alla fine del *focus group*, dopo aver condiviso con i colleghi e il ricercatore le riflessioni sul concetto di autoformazione come trasformazione, si dispone in modalità ricettiva nei confronti di ciò che è stato proposto e testimonia questa sua postura con tre semplicissime parole:

“Siamo già cambiati.”

#### *La capacità di concepire le reti di relazioni come motori di trasformazione*

È interessante riflettere su un'altra affermazione di Q, questa volta fatta durante l'intervista, nella quale non solo viene dichiarata la propria adesione al modello autoformativo discusso durante il *focus group*, quello cioè che fa riferimento al quadro teorico di Mezirow, ma viene anche posto l'accento sull'utilità per il gruppo di lavorare facendo affidamento sulle relazioni interne al gruppo, perché è nell'interesse degli individui, ma anche del gruppo stesso, poter accedere ai diversi stili di approccio alla conoscenza di cui ogni membro di un gruppo di lavoro è depositario:

“Credo molto di più in questo tipo di formazione [trasformazione originata dalla relazione con l’altro], che è autoformazione, che nella formazione classica, ci credo proprio in modo viscerale, l’ho vissuta sulla mia pelle, è così che ci si cambia [...]. Poi, sai, nei gruppi ci si trova per avere gli stili affini, magari uno ci viene per questo. Aprirsi aiuta a variare la gamma di stili.”

Per C, la trasformazione generata dalle relazioni non invade solamente la sfera professionale, ma inonda e dilaga anche nel privato:

“Sì, sono estremamente d’accordo [con il modello di autoformazione discusso nel *focus group*] perché è stato proprio così per me. Io ho visto una grande modificazione non solo in come opero e come lavoro, ma anche come sono. Sono cambiata. Mi scopro a pensare in modo diverso. Sono molto contenta di questo. Professionalmente ma anche personalmente mi piaccio di più e sono molto grata a tutte le opportunità che ho avuto. Io sono una persona curiosa, mi piace studiare e imparare, ovunque c’è qualcosa che può modificarci e trasformarci positivamente, si spera!”

Certo, la sola esposizione al contatto con l’altro non è garanzia di trasformazione. Non a caso C conclude il suo pensiero con “si spera!”. Cosa c’è da augurarsi? C lo dice esplicitamente. È necessario essere “curiosi” nei confronti dell’altro e degli altri, perché i bisogni generati da questo desiderio di conoscenza inducono l’interazione, il dialogo esterno, e questo, come precisa Q nel *focus group*, produce a sua volta crescita in quel dialogo interiore che ogni individuo detiene con se stesso, e che è la chiave di accesso ai processi trasformativi:

“Il dialogo interno come atteggiamento matura con il progredire del dialogo esterno con gli altri, un po’ quello che ha detto Vygotskij a proposito del pensiero e del linguaggio: il pensiero cresce attraverso il linguaggio nell’interazione con gli altri. Nell’imparare a dialogare con se stessi e imparare ad autoformarsi attraverso il dialogo con gli altri c’è un continuo gioco di analogia, c’è poi anche l’ascolto e il riconoscimento di sé e di quello che so nei confronti degli altri.”

Allora, far parte di un gruppo di lavoro è una posizione privilegiata dalla quale può prendere avvio, o può proseguire, un percorso di autoformazione fondato su connessioni che costituiscono reti di conoscenze, di dati e di esperienze,<sup>467</sup> come rende esplicito G in questa sua riflessione durante l’intervista:

---

<sup>467</sup> Margiotta U., (2008). *Insegnare nella Società della Conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia, p. 255.

“Questo è il vantaggio di far parte di questo gruppo. Anch’io ero abituata a fare formazione o autoformazione leggendo riviste. Condivido l’idea che ci si accresce solo insieme agli altri. Quando ho capito che questo gruppo lavorava sulle tematiche che io stavo studiando da sola, allora ho iniziato a farne parte. Naturalmente è stato ad un altro livello, e mi ha giovato molto perché ha aumentato enormemente l’impianto scientifico e teorico di quello che facevo; qui avevo l’opportunità di risparmiare tempo, di confrontarmi.”

Le connessioni che fanno bene alla propria autoformazione non sono solo quelle interne al gruppo, ma sono anche le connessioni che il gruppo riesce ad instaurare con l’esterno, grazie alle quali il gruppo beneficia di quella linfa vitale che gli permette di mantenere vivi gli scambi tra interno ed esterno facendo, in tal modo, crescere il gruppo e prevenendo ogni suo avvilitamento su se stesso che una chiusura verso l’esterno potrebbe determinare, come risulta chiaro in queste parole<sup>468</sup> di B:

“[...] io sono convinta che l’autoformazione si basi anche su dei riferimenti nuovi, ecco qui che la tua teoria che stai cercando di verificare, anche tu non saresti a conoscenza del tuo ... se non avessi letto qualcosa di nuovo. Quindi ognuno di noi porta nel gruppo qualche suo convincimento che si è fatto fuori dal gruppo. Se il gruppo dovesse crescere autonomamente... sarebbe come un fiore senza più sali... quindi anche tra pari ci vuole colui che opportunamente offre qualcosa al gruppo, se no che dono ci sarebbe?”

La trasformazione della modalità di autoformarsi a cui un certo numero dei soggetti è andato incontro durante il periodo in cui ha fatto parte del Laboratorio, è possibile ricondurla, perciò, a due capacità che i soggetti, stando ai dati raccolti, è verosimile abbiano potenziato proprio nell’arco di tempo che li ha visti Membri del gruppo. Le capacità in questione individuate sono quelle che fanno riferimento al saper riconoscere le opportunità formative intorno a sé, a prescindere dal loro grado di formalità, e la capacità di concepire le reti di relazioni come motori di trasformazione.

### *Concludendo*

Dai dati raccolti emerge che è subentrata una trasformazione nelle modalità secondo le quali oggi i soggetti osservati provvedono alla loro autoformazione, passando da una modalità passiva e/o solitaria ad una modalità più attiva e coinvolgente, anche prevedendo assunzione di responsabilità nei confronti della formazione altrui.

---

<sup>468</sup> Questo intervento è già stato analizzato altrove nel quadro dei rapporti reciproci.



Considerato che questa trasformazione non è tipica di ogni insegnante, se pur con lunga esperienza, questo fenomeno non può essere attribuito esclusivamente al naturale processo di crescita degli individui dovuto all'accumulo di progressive acquisizioni di conoscenze e competenze nell'arco degli anni.

Sembra possibile ipotizzare, invece, che appartenere ad un gruppo in cui si coltivi la relazione di reciprocità promuova capacità che possono determinare processi trasformativi, la capacità di riconoscere opportunità formative anche in occasioni non ricercate e che possono esulare dai propri modelli autoformativi, e la capacità di attribuire alle reti di relazioni il ruolo di motore delle proprie trasformazioni.

## 6.5 Cambiamenti nella vita: ruoli e sfera affettiva

L'analisi dei dati raccolti<sup>469</sup> in riferimento al prima e al dopo aver iniziato a far parte del Laboratorio,<sup>470</sup> ha fatto sì che si riscontrassero dei cambiamenti in una terza area, quella dei ruoli assunti nel proprio contesto professionale.

Le domande n. 28, n. 29 e n. 30 del Questionario 1 sono state concepite per rilevare i cambiamenti significativi sul posto di lavoro che i soggetti avrebbero potuto dichiarare essere intervenuti nell'arco di tempo della loro partecipazione alle attività del Laboratorio.<sup>471</sup>

Alla domanda n. 28 (*Nell'arco di tempo in cui Lei ha fatto parte del Laboratorio si sono verificati significativi cambiamenti nella Sua vita professionale all'interno dell'Istituzione presso la quale lavora/lavorava?*) il 77,78% ha risposto affermativamente (la risposta negativa è data solo dal 22,22%).

---

<sup>469</sup> I dati sono stati raccolti attraverso il questionario e le interviste.

<sup>470</sup> Le altre due riguardano le motivazioni e le aspettative poste a confronto con gli obiettivi raggiunti, e la modalità di autoformazione affrontate nei paragrafi precedenti di questo capitolo.

<sup>471</sup> La domanda n. 28 chiedeva: "Nell'arco di tempo in cui Lei ha fatto parte del Laboratorio si sono verificati significativi cambiamenti nella Sua vita professionale all'interno dell'Istituzione presso la quale lavora/lavorava?". La domanda n. 29 chiedeva: "Se sì, quali?". Le opzioni per la domanda n. 29 erano: partecipazione a progetti relativi all'ambito professionale, coordinamento di progetti relativi all'ambito professionale, partecipazione a progetti interdisciplinari, coordinamento di progetti interdisciplinari, partecipazione a progetti relativi alla autonomia scolastica, coordinamento di progetti relativi alla autonomia scolastica, collaborazione nella progettazione di istituto, collaborazione nella organizzazione della formazione in servizio degli operatori, assunzione di incarichi relativi alla gestione dei rapporti con enti esterni, collaborazione con la dirigenza, altro. La domanda n. 30 chiedeva: "Se ha risposto 'altro' alla domanda precedente, per favore specificare". Si veda per tutto ciò l'Allegato n. 6.

Alla domanda successiva (*Se sì, quali?*), le risposte più ricorrenti sono state: partecipazione a progetti interdisciplinari (55,56%), partecipazione a progetti relativi al proprio ambito professionale (55,56%), coordinamento di progetti interdisciplinari (50,00%), coordinamento di progetti relativi al proprio ambito professionale (44,44%), collaborazione nella progettazione di istituto (44,44%) e collaborazione nella organizzazione della formazione in servizio degli operatori (44,44%).

Sulla base dei dati forniti dalle risposte alla domanda n. 28, è possibile ipotizzare una funzione del Laboratorio nei confronti dei propri Membri in termini di promotore di trasformazione professionale. Le risposte alla domanda n. 29 fanno luce sulle aree che maggiormente sono state interessate da questi cambiamenti e che si sostanziano nella partecipazione a progetti e alla assunzione di ruoli di collaborazione e di coordinamento, tutti ambiti nei quali sono essenziali non solo le competenze relative alla sfera cognitiva, ma anche (forse soprattutto) quelle relazionali e gestionali.

È interessante notare come una delle due risposte alla domanda n. 30 (*Se ha risposto 'altro' alla domanda precedente, per favore specificare*) abbia contemplato l'assunzione dell'incarico di supervisore di tirocinio presso la SSIS<sup>472</sup> come assimilabile ai cambiamenti verificatisi presso l'istituzione in cui il soggetto in questione lavora: è possibile che nel rispondere a questa domanda il soggetto non ricordasse di aver già fornito una risposta in merito a ruoli 'altri' ricoperti prima e dopo il suo ingresso nel gruppo (domande n. 13 e n. 20) e abbia voluto segnalare questo cambiamento nella sua professionalità, perché ritenuto significativo, allo scopo di non lasciarlo passare sotto silenzio.

Le domande n. 13 e n. 20 (Questionario 1)<sup>473</sup> a cui si è appena fatto riferimento (ma anche quelle che le seguono, rispettivamente la n. 14 e la n. 21)<sup>474</sup> avevano lo scopo di appurare quali altri ruoli, in aggiunta alla normale attività lavorativa, fossero stati ricoperti dai Membri del Laboratorio prima e dopo il loro ingresso nel gruppo. Le opzioni tra cui scegliere sono state le medesime per entrambe le domande allo scopo di facilitare la comparazione tra i dati che ne sarebbero emersi:

---

<sup>472</sup> Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario. Questo incarico esula evidentemente dai cambiamenti a cui si fa riferimento nella domanda n. 28.

<sup>473</sup> La domanda n. 13 chiedeva: "Quali altri ruoli ha ricoperto prima di cominciare a far parte del Laboratorio? (segnare tutte le voci che interessano)". La domanda n. 20 chiedeva: "Quali ruoli ha ricoperto dopo aver cominciato a far parte del Laboratorio? (segnare tutte le voci che interessano)".

<sup>474</sup> Entrambe le domande n. 14 e n. 21 chiedevano: "Se ha risposto Altro, alla domanda precedente, per favore specificare."

<b>Ruolo</b>	<b>Prima di aver iniziato a far parte del Laboratorio</b>	<b>Dopo aver iniziato a far parte del Laboratorio</b>
Formatore	44,44%	83,33%
Consulente	0,00%	22,22%
Tutor	16,67%	50,00%
Docente Accogliente	5,56%	16,67%
Progettista	27,78%	33,33%
Altro	27,78%	5,56% <sup>475</sup>

**Tabella 13: Matrice di correlazione tra ruoli ricoperti, al di là della normale attività lavorativa, prima e dopo di aver iniziato a partecipare alle attività del Laboratorio**

formatore, consulente, tutor, docente accogliente, progettista, altro (Allegato n. 6).

Le risposte alle domande n. 13 e n. 20 dimostrano che i soggetti, nel periodo in cui hanno partecipato alle attività del Laboratorio, hanno attraversato un periodo di trasformazioni sul piano professionale che hanno implicato una più alto grado di assunzione di responsabilità nei confronti della formazione di altri docenti o nei confronti della realizzazione di progetti.

Come dimostra la Tabella n. 13, i dati raccolti segnalano un deciso incremento per quanto riguarda le prime quattro opzioni (formatore, consulente, tutor, docente accogliente) confermando così l'interpretazione dei dati provenienti dalle risposte alle domande n. 28 e n. 29 e n. 30, che sembravano suggerire una marcata tendenza verso l'assunzione di ruoli che implicano competenze relazionali e gestionali, oltre che cognitive, competenze che sono comuni anche ai ruoli di formatore, consulente, tutor e docente accogliente.

Se il questionario ha dato luogo a dati oggettivi relativamente ai cambiamenti nella vita professionale dei soggetti, le interviste hanno permesso di raccogliere dati qualitativi che mettono a fuoco la percezione dei Membri del Laboratorio in riferimento alle trasformazioni che hanno avuto luogo anche nella loro vita personale. C'è chi è riuscito a trarre vantaggi psicologici: si piace di più o si sente meglio con se stesso.

---

<sup>475</sup> Nonostante il decremento notevole, questo dato non è significativo perché tre delle cinque risposte che danno luogo a questo dato sono state date in velocità, forse, senza leggere bene la domanda (si chiedeva quali altri ruoli, ma 3 su 5 hanno scritto 'docente'. L'unico dato significativo fornito dalle risposte alle domande n. 14 e n. 21 è relativo al fatto che la risposta 'compositore', presente nella n. 14, scompare nella n. 21, come pure la risposta 'formatore occasionale', lasciando nella categoria 'Altro' solo la risposta di un soggetto: 'conduttore di seminari nazionali di formazione dei tutor del Piano ISS' (Allegato n. 6).

Ecco cosa segnalano rispettivamente C<sup>476</sup> e F:

“Io ho visto una grande modificazione non solo in come opero e come lavoro, ma anche come sono. Sono cambiata. Mi scopro a pensare in modo diverso. Sono molto contenta di questo. Professionalmente ma anche personalmente mi piaccio di più e sono molto grata a tutte le opportunità che ho avuto.”

“Mi sono voluta dare una formazione per stare bene prima di tutto, stare bene in classe, riflettere sui metodi, su se stessi, credo che sia importante per stare bene, noi con noi stessi come insegnanti e poi staranno bene anche i miei alunni, è una cosa automatica.”

Lo star bene con se stessi viene percepito da F come il prerequisito per instaurare e mantenere relazioni positive con gli altri (F nomina gli alunni, ma la sua osservazione è estendibile ai colleghi e alle famiglie dei propri alunni, per restare in tema di scuola).

Lo star bene, il piacersi di più sono proposti da C ed F come gli esiti di processi autoformativi che loro stessi hanno intrapreso, in modo quasi inconsapevole, collateralmente ai percorsi formativi che il gruppo ha individuato e si è proposto di esplorare in ambiti professionali.

La percezione di una crescita in ambito personale è testimoniata anche da I:

“[...] è una crescita continua. Per me il Laboratorio è un nutrimento spirituale prima ancora che intellettuale.”

L'analisi delle proprie trasformazioni è condotta in modo molto analitico da P, che riesce ad osservare la propria fisicità accanto ai tratti psicologici della sua personalità:

“[In relazione alla partecipazione al Laboratorio, ho sviluppato] resistenza alla fatica fisica e psicologica [...]. Da qui allora la crescita personale su più piani: nella sopportazione della fatica fisica derivante dalla necessaria ponderazione delle proprie idee, dalla più attenta loro verifica, dall'approfondimento, dalla ricerca di altre e diverse (o opposte) fonti per la messa alla prova [...]; e ancora la crescita sul piano psicologico verso la ricerca di una identità e di una autonomia; tenacia nell'approfondire alcuni oggetti di studio.”

---

<sup>476</sup> Questa riflessione è già stata analizzata precedentemente nel quadro della teoria del dono e della reciprocità.

Cimentarsi nel gruppo con i processi che mettono in gioco l'interdipendenza prima (cioè la percezione della reciproca necessità delle rispettive differenze), e l'integrazione poi (cioè la rinuncia a qualche peculiarità che identifica i soggetti), è un continuo allenamento allo scambio ma anche alla ricollocazione del sé.<sup>477</sup>

P allude all'interdipendenza quando parla di "ricerca di altre e diverse (o opposte) fonti per la messa alla prova". L'allusione alla integrazione è meno marcata perché adombrata dall'esito più oneroso del processo di integrazione, cioè dal timore della perdita di identità. P fa accenno alla propria ricerca di identità perché, evidentemente, esiste un processo di integrazione nel gruppo che rilancia costantemente una progressiva risistemazione delle identità dei singoli.

C'è poi la trasformazione che qualcuno ha percepito nel proprio modo di rapportarsi con gli altri in contesti diversi, soprattutto quando gli interlocutori sono gruppi di persone diversi (altri membri del Laboratorio o docenti in formazione, per esempio). Per Q, come risulta dal seguente intervento, capire di doversi rapportarsi diversamente con chi è all'interno del gruppo o fuori del gruppo, e la conseguente assunzione di modelli relazionali adeguati ai diversi contesti è stato, ed è, un processo faticoso, quasi doloroso, soprattutto quando l'obiettivo è quello di giungere a dei prodotti condivisi.<sup>478</sup>

Ecco l'analisi che ne fa Q:

"[...] sono cambiata [...] sia nello sforzo di far leggere me e il gruppo all'esterno sia anche nello sforzo di capire come rapportarsi all'interno del gruppo sia nell'autoformazione che nell'andare a fare i formatori; in questo processo complesso io sono cambiata ho dovuto proprio assumere atteggiamenti diversi, più assertivi in alcuni casi, più elaborativi in altri [...].

Mi sono trasformata come persona, con molta sofferenza, perché la condivisione, e credo che il nostro gruppo, anche nei limiti della condivisione sia un esempio che si fa, che si può fare, è molto faticosa, quindi il processo di rielaborare teorie condivise, modelli condivisi, ti richiede ore e ore e ore, che non so, a volte ho anche l'impressione che sia quasi una forma di assuefazione di una sostanza che non riusciamo più ad abbandonare perché è talmente nostra [...] però la quantità di ore della vita è grande. In questo senso anche uno dei lavori di trasformazione è stato di farlo ma poi anche di contenere."

<sup>477</sup> Quaglino, Casagrande, Castellano (1992). Per gli autori, "I costi dell'integrazione sono [...] riassumibili nei costi del cambiamento" (*op. cit.*, p. 27).

<sup>478</sup> La sofferenza a cui accenna Q è determinata dal processo di negoziazione messo in atto nel gruppo. La negoziazione, portando in superficie la necessità della interdipendenza tra gli individui, fa emergere i limiti di ciascuno provocando cambiamenti individuali che generano sofferenza: "[...] cambiare significa assumere la sofferenza nel riconoscere i limiti delle proprie convinzioni e i limiti delle stesse conoscenze." Padoan, I. (2008). *Forme e figure dell'autoformazione*. Lecce: Pensa Multimedia, p. 75.

Accanto a questa trasformazione nell'uso delle sue capacità relazionali e dialettiche, Q si rende conto di essersi trasformata anche nella sua capacità di gestire la distanza tra se stessa e i propri processi cognitivi, riuscendo ad attribuire a questi gli spazi e i tempi che convengono a chi si propone di evitare l'eccessivo coinvolgimento, l'*assuefazione*, la dipendenza... In altre parole, Q ha imparato a governare la sua relazione con l'oggetto dei suoi studi, guadagnando la giusta distanza dai processi cognitivi per cercare di riappropriarsi delle dimensioni della affettività e della motivazione:

“[...] bisogna trovare dei modelli un po' più lievi [rispetto a quelli messi in atto nel Laboratorio], però con questa riflessione ad altri linguaggi e l'apertura a dimensioni un po' più lievi, all'aspetto motivazionale, affettivo-relazionale che mettiamo nei nostri criteri, con questo si può ritornare ad una maggiore verità; è stato un momento di sofferenza, per me per lo meno, legato all'eccesso di razionalità; forse è proprio per quello che poi ci siamo interessati così tanto delle altre [dimensioni].”

### *Concludendo*

Dalla analisi dei dati raccolti emerge che il Laboratorio ha svolto, negli anni, una funzione promotrice di trasformazioni nei confronti dei propri Membri. Queste trasformazioni hanno avuto luogo nell'ambito professionale e personale.

In ambito professionale i soggetti hanno incrementato l'assunzione di ruoli di collaborazione e di coordinamento per i quali sono strategiche le competenze relazionali e gestionali, non solo quelle relative alla sfera cognitiva. Inoltre, queste trasformazioni hanno implicato anche l'assunzione di un

più alto grado di responsabilità nei confronti della formazione di altri docenti. Questo per quanto concerne ciò che è stato possibile rilevare oggettivamente.

In ambito personale, indagato attraverso il dichiarato, pare che il gruppo sia stato in grado di assicurare ad alcuni dei propri membri dei vantaggi psicologici come lo star bene con se stessi e al piacersi di più. Questi processi sembrano essersi sviluppati autonomamente, a prescindere dagli obiettivi concreti che il gruppo ha inteso perseguire, per lo più in ambito cognitivo e sembrano essere l'esito di una più piena valorizzazione di sé e delle proprie possibilità di sviluppo ulteriore.

Le trasformazioni dichiarate hanno interessato anche l'area della fatica fisica, favorendo un controllo più serrato delle proprie energie e delle proprie potenzialità fisiche. È interessante notare che anche la gestione della distanza tra il sé e i propri processi cognitivi (in termini di una salutare liberazione da una sorta di dipendenza) è diventata per qualcuno un obiettivo a cui tendere per la realizzazione di ulteriori trasformazioni.

## 6.6 Note conclusive

Dalla analisi dei dati raccolti sembra sia possibile individuare una correlazione tra l'ingresso e la partecipazione dei soggetti alle attività del Laboratorio, e una loro diffusa trasformazione in più ambiti:

1. negli obiettivi che sostanziano la loro autoformazione;
2. nella modalità di autoformarsi;
3. negli obiettivi raggiunti nella vita professionale e personale.

1. Si è potuto riscontrare che le motivazioni che hanno spinto nel passato i Membri del gruppo a far parte del Laboratorio, rispetto alle motivazioni che oggi li trattengono nel gruppo, sono transitate dalla semplice acquisizione di contenuti allo sviluppo di capacità ad ampio spettro che abbracciano anche le dimensioni dell'apprendimento dialettico e dell'apprendimento autoriflessivo. Queste trasformazioni sembrano avere delle ricadute anche sui processi autoformativi dei soggetti, se si tiene conto della percezione che essi dimostrano di averne in termini di progressiva apertura verso prospettive alternative, di sviluppo della propria riflessività critica e di potenziamento della propria capacità di partecipazione.

Nei Membri del Laboratorio sembra esserci anche consapevolezza di una trasformazione delle proprie aspettative future nei confronti di ciò che il Laboratorio può dare loro: le loro attese si sostanziano in ulteriore conoscenza di sé (attraverso la riflessione e l'autovalutazione) e degli altri membri del Laboratorio (attraverso l'uso più sicuro ed efficace delle capacità relazionali).

Il ruolo del Laboratorio ha ricoperto e ricopre, dunque, la sfera del metacognitivo e del relazionale. A queste due aree si aggiunge quella affettiva grazie alla capacità del gruppo di soddisfare i bisogni di validazione e di riconoscimento che i singoli manifestano.

2. La rappresentazione di autoformazione più diffusa nel gruppo corrisponde ad un processo innescato da dinamiche relazionali che produce trasformazioni. Di questo processo, l'analisi dei propri bisogni formativi costituisce il primo stadio a cui seguono la pianificazione degli interventi che si realizza attraverso la riflessione su di sé e l'autovalutazione, entrambe promosse dal confronto con gli altri.

Questa consapevolezza dichiarata è organica alla trasformazione che ha avuto luogo nei soggetti nell'ambito delle loro modalità di autoformarsi, modalità che sono

diventate, nell'arco di tempo che li ha visti Membri del Laboratorio, più partecipative e più responsabili di altrui formazione. È possibile ipotizzare che il contesto in cui questi processi trasformativi si sono realizzati, cioè di coltivazione della reciprocità, abbia inciso favorevolmente nel determinare i cambiamenti in questione, soprattutto per quanto concerne la capacità di riconoscere opportunità formative anche in occasioni non ricercate e che esulano dai propri modelli autoformativi, e la capacità di attribuire alle reti di relazioni il ruolo di motore delle proprie trasformazioni.

3. Nell'ambito delle trasformazioni che hanno avuto luogo nella vita professionale e personale, c'è da sottolineare che in molti vi è stata assunzione di ruoli aggiuntivi rispetto quelli già ricoperti e che questi nuovi ruoli implicano partecipazione, collaborazione, coordinamento, capacità relazionali e assunzione di un più alto grado di responsabilità nei confronti della formazione altrui.

Nella sfera più privata, le trasformazioni si sono rivelate fonte di benessere, se queste hanno determinato una maggiore autostima, ma anche fonte di sofferenza quando le trasformazioni sono state determinate dalla volontà di conseguire la condivisione.

Le trasformazioni dichiarate hanno interessato anche un controllo più stringente delle proprie energie e delle proprie potenzialità fisiche allo scopo di determinare il raggiungimento di obiettivi che richiedevano il superamento di barriere determinate dalla fatica fisica.

Anche il controllo e la gestione della distanza tra sé e i propri processi cognitivi è stato per qualcuno terreno di trasformazioni nel senso che, ove percepita una eccessiva dipendenza dalla propria e altrui dimensione cognitiva, si è riusciti a produrre una salutare distanziamento alla ricerca di un equilibrio che tenga conto anche della sfera relazionale e della sfera affettiva.



## **Capitolo 7**

### **La correlazione tra reciprocità e autoformazione**

#### **Abstract del capitolo**

*In questo capitolo si portano a correlazione l'analisi dei dati relativi alla relazione di reciprocità condotta nel capitolo 5, e l'analisi dei dati relativi alla autoformazione condotta nel capitolo 6. Sulla base delle osservazioni condotte, si è riusciti a leggere della reciprocità nelle seguenti categorie: richiesta di aiuto, racconto di esperienze, intercambiabilità dei ruoli, assunzione di parola, negoziazione.*

*Qui si procede ad analizzare la relazione di reciprocità in chiave autoformativa, cercando di comprendere se la relazione di reciprocità favorisca il processo autoformativo, in che modo e quale sia il valore aggiunto di una autoformazione di reciprocità. Sembra possibile affermare che la reciprocità avvalora lo studio autodiretto e l'autoformazione perché*

- ne garantisce la sua ricaduta sociale;*
- favorisce la trasformazione di sé grazie alla esposizione di sé a prospettive diverse;*
- responsabilizza l'individuo, provocando una accresciuta autostima;*
- potenzia la capacità di partecipazione.*

#### **Indice del capitolo:**

- 7.1 Introduzione
- 7.2.1 Forme di autoformazione: la reciprocità nella richiesta di aiuto
- 7.2.2 Forme di autoformazione: la reciprocità nel racconto di esperienze
- 7.2.3 Forme di autoformazione: la reciprocità nell'intercambiabilità dei ruoli
- 7.2.4 Forme di autoformazione: la reciprocità nell'assunzione di parola
- 7.2.5 Forme di autoformazione: la reciprocità nella negoziazione
- 7.2.6 La reciprocità nelle trasformazioni del gruppo
- 7.3 Note conclusive

### **7.1 Introduzione**

L'osservazione sul campo condotta per questa ricerca ha determinato la raccolta di dati inerentemente alle due nozioni di reciprocità e di autoformazione, intesa questa come trasformazione e messa in forma di sé. Sulla base dei quadri teorici di Mauss e di Axelrod, è stato possibile leggere della reciprocità nei comportamenti dei soggetti osservati inerentemente alle categorie della richiesta di aiuto, del racconto di esperienze, della intercambiabilità dei ruoli, della assunzione di parola, della negoziazione.

Appurato che il gruppo sa coltivare la reciprocità, sia essa positiva che negativa

(quando viene ritenuto essere necessaria) e appurato che riesce a realizzarla frequentemente, ci si è chiesti se le trasformazioni che i soggetti hanno dichiarato essere intervenute nella loro persona e nella loro vita fossero da attribuire, anche solo in parte, alla relazione di reciprocità che gruppo sembra coltivare nell'ambito della sua cultura.

Si sono posti a correlazione, perciò, i dati relativi alla reciprocità con quelli raccolti intorno alla nozione di autoformazione allo scopo di comprendere se l'autoformazione possa realizzarsi più agevolmente quando gli individui agiscono in un contesto nel quale siano promossi i rapporti reciproci.

<b>Ambiti di rilevazione della reciprocità</b>	<b>Valore aggiunto della reciprocità in autoformazione</b>
Richiesta di aiuto	La reciprocità promuove le competenze individuali e dà senso alla propria autoformazione che diventa una cura di sé anche in funzione anche degli altri perché, in vista di possibili richieste altrui, il soggetto si autoforma. Rinsalda la consapevolezza della necessità della esistenza dell'altro. Mantiene vitale il gruppo di lavoro perché alimenta l'osmosi tra interno ed esterno attraverso il legame d'aiuto.
Racconto di esperienze	La reciprocità allena il soggetto alla messa a fuoco della forma dell'oggetto del proprio racconto. Allena il soggetto che ascolta all'ascolto attivo e quindi alla riflessività (che permette di cogliere le opportunità autoformative che ogni contesto offre). Promuove la conoscenza di sé attraverso l'assunzione di prospettive diverse (apprendimento autoriflessivo) aiutando ad abbattere il muro che ognuno erge a difesa della propria identità attraverso la lettura di sé nell'altro e con l'altro.
Intercambiabilità dei ruoli	La reciprocità promuove l'assunzione di responsabilità e la crescita della propria autostima offrendo opportunità per cimentarsi in nuovi ambiti e determinando nuovi apprendimenti (strumentali e relazionali). Promuove il riconoscimento dei limiti della singolarità e l'assunzione di parti. Promuove l'assunzione dei differenti punti di vista.
Assunzione di parola	La reciprocità allena il soggetto a chiarire la propria struttura cognitiva (aspetti cognitivi). Promuove la messa a fuoco del proprio contributo nella reciprocità del lavoro di gruppo e il riconoscimento di sé (aspetti psicologici). Promuove la trasformazione nella propria modalità di relazionarsi con gli altri attraverso linguaggi adeguati (aspetto relazionale).
Negoziazione	La reciprocità potenzia la capacità di partecipazione attraverso la disponibilità ad ascoltare, il controllo costante della comprensione reciproca nella comunicazione. Promuove la capacità di scambio. Promuove l'evoluzione della identità in relazione.

**Tabella n. 14: Forme di reciprocità che conferiscono un valore aggiunto alla autoformazione**

Si sono analizzate in chiave autoformativa le categorie secondo le quali è stata rilevata la reciprocità nel gruppo, e le si è poste in relazione alle categorie della autoformazione individuate nel capitolo 6 attraverso l'analisi dei dati raccolti durante la ricerca chiedendosi quale possa essere il valore aggiunto di una autoformazione di reciprocità. Da questa correlazione sembra possibile concludere che la reciprocità corrobora l'autoformazione perché ne è la categoria fondativa (Tabella n. 14).

### **7.2.1 Forme di autoformazione: la reciprocità nella richiesta di aiuto**

L'analisi condotta sui comportamenti reciproci assunti all'interno del gruppo osservato ha coperto cinque ambiti tra i quali quello della richiesta di aiuto che è sembrato possibile porre in relazione al vincolo che si costituisce tra gli individui attraverso lo scambio di doni.

Nel capitolo 3 si è discussa la questione della attribuzione di valore al dono che il donatore elargisce al donatario e si è concluso che esso non possiede un valore intrinseco, ma assume un valore in relazione ai bisogni del donatario (Gouldner, 1960, *op. cit.*, p. 171; Godbout, 1998, *op. cit.*, p. 35).<sup>479</sup>

Sulla scorta di queste riflessioni, si è ipotizzato che il rapporto reciprocale, checché sia in parte interessato a causa della aspettativa che il donatore nutre di vedere il proprio dono ricambiato prima o poi, possa essere letto come un atteggiamento di cura del donatore nei confronti del donatario, proprio per questa sua attenzione nello scegliere il dono che più si confà ai bisogni del donatario.

#### *La cura dell'altro*

Poiché nella relazione reciprocale donatore e donatario tendono a restare privi delle loro specifiche connotazioni poiché entrambi iniziano a perdere il conto di ciò che

---

<sup>479</sup> Sul valore del dono B si era espressa in modo molto articolato: “Se tu mi fai un dono, ci sono tanti motivi per cui io questo dono non lo posso accettare [...] può essere che il dono non sia coerente, pertinente con i miei bisogni; questo potrebbe accadere per due motivi: [...] il tuo dono non rientra nei miei bisogni [...]. Oppure può darsi che il tuo dono sia brutto e quindi io non ne riconosco la bellezza, è ritenuto da me brutto e quindi non valuto bene l'oggetto. [Quindi reciprocità vuol anche dire] saper trovare coerenza tra le proprie aspettative (bisogni) e la natura dell'oggetto e come si presenta l'oggetto.”

hanno donato e ciò che hanno ricevuto, e semplicemente donano senza più curarsi di attribuire un nome a ciò che ricevono (è una restituzione o è un dono?),<sup>480</sup> proprio in virtù di questo fatto, allora l'atteggiamento di cura che si è testé ipotizzato diventa prerogativa di entrambi i soggetti implicati nella relazione reciprocale: entrambi restano solo e semplicemente donatori e attraverso questa trasformazione entrambi si assumono la cura dell'altro.

Questo reciproco atteggiamento di sollecitudine, di cura, da parte del donatore nei confronti del donatario (ma anche del donatario nei confronti del donatore, visto che entrambi, si è appena detto, diventano dei semplici donatori in virtù del fatto che entrambi giungono a non percepire più la differenza tra il dare e il restituire), può sollecitare in chi riceve la libertà di avanzare ulteriori richieste rispetto a quanto può aver già ricevuto, forte del fatto di essere consapevole che, al momento opportuno, sarà lui ad assumere il ruolo di donatore, offrirà ciò che possiede e soddisferà le ulteriori richieste che l'attuale donatore potrà avanzare. Tutto ciò in forza della reciprocità che legherebbe i due soggetti. A questo proposito C e D avevano rispettivamente osservato:

“[...] si propongono, ti chiedono, quando vedono che c'è una necessità si propongono.”

“Sì, io con queste persone mi sento spesso, chiedo aiuto e loro chiedono aiuto a me, è vero che c'è questa logica secondo la quale io do una cosa a te e tu dai una cosa a me.”

Il problema, quindi, sta nell'essere “ben equipaggiati”: ci si potrà permettere di avanzare delle richieste, senza che queste inducano la percezione di una presunta perdita di identità (facendoci, per questo, sentire meno noi stessi), se si avrà provveduto in altri tempi e in altri luoghi ad acquisire monete di scambio (nella fattispecie della relazione di reciprocità tra docenti, le monete di scambio potrebbero essere competenze, conoscenze, ...) che consentiranno, nel momento in cui si faranno delle richieste, di far appello alla relazione di reciprocità che lega i due individui e non già all'altruismo del soggetto con il quale ci si relaziona.

---

<sup>480</sup> Godbout scrive a questo proposito: “[...] chi riceve, invece di restituire, inizia a sua volta a donare” (1998, *op. cit.*, p. 47).

### *La cura di sé*

L'essere "ben equipaggiati" si sostanzia in un'altra forma di cura, la cura di sé, cioè la comprensione di sé, l'analisi dei propri percorsi trasformativi, l'attenzione nei confronti dei propri bisogni di crescita, in buona sostanza l'autoformazione che l'individuo realizza su se stesso nel corso della sua vita. Questa cura di sé consente all'individuo di arricchirsi nel tempo in termini di conoscenze, competenze, strategie formative del sé che possono diventare monete di scambio nell'ambito della relazione di reciprocità che lega due o più individui, monete di scambio che sono in grado di affrancare le richieste di aiuto e di supporto di entrambe le parti in causa dalla presunta bontà d'animo dell'altro, dal suo spirito altruistico.

In altre parole, questa reciproca cura dell'altro (che è reciprocità formativa) consente ai due soggetti che vivono la relazione di reciprocità di sentirsi liberi di avanzarsi l'un l'altro delle richieste. Ciò determina, allora, un incremento del proprio processo autoformativo in entrambi i soggetti coinvolti nella relazione: in chi assume il ruolo del donatore con l'obiettivo di "equipaggiare" se stesso per essere in grado di rispondere alle richieste dell'altro (la sua autoformazione diventa cura di sé con ricaduta sociale),<sup>481</sup> e in chi assume il ruolo del donatario con l'obiettivo di tutelare la propria identità e vivere il dono dell'altro non con un senso di colpa ma semplicemente come la prima fase di un processo di scambio che trova la sua ragion d'essere nella diversità multidimensionale che caratterizza i due soggetti.

Nello specifico dell'analisi dei dati provenienti dalla osservazione dei Membri del Laboratorio, si è visto come l'eventualità di avanzare ai colleghi proposte di approfondimento di certe tematiche sulla base dei propri bisogni (e queste proposte cosa sono se non una forma di richiesta di aiuto?) faccia parte della cultura del gruppo osservato come pure, conseguentemente, il rispondere a queste richieste in termini di

---

<sup>481</sup> L'intimo legame tra reciprocità e l'auto-istruzione è giustificato dal fatto che "il rapporto reciprocale, poiché intriso di responsabilità nei confronti dello sviluppo personale e professionale dell'altro, incoraggia e sostiene l'auto-istruzione in solitudine che così trova una giustificazione in prospettiva dialettica e al di fuori del personale interesse dei singoli." Richieri (2008), *op. cit.*, p. 369. Le parole di Luigina Mortari testimoniano la funzione sociale della cura del proprio sé: "Una buona teoria della cura non può non affermare che l'occuparsi del ben-essere di altri si configura come un'attività generativa di sanso, che produce effetti positivi sull'altro, solo se è bilanciata dall'occuparsi di sé." Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*, Milano: Mondadori, p. 108. Il risvolto sociale della formazione di sé è presente anche nella prospettiva confuciana dell'autoformazione e dell'autocoltivazione come punto di partenza per entrare in sintonia con gli altri (Kyung Hi, K. "Una prospettiva confuciana dell'autoapprendimento". In G.P. Quaglino (2004), *op. cit.*, pp. 143-158.

ricerca di gruppo.<sup>482</sup> Esiste, dunque, nel gruppo questa modalità di aver cura dell'altro, o degli altri, nella consapevolezza che c'è un *via vai* di donazioni che fanno progressivamente rientrare ciascuno dai costi del proprio dare all'altro. Questo darsi reciprocamente è una strategia di crescita del gruppo e deve, perciò, essere presidiata.

Volendo, allora, perpetuare nel tempo questa *liquidità* per fare in modo che ci sia sempre motivo di interrogarsi vicendevolmente, è necessario mantenere libero il canale che connette il gruppo all'esterno e far sì che il nuovo oltrepassi i confini che delimitano il gruppo e invada il suo terreno attraverso il filtro dalle prospettive di ciascun Membro.<sup>483</sup> Su questo fronte, il gruppo può acquisire maggiore consapevolezza del ruolo di ognuno nei confronti della crescita del gruppo in sé e dei propri Membri. È, infatti, significativo che l'ingresso del ricercatore nel gruppo per l'attuazione di questa ricerca, abbia determinato la predisposizione e l'avvio di attività di formazione all'esterno del gruppo che da qualche anno erano state sospese e che, verosimilmente, non sarebbero state realizzate senza la prospettiva di una attività di osservazione del gruppo da parte del ricercatore.

### *La richiesta di aiuto e la vitalità del gruppo*

La questione autoformativa ha a che fare con il "ben-essere" del gruppo: il porsi vicendevolmente delle domande, il chiedersi aiuto l'un l'altro non solo costituiscono veicolo di autoformazione per ciascun soggetto nei termini a cui si è fatto riferimento sopra,<sup>484</sup> ma è anche garanzia di sopravvivenza del gruppo di lavoro (che a sua volta è fonte di autoformazione per i singoli).

Per rendere conto di questa connessione bisogna tenere presente che i gruppi di lavoro sono efficaci quando sono in grado di far leva sulle differenze che esistono tra i propri membri, differenze di campi di conoscenza, di punti di vista, di stili di

---

<sup>482</sup> Si è visto che non tutti sono d'accordo nel giudicare costante questo aspetto della cultura del gruppo. Si veda, per esempio, il già citato intervento di E: "Il fatto di chiedere, io dico tutti dovrebbero avere il coraggio di chiedere, forse delle volte no perché [uno] si sente un attimo inferiore, pensa di sbagliare, penso che questo ci sia nel gruppo, forse di più da parte degli ultimi, appunto perché ci sono queste figure che poi in realtà non sono veramente dei donatori..."

<sup>483</sup> Quaglino, Casagrande, Castellano (1992) parlano a questo proposito del valore della pluriappartenenza come garanzia di osmosi tra l'interno e l'esterno al gruppo: "[...] è proprio la pluriappartenenza che veicola all'interno i contenuti del mondo esterno" (*op. cit.*, p. 65).

<sup>484</sup> L'interrogarsi reciproco determina ulteriore progressivo accrescimento delle competenze in chi dà, in chi riceve la necessità di procurarsi le monete di scambio attraverso le quali salvaguardare la propria identità.

apprendimento, di modalità di relazionarsi nei confronti della realtà e degli individui, differenze che determinano l'interdipendenza tra i vari membri, in virtù della quale ognuno sente la necessità degli altri.<sup>485</sup>

Ma poiché gli scambi tra i soggetti che costituiscono un gruppo portano alla integrazione dei saperi, delle visioni, delle conoscenze, allora le differenze che li distinguevano in origine tendono a smussarsi. È a questo punto che il nuovo che proviene dall'esterno e che ognuno porta con sé all'interno del gruppo va a rideterminare altre differenze, diverse rispetto a quelle originarie che ormai si sono stemperate attraverso il processo di integrazione.

Stando così le cose, allora è fondamentale saper richiedere, saper porre domande per sapere, per avere, senza timore di perderci in identità, perché questo saper porre problemi che nascono da bisogni individuali alimenta quella spirale che consente al gruppo di crescere: le differenze originarie poco per volta si attenuano grazie al processo di integrazione, ma ogni membro continua a portare all'interno del gruppo del nuovo che determina nuove differenze e nuove interdipendenze, sulla base delle quali i membri del gruppo tornano ad interrogarsi vicendevolmente per giungere nuovamente, di lì a poco, ad una successiva fase di integrazione.

In questo quadro, la capacità di richiedere aiuto, in qualsivoglia ambito (aiuto per capire, aiuto per essere, aiuto per imparare, aiuto per fare...) è la chiave che attiva l'ingranaggio che mette in moto il processo di sviluppo di un gruppo e consente ai singoli membri di acquisire almeno parte dei saperi di cui ogni membro è entrato in possesso attraverso processi di osmosi con quanto è all'esterno del gruppo.

### **7.2.2 Forme di autoformazione: la reciprocità nel racconto di esperienze**

Attraverso i questionari online si è appurato che il racconto vicendevole di esperienze professionali è per il gruppo osservato una consuetudine. A questa pratica i più attribuiscono una valenza formativa poiché agevola la conoscenza di sé<sup>486</sup> e, di

---

<sup>485</sup> Quaglino, Casagrande, Castellano (1992), *op. cit.*

<sup>486</sup> N durante l'intervista aveva sottolineato: "Ho capito che l'autoformazione isterilisce se rimane sforzo solipsistico e che invece ha bisogno di linfe vitali provenienti dalla narrazione di esperienze, dal

conseguenza, la propria progettualità in termini di obiettivi da perseguire, bisogni da soddisfare, capacità da acquisire.

Lo strumento dell'intervista è stato utile per indagare la questione più in profondità con il duplice scopo di comprendere in che modo il racconto possa costituire un accesso privilegiato al sé, e di individuare il punto cruciale in cui l'autoformazione si innesta nella reciprocità.

### *L'autoformazione in chi ascolta*

Il gruppo è concorde nel ritenere che il raccontare è innanzi tutto un atto di formazione (informale) nei confronti di chi ascolta ciò che è raccontato, perché partecipare altri delle nostre personali esperienze è moltiplicare le opportunità di apprendimento di quel soggetto, purché il suo ascolto sia un ascolto attivo, che nasca, cioè, da una reale volontà di comprendere ciò che viene detto, spostando se necessario, anche solo provvisoriamente, il proprio punto di osservazione della realtà per meglio capire il punto di vista altrui. In questo senso, allora, il raccontare è formazione per chi ascolta non solo in quanto il raccontato comunica, describe, informa, trasmette contenuti, ma c'è anche della autoformazione determinata dalla trasformazione di proprie posture e di proprie forme espressive.<sup>487</sup> Infatti, se chi ascolta riesce a leggere nel raccontato quali sarebbero stati i suoi comportamenti, le sue reazioni in quella medesima circostanza, allora il raccontato si trasforma in opportunità di autoformazione per chi ascolta perché in quel momento il suo apprendimento va oltre l'apprendimento dialettico,<sup>488</sup> coinvolgendo l'apprendimento autoriflessivo, quello che consente di giungere alla comprensione di se stessi, per esempio delle scelte (giuste o sbagliate) che ognuno fa nel porsi in relazione con gli altri in termini di atteggiamenti e di linguaggio.

---

confronto, dalla condivisione.” I aveva rimarcato il valore intrinseco al confronto reciproco: [È] positivo crescere e confrontarsi su temi diversi con figure diverse ...”.

<sup>487</sup> Anche Quaglino, Casagrande e Castellano (1992) vedono nello scambio la possibilità di conseguire apprendimenti plurimi: “Lo scambio, sia dal punto di vista del contenuto sia dal punto di vista delle relazioni, rappresenta inoltre una possibilità di apprendimento per tutti i gruppi e gli individui disposti a ‘offrirsi’ reciprocamente come opportunità di arricchimento di esperienza e competenza nel lavorare insieme” (*op. cit.*, p. 146).

<sup>488</sup> L'apprendimento dialettico, nella teoria di Mezirow, è quello che ci consente di capire cosa intendono gli altri quando interagiscono con noi. Oltre all'apprendimento dialettico, vi sono anche l'apprendimento strumentale, che è orientato al compito e consente all'individuo di esercitare il proprio controllo sull'ambiente o sulle altre persone, e l'apprendimento autoriflessivo, che ci permette di comprendere noi stessi (Mezirow, 2003, 2004 *op. cit.*).



Posta così la questione, se si è consapevoli dell'opportunità autoformativa che il racconto di esperienze costituisce, è chiaro che chi ha a cuore la propria autoformazione cercherà di coltivare le relazioni che gli consentano di apprendere non solo *dal* racconto altrui (formazione attuata per mezzo dell'apprendimento dialettico) ma *attraverso* il racconto altrui (formazione attuata per mezzo dell'apprendimento autoriflessivo).

È verosimile che questa modalità di formazione (informale) e questa modalità di autoformazione si possano realizzare sporadicamente tra individui che non coltivino una relazione di reciprocità. È molto più probabile, invece, che la cura dell'altro, che può ritenersi implicita nella relazione di reciprocità, sappia creare le condizioni perché questa formazione e questa autoformazione diventino il risultato consueto di una forma di relazionarsi con l'altro. Ciò in virtù di interazioni fondate sull'aspettativa di un reciproco ascolto attivo, che non è così facilmente realizzabile al di fuori delle relazioni amicali e reciproci, considerato il suo alto costo in termini di fatica e di coinvolgimento emotivo.

#### *L'autoformazione in chi racconta*

Raccontare non equivale solo a dare, cioè a rendere partecipi altri di eventi che hanno interessato la nostra vita professionale (o privata), ma è anche ricevere. Ciò in virtù del fatto che l'azione del raccontare presuppone l'azione dell'ascoltare. Chi racconta, di solito, ha un interlocutore e costui, su richiesta di chi racconta, o spontaneamente, il più delle volte offre dei *ritorni* attraverso il suo *feedback* (che può essere esplicito o implicito). Si tratta di una sorta di immagine di sé riflessa nelle parole o nel comportamento dell'altro che chi racconta riesce a leggere in ciò che gli viene restituito da chi ascolta. Questi *ritorni*, se non sono lasciati cadere nel nulla, possono essere propedeutici ad una più accurata comprensione di sé perché offerti da chi verosimilmente filtra l'esperienza raccontata attraverso diverse prospettive di significato. Questo *via vai* costituito da racconti in una direzione, e da *ritorni* nella direzione opposta (ma che potranno in altra circostanza assumere direzioni contrarie), altro non sono che una diversa realizzazione della reciprocità. I reciproci racconti e i reciproci *ritorni* riescono, così, a determinare i presupposti della autoformazione dei soggetti coinvolti, autoformazione che si realizzerà concretamente attraverso il ricorso da parte dei soggetti alla loro capacità riflessiva.

Ma l'autoformazione che si può realizzare in chi racconta non si esaurisce qui. Il raccontare ad altri implica capacità di organizzazione del proprio pensiero e capacità comunicative per rendere i concetti comprensibili all'altro. Entrambe le capacità sono funzionali alla ricezione di chi riceve il messaggio, sono requisiti essenziali per la realizzazione di un racconto efficace all'orecchio di chi ascolta, ma giocano a favore anche della autoformazione di chi racconta, perché costantemente chiamate in causa nel momento della narrazione ad altri e, perciò, destinate ad essere continuamente raffinate nel processo di sviluppo dell'individuo.

Questo raffinamento va ad interessare in primo luogo l'area cognitiva, per l'implementazione del processo di focalizzazione e di chiarificazione del proprio pensiero che chi racconta mette in atto in previsione di una esposizione ad altri. Su questo risvolto positivo del raccontare si è soffermata E nella sua intervista quando è riuscita ad individuare nella propria esposizione ad altri un contestuale processo di comprensione più profonda di ciò che stava raccontando, di ciò che pensava sull'argomento.

Insieme a questi processi pertinenti all'area cognitiva, E spiega che vengono messe in atto da lei anche modalità comunicative tese alla facilitazione della comprensione del suo pensiero da parte di chi l'ascolta, modalità comunicative che prevedono l'uso di un linguaggio più chiaro, che riformula, che fornisce esempi, che favorisce, perciò, la piena comprensione e che sollecita, conseguentemente, quel prezioso *feedback* che agisce sulla autoformazione di chi racconta.

Con il raccontare le proprie esperienze ad altri si realizza, perciò, un percorso autoformativo multidimensionale che non si limita al momento autoformativo procurato dal *feedback* di chi ascolta e indirizzato a chi racconta, ma che comprende anche un processo che si colloca a monte nella mente di chi racconta: costui, per spiegarsi a chi ascolta, si spiega meglio a se stesso e si chiarisce progressivamente le proprie posture e le proprie epistemologie.

Nel complesso processo del reciproco racconto di esperienze, si realizzano, perciò, praticamente in modo contestuale, una azione di  *dono* nei confronti di chi ascolta (che si sostanzia in apprendimento di contenuti e di spunti per la riflessività), e un  *ritorno*, cioè un  *contro-dono* da parte di chi ascolta che, se raccolto e  *messo a dimora*, realizzerà

autoformazione in chi ha raccontato in termini di attivazione di processi cognitivi e implementazione di modalità comunicative.

*Il reciproco racconto di esperienze nel gruppo osservato*

La volontà e l'impegno di chi racconta nel perseguire la relazione reciprocale con l'altro sono tutti racchiusi nelle poche parole, *per venire incontro all'altro*, che troviamo nel suo intervento qui riportato,<sup>489</sup> obiettivo che testimonia la consapevolezza della preziosità dei *ritorni* che potranno provenire da chi ascolta e che realizzeranno autoformazione in chi li riceve attraverso l'assunzione di prospettive diverse (apprendimento autoriflessivo):

“[...] il fatto di comunque dire [cioè raccontare], vuol dire anche essere disponibili a donare. Io mi sono messa in gioco, ho giocato, pur essendo qualche volta ritrosa, dipende dai periodi, e in questo senso ho anche ricevuto tanto, perché ho capito, cioè se io parlo e se espongo io capisco quello che penso, però d'altra parte per venire incontro all'altro mi spiego di più e l'altro mi dà dei ritorni che ancora di più mi fanno capire.”

Se il racconto di esperienze non è volto al soddisfacimento di un desiderio di autogrificazione, ma piuttosto a un genuino desiderio di riuscire a creare le condizioni per una lettura di sé nelle parole e nei comportamenti altrui significa che il muro a difesa della propria identità è già stato abbattuto (o non è mai esistito), significa che il canale della comunicazione è, e si vuole che resti aperto nelle due direzioni per il transito di *doni* e *contro-doni*.

Qui sta il nodo cruciale. Quali sono le condizioni perché il canale comunicativo sia libero nelle due direzioni? Perché può succedere che non ci sia la volontà di raccontare?

F, cercando di mettere a fuoco il tema della reciprocità in relazione alla autoformazione, aveva affermato:

“È impossibile secondo me che non ci sia un risvolto in termini di formazione. A meno che, ci sono certe persone particolari, secondo me, si sentono abbastanza autosufficienti, pensano di non aver bisogno degli altri, bisogno nel senso di condividere con gli altri.”

Come Godbout, che ha affrontato la problematica del perché si doni ponendosi la

---

<sup>489</sup> Questa riflessione di E è già stata analizzata nel capitolo 4.

domanda opposta “Che cosa impedisce di donare?”<sup>490</sup> si può tentare di comprendere la questione del perché si racconti rovesciando la prospettiva e chiedendosi, appunto, cosa possa trattenere un individuo dall’aprirsi a chi potrebbe volentieri ascoltarci e ritornarci l’immagine di noi, dei nostri pensieri, delle nostre azioni, proposta da angolature diverse che potrebbero trasformarci. Se il racconto, le parole dette sono assimilabili al dono, allora con Godbout ci si può chiedere “Quali sono i pericoli del raccontare?” Primo fra tutti il timore di vedere compromessa la propria identità, di dover rinunciare a qualcosa di sé,<sup>491</sup> dal momento che i *ritorni* che si possono avere da chi ci ascolta potrebbero premere per un nostro cambiamento. È la paura del *contro-dono*, perché questo potrebbe rivelarsi pericoloso in quanto portatore di trasformazione, come lucidamente ha puntualizzato G nella sua già citata intervista:

“Per telefono ci siamo sentite specialmente con quelle con cui ho più confidenza, è stata un’opportunità per riflettere su questa reciprocità, sul dare, ricevere, sulla paura del dare, o di tenere per sé, anche la paura del ricevere, o per paura di dover cambiare o per dover ammettere la propria pochezza morale.”

È per tutto questo che la volontà di raccontare eventi, condividere pensieri e riflessioni è sintomo di una identità stabile, robusta, che non si ripiega su se stessa, che non oppone resistenza al *dono*,<sup>492</sup> che dona perché l’altro doni.<sup>493</sup> Così i *doni* circolano, segno tangibile, questo, di quella *espansione dell’io* (Legrenzi, 1998) che si identifica con il concetto di *letizia*, cioè di fecondità, di accrescimento.<sup>494</sup>

Si racconta, dunque, perché raccontare non equivale solo a dare, a procurare formazione e autoformazione in chi ascolta, ma è anche ricevere in termini di *contro-doni* che si sostanziano nella più profonda comprensione di sé attraverso i *ritorni* provenienti da chi ascolta insieme alla tensione verso una sempre maggiore chiarezza

---

<sup>490</sup> Godbout (1998), *op. cit.* p. 127.

<sup>491</sup> Per Padoan (2008), la perdita di qualcosa di sé non fa che del bene all’individuo e promuove la sua maturazione perché perdere qualcosa di sé significa aprirsi all’altro, liberare spazio nel proprio sé per accogliere ciò che dall’altro può provenire.

<sup>492</sup> Godbout (1998), *op. cit.*, p. 144.

<sup>493</sup> Lefort, C. (1951), “L’échange et la lutte des hommes”. In *Les temps modernes* 64: 1400-1417. Citato in Godbout (1998), *op. cit.*, p. 38.

<sup>494</sup> È interessante la spiegazione del termine *letizia* che ne dà Legrenzi (1998): “Il termine più adatto per designare questa espansione generosa dell’io è ‘letizia’. Così come per i latini il termine *felix* indica la terra feconda, il termine ‘letizia’ è connesso al verbo *laeto*, che significa ‘render lieto’ (ma anche fertilizzare, ingrassare, da cui, curiosamente, il termine ‘letame’: *laetamen* = che rende lieta la terra.” Legrenzi, P. (1998). *La felicità*. Bologna: Il Mulino, 106. La letizia è, per Legrenzi, *inconsapevole senso di espansione*, non già *appropriazione* o *controllo dell’io sulle cose* (ibidem).

che chi racconta mette in atto per andare *incontro all'altro*. In altre parole, si tratta di uno scambio di *doni* e *contro-doni* che alimentano la continua autoformazione dei due soggetti coinvolti nella relazione reciprocale. Entrambi si procurano vicendevolmente i presupposti per l'attivazione della loro autoformazione. Tutto ciò vale anche quando la relazione, anziché essere tra due individui, è tra individuo e gruppo.

### **7.2.3 Forme di autoformazione: la reciprocità nell'intercambiabilità dei ruoli**

L'osservazione del gruppo nell'espletamento delle sue attività di ricerca e di formazione di docenti esterni ha consentito di raccogliere dei dati che testimoniano il ricorso alla intercambiabilità di ruoli solamente in determinate situazioni. Si è osservato che certe mansioni (fare le fotocopie per tutti i membri, accendere e spegnere la luce quando è necessario) sono spontaneamente intercambiabili in relazione alla necessità del momento e alla disponibilità del soggetto che si offre. Si è visto che l'assunzione spontanea riguarda anche ruoli ben più complessi che implicano, per esempio, la lettura e la presentazione al gruppo di un libro. Prendendo in considerazione ruoli che richiedono competenze ancora più specifiche, come nel caso dell'uso del computer e di certi programmi (Excell o altri), si è osservato che l'intercambiabilità non ha avuto luogo se non in rari casi (quando per esempio, ciascun relatore ha fatto la sua presentazione ai docenti in formazione facendo uso del proprio materiale informatico).

Sembra che mano a mano che le competenze richieste per espletare un compito diventano più specifiche e complesse, la turnazione dei ruoli non abbia luogo per lasciare ampio spazio, invece, al ricorrere proficuamente alle specificità di ciascuno.

La problematica non è passata inosservata ed ha suscitato una discussione assai partecipata durante il *focus group* nel momento in cui è stato affrontato il caso della turnazione del ruolo della leadership. In passato, l'intercambiabilità su questo terreno non ha avuto successo per il modesto impegno profuso da alcuni nello svolgere ciò che gli competeva come *leader*. Quanto è accaduto ha fatto sì che il ruolo di guida del gruppo sia stato svolto da alcuni anni dalla medesima persona con grande soddisfazione dei Membri per la sua professionalità e l'impegno costante.

La riflessione condotta in seno al gruppo si è svolta intorno alla questione se sia opportuno garantire al gruppo l'efficacia operativa che un *leader* efficiente e capace può assicurare, oppure, in virtù della reciprocità che i Membri dichiarano, e per certi versi dimostrano di coltivare, sia più utile per i singoli soggetti avere l'opportunità di cimentarsi con ruoli nuovi più impegnativi. La questione sembra mettere in discussione il riconoscimento delle competenze individuali e il principio della valorizzazione delle differenze, nelle quali un gruppo di lavoro affonda le sue radici e ne trae vigore.

Si tratta, però, solo di un presunto disconoscimento delle peculiarità di ciascuno, perché per il gruppo di lavoro l'incoraggiare il cimento dei suoi membri offrendo loro opportunità autoformative non corrisponde ad un bisogno di livellare le loro capacità di prestazione tendendo ad una omologazione delle loro competenze (per altro obiettivo impossibile da raggiungere perché le differenze tra gli individui saranno sempre garantite dalle loro personali visioni e prospettive), quanto piuttosto al bisogno di assicurarsi rose di individui competenti nello stesso settore che possano reciprocamente sostituirsi all'occorrenza, sollecitarsi e stimolarsi vicendevolmente in termini di sviluppo individuale e cooperare per il successo del gruppo.

Queste riflessioni ci portano a considerare un particolare ruolo del gruppo nei confronti dei suoi membri, cioè quello di motore di autoformazione, nel momento in cui si fa carico della attribuzione dei ruoli al suo interno.

La discussione condotta nel *focus group* con i Membri del Laboratorio ha portato i soggetti a riflettere sul valore autoformativo che l'assunzione di certi ruoli può determinare. Si è discusso in particolare della responsabilità connesso al ruolo di *leader* e dei suoi *ritorni* in termini di autoformazione, come ha puntualizzato E:

E: “[...] io ho suggerito di riprendere a turnare le responsabilità della gestione del gruppo. [...] Sarebbe una garanzia di coinvolgimento il fatto di assumere il coordinamento a turno, [anche se] non dovrebbe essere necessario in un gruppo che lavora per un comune interesse di crescita. [Sarebbe] anche una opportunità per far venire fuori questa persona, aiutarla nella sua riflessività...”
--

Con queste sue ultime parole, E riesce a cogliere il nesso tra autoformazione e reciprocità: se il gruppo decidesse nuovamente di offrire ad un suo Membro la responsabilità della conduzione del gruppo, lo farebbe con lo spirito di offrire a quel soggetto una opportunità di crescita, di autoformazione, gli offrirebbe cioè un  *dono* . E

quale potrebbe essere il *contro-dono* che il gruppo riceverebbe da questo suo Membro? Il suo diretto coinvolgimento, come puntualizza E, cioè la garanzia della sua partecipazione attiva ai lavori del gruppo e il suo impegno, che sarebbero a loro volta fonte di crescita per il gruppo stesso. Qui sta il punto di intersezione tra autoformazione e reciprocità: i *trasferimenti bidirezionali* tra gruppo (*dono* di una opportunità autoformativa) e singoli Membri (*contro-dono* di dedizione volta al raggiungimento della qualità nelle proprie azioni) creano le condizioni favorevoli in cui può svilupparsi il senso di responsabilità dei singoli soggetti nei confronti degli altri individui e del gruppo nella sua interezza, senso di responsabilità che non può non determinare accresciuta autostima, e da questa può generarsi un circolo virtuoso di progressive crescite.

Se ne può parlare al plurale perché, come si è visto nell'analisi dei dati relativi al ruolo della *leadership* nei confronti della promozione della reciprocità, essere *leader* di un gruppo non implica semplicemente l'accesso ad apprendimenti strumentali (quelli che ci permettono di migliorare la nostra performance e accrescono il nostro autocontrollo). Essere *leader* si è visto che implica anche una serie di competenze relazionali, per cui gli apprendimenti che sostanzierebbero il *dono* del gruppo nei confronti del soggetto disponibile ad assumersi il ruolo di nuovo *leader* andrebbero a ricoprire la dimensione della autoformazione dialettica consentendogli di affinare le sue capacità di comprensione nei confronti di ciò che comunicano gli altri quando interagiscono con noi.<sup>495</sup>

Il *contro-dono* del *leader* al gruppo che coltiva la reciprocità si realizza anche nelle attenzioni che questi dimostra di avere nei confronti delle relazioni interne al gruppo, attivandosi per promuovere tra i membri la mutua accettazione e valorizzando le loro competenze e qualità per il bene del gruppo stesso e promuovendo il loro ulteriore sviluppo. Si tratta di assumere comportamenti tesi alla cura degli altri che, nel momento in cui il *leader* se ne appropria, sostanziano il *dono* che lui riceve dal gruppo (perché producono in lui un arricchimento, una crescita delle sue capacità relazionali, quella *espansione dell'io* da cui deriverà la sua capacità di donare a sua volta), e che, nel momento in cui lui ne fa uso nella relazione con l'altro, diventano *doni* per gli individui di cui si prende cura.

---

<sup>495</sup> Mezirow (2003, 2004), *op. cit.*

Come si vede, è un continuo *via vai* di *doni* (che non si distinguono più dai rispettivi *contro-doni*), un incessante procurarsi vicendevole di occasioni di crescita, il gruppo offrendo al nuovo *leader* opportunità di assunzione di responsabilità, il nuovo *leader* facendosi carico dell'onere di favorire la reciprocità nel gruppo. Da questa assunzione di responsabilità gliene può conseguire l'eventualità di scoprirsi un *leader* efficace perché capace di rilevare gli sforzi che altri compiono perseguendo il proprio sviluppo personale e professionale, di partecipare empaticamente all'altrui cammino di miglioramento, di dedicare tempo e parole mettendo in atto strategie che possano favorire l'apprendimento altrui (*scaffolding*, scomposizione dei problemi, *shifting* di strategia comunicativa), e da ciò ricevere soddisfazione che alimenta la propria autostima e lo induce ad una sempre maggiore qualità nel proprio operato.<sup>496</sup>

Qui, dunque, sta il valore autoformativo della responsabilità della *leadership*, valore autoformativo che sembra destinato a ridursi notevolmente, se non addirittura a scomparire, se l'assunzione del ruolo non è desiderata, voluta dal soggetto, cioè se essa non fa parte della trama formativa che il soggetto stesso ha intessuto per sé, avendone riconosciuto le potenzialità generatrici per il suo sviluppo. Ciò comporta che la turnazione dei ruoli associati a compiti complessi e impegnativi è opportuno che non dipenda da una regola esterna al gruppo, o che il gruppo si è data senza però vagliare la reale disponibilità dei soggetti e, soprattutto, senza aver analizzato e condiviso in modo esplicito le potenzialità formative insite nell'assunzione del ruolo stesso.

Se così non è, se i soggetti non sono posti nelle condizioni di esercitare una loro libera scelta che può nascere dalla consapevolezza che dall'onere può generarsi sviluppo professionale e personale, è facile che succeda che il prodotto del *leader* sia di

---

<sup>496</sup> Avere esperienza di gestione efficace costituisce una delle fonti individuate da Bandura (1996) da cui gli individui generano le convinzioni relative alla propria efficacia: "*Le esperienze di gestione efficace*, cioè quelle in cui una persona affronta effettivamente con successo una determinata situazione, costituiscono la via più proficua per acquisire un forte senso di efficacia. Esse sono il banco di prova più eloquente circa la propria capacità di usare le risorse necessarie per riuscire [...]. I successi determinano una solida fiducia nella propria efficacia personale. I fallimenti invece la indeboliscono, in particolar modo qualora si verificano prima del costituirsi di un saldo senso di efficacia. Lo sviluppo del senso di autoefficacia mediante esperienze di gestione efficace è qualcosa di differente dall'acquisizione di determinate abilità fisse e precostituite. Esso comporta piuttosto l'acquisizione di strumenti cognitivi, comportamentali e di autoregolazione idonei a progettare ed eseguire la sequenza di azioni appropriata per la gestione di circostanze di vita continuamente mutevoli." Bandura, A. (1996) (a cura di). *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erickson, p. 16. Titolo originale *Self-efficacy in changing societies*, 1995. New York: Cambridge University Press.



bassa qualità perché realizzato al di là e al di fuori delle proprie opzioni, con ricadute negative anche per il gruppo, come è risultato essere successo in passato per il gruppo osservato in questa ricerca. In buona sostanza, si tratta sempre di una questione legata al come il *dono* viene accolto, o meglio al come l'opportunità formativa è interpretata dalla persona a cui viene proposta: è accolta come un *dono*? Per far sì che ciò accada è necessario che venga riconosciuta come *dono*, e ciò può accadere se è offerta come *dono* che esige *contro-dono*, accompagnata da *parole-dono* che chiedono qualcosa in cambio, parole che sono *doni* perché spiegano il tesoro nascosto nella opportunità che viene offerta.

Il linguaggio si fa, così, strumento relazionale al servizio della promozione della autoformazione.<sup>497</sup>

#### **7.2.4 Forme di autoformazione: la reciprocità nell'assunzione di parola**

La lettura degli aspetti autoformativi insiti nell'assunzione di parola in contesto reciprocale può essere effettuata in chi implementa comportamenti reciprocali e in chi li promuove, ovvero in chi fa parte di un gruppo (*membership*) e in chi il gruppo lo coordina (*leadership*).

Stando ai dati rilevati in questa ricerca, la presa di parola da parte dei Membri del gruppo ha ricoperto tre funzioni base che sembrano realizzare *scambi bidirezionali* tra i soggetti, o tra soggetto e gruppo, e contestualmente attivare negli individui processi autoformativi: sollecitazione di pareri, offerta di intervento formativo, agevolazione della comprensione reciproca.

Di questi, soprattutto la sollecitazione di altrui pareri sembra ricoprire un ruolo assai significativo nella coltivazione della relazione di reciprocità in quanto testimonianza della propria disponibilità a considerare le visioni altrui: offrire la propria attenzione, il

---

<sup>497</sup> È dal linguaggio che dipende l'accettazione del dono scambiato o il suo rifiuto. Il linguaggio, scrive Caillé a questo proposito, "per non essere soltanto vettore d'informazione o di ordini, dev'essere analizzato come istanza del dono della parola" (1998, *op. cit.*, p. 142), poiché è strumento in grado di stabilire alleanze tra gli individui e generare relazioni di reciprocità. (Cf. Richieri, 2008, *op. cit.*, p. 370).

proprio ascolto alla altrui parola è *dono* del proprio tempo e promessa di considerazione delle altrui visioni, è disponibilità ad abbassare le barriere con le quali i soggetti difendono l'integrità del proprio sé, per lasciare affluire qualche presenza dell'altro nella propria dimensione e che inevitabilmente porterà alla contaminazione delle proprie prospettive. Se è richiesta autentica di feedback, allora la sollecitazione di pareri è esplicitazione chiara, inequivocabile della percezione della necessità dell'altro per tendere al raggiungimento della personale individuale completezza. E quindi è *dono* all'altro della propria volontà di accoglienza delle sue idee, delle sue posture. È proposta di sé come terreno di invasione. È offerta di collaborazione per la generazione di nuovi modi di essere che nascono da innesti reciproci nelle rispettive epistemologie.

È qui che si sostanzia il *contro-dono* messo in circolazione, cioè le visioni altrui messe a disposizione e la stessa trasformazione che può generarsi dall'ibridamento di due entità, e delle rispettive interpretazioni della realtà, che la richiesta di *feedback* e il suo ascolto attivo possono determinare. Il *dono*, quindi, è la disponibilità all'ascolto e alla trasformazione, e il *contro-dono* è la trasformazione stessa, che può avvenire anche a distanza di tempo, e che chi è in grado di operare riflessivamente sa riconoscere in se stesso, indipendentemente dal quando, come *contro-dono* e lo sa apprezzare come tale.

In che modo questo *via vai* di *doni* e *contro-doni*, cioè in buona sostanza il rapporto reciprocale, può incrementare l'autoformazione? Innanzi tutto promuovendo l'apertura di sé verso l'esterno: rapportarsi reciprocamente con gli altri sulla base del conforto che la prospettiva di una costante futura cooperazione può assicurare, può favorire la disponibilità ad abbattere le frontiere che trattengono il proprio sé entro limiti che inibiscono, intralciano la crescita e che solo le connessioni possono favorire. E crescere vuol dire vivere, vuol dire allontanare lo spettro della morte che si identifica con l'immobilità, l'essere sempre identici a se stessi, cristallizzati.<sup>498</sup>

In secondo luogo, i *ritorni* che si possono ricevere dai nostri interlocutori quando l'assunzione di parola è una richiesta di pareri - lo si è già visto quando si è parlato del reciproco racconto di esperienze - mettono in atto la riflessività e questa provoca trasformazioni, sempre che i *ritorni* siano accolti con orecchio attento, alla ricerca di

---

<sup>498</sup> Per Spinoza, la conservazione del proprio essere realizza la felicità dell'individuo (*Eth.* P. IV, XVIII). Nietzsche rielabora il concetto: "l'uomo può conservarsi davvero solo se cresce, dal momento che quando non si cresce più, in certo qual modo, si comincia a morire" (Natoli S., 1994. *La felicità*. Milano: Feltrinelli. Citato in Legrenzi, 1998, *op. cit.*, p. 106).

spunti su cui il sé può lavorare per soddisfare i propri bisogni formativi e per operare, conseguentemente, gli aggiustamenti e i riposizionamenti necessari.<sup>499</sup>

Nel Capitolo n. 5 si è analizzata anche un'altra funzione ricoperta dalla assunzione di parola, l'offerta di intervento formativo, nella quale si è letta della reciprocità. Si è osservato che qui più che in altre dimensioni della relazione tra i soggetti è cruciale il ricorso di un linguaggio che non solo faciliti l'apprendimento ma che agevoli soprattutto l'accoglienza dell'intervento formativo in chi ne è il destinatario. Il linguaggio facilitatore di apprendimento è il tramite attraverso il quale possono passare i contenuti trasmessi per produrre trasformazione in chi ascolta. C'è, quindi, il ricorso a strategie quali il porre domande sequenziali, l'attivare la riflessività partendo da ciò che è noto, l'induzione a ricercare le motivazioni.

Ma c'è anche un altro aspetto del linguaggio che si fa carico della modalità in cui ciò che è trasmesso viene accolto come  *dono*  e non già come affermazione del proprio sé, come dimostrazione di un senso di superiorità nei confronti dell'altro. È il linguaggio del corpo, del volto, della voce che sceglie tonalità e parole appropriate. Chi coltiva la reciprocità, chi assume abitualmente questa modalità per rapportarsi con l'altro, sa perfettamente che le parole per essere  *accolte come doni*  devono essere  *offerte come doni* , e si comporta di conseguenza. Per realizzare ciò, la parola della reciprocità si fa ascoltare e capire: ricerca la condivisione di significati, fa uso di strategie di mitigazione, ricorre all'uso dei linguaggi non verbali per creare empatia.

La parola-dono dove realizza l'autoformazione? Senz'altro in chi la riceve, perché la parola-dono è la parola giusta che può provocare cambiamenti (al di là dell'effettivo contenuto della interazione) anziché suscitare atteggiamenti di non ascolto (rigidità/poca flessibilità/sufficienza). Ma anche in chi porge la parola-dono, perché spiegare, raccontare, condividere, far capire ad altri ciò che si pensa di sapere, sono processi che consentono una più approfondita analisi di sé e delle propri modelli conoscitivi.

Infine, l'assunzione di parola nel gruppo ha avuto anche lo scopo di agevolare la comprensione reciproca quando ha sollecitato la condivisione di significati, quando ha

---

<sup>499</sup> I  *ritorni* , o  *feedback* , facilitano l'autoconoscenza: "Il feedback è una fonte di autoconoscenza, a condizione che il ricevente sia in grado di accettarlo e accoglierlo, e soprattutto lo consideri un arricchimento per sé, un contributo alla sua autoscoperta e non una mutilazione della sua soggettività" (Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992,  *op. cit.* , p. 114).

prodotto del lessico partecipato dal quale si è potuta sviluppare una comunicazione efficace e produttiva di risultati.

Dove guardare per trovare anche in questa dimensione il *dono* e il *contro-dono*? Bisogna leggere la preoccupazione di chi assume la parola per sollecitare reciproca chiarificazione come una assunzione di responsabilità nei confronti del gruppo e dei singoli Membri, perché dalla mancata comprensione reciproca può determinarsi confusione ed eventualmente situazioni conflittuali che non giovano né ai singoli Membri, né al gruppo. Si tratta, dunque, di un *dono* di cura, di sollecitudine e anche di rispetto nei confronti degli altri, è dimostrazione della propria considerazione nei confronti delle potenzialità del gruppo che porta a presidiare lo strumento attraverso il quale passa la maggior parte dei *doni* e dei *contro-doni* che i Membri del gruppo si offrono reciprocamente.<sup>500</sup> Qui, in questa dimensione della assunzione di parola, il *contro-dono* si sostanzia nella disponibilità all'ascolto di chi ha assunto la parola e nel suo contribuire, nell'essere cooperativo e nel cercare di agevolare la massima comprensione all'interno del gruppo.

Da questi comportamenti reciprocali ne trae vantaggio l'autoformazione dei soggetti che risulta essere promossa in termini di costante messa a fuoco dell'oggetto del proprio intervento (aspetto cognitivo), di riconoscimento della propria identità, ma anche di controllo delle influenze negative prodotte da un eccessivo bisogno di darle spazio, a discapito della identità gruppale, attraverso l'impegno alla integrazione dei contributi individuali per la co-costruzione di conoscenza (aspetto psicologico), e di promozione di trasformazioni nella propria modalità di relazionarsi con gli altri attraverso linguaggi adeguati (aspetto relazionale).

In questo quadro il ruolo della assunzione di parola da parte della *leadership* si può dire sia di sostanziale rilevanza. Si è osservato, infatti, che il suo intervento, a prescindere da una funzione organizzativa (gestione di tempi, luoghi, strumenti) si è distinta per aver agito nella prospettiva di un miglioramento delle relazioni all'interno del gruppo (sollecitando o inibendo interventi, agevolando la reciproca comprensione) e di una ulteriore formazione dei Membri del gruppo (promuovendo la corresponsabilità

---

<sup>500</sup> La comunicazione è la variabile principe nel processo costitutivo di un gruppo di lavoro. Scrivono Quaglino, Casagrande e Castellano (1992): "La comunicazione è [...] la variabile che sorregge e governa l'intero processo evolutivo da gruppo a gruppo di lavoro, e guida il percorso dall'interazione all'integrazione" (*op. cit.*, p. 149).

delle decisioni, valorizzando l'agito di ciascuno e con ciò dando impulso alla autostima e alla conseguente sollecitudine a svolgere in modo efficace anche future incombenze).

Se il ruolo della *leadership di servizio* è quello di presidiare il clima, la comunicazione<sup>501</sup> e lo sviluppo del gruppo a partire dai punti di arrivo dei singoli membri, sembra possibile affermare che promuovere la relazione reciproca tra i soggetti possa agevolare i suoi compiti perché la cooperazione, anziché trovare motivazione in una relazione altruistica non sempre realizzabile e per certi versi neppure auspicabile,<sup>502</sup> può svilupparsi più agevolmente se gli individui si rapportano gli uni con gli altri nella prospettiva di scambi reciproci che nascono dalle rispettive differenze percepite come risorse e fonti di reciproco arricchimento.

### **7.2.5 Forme di autoformazione: la reciprocità nella negoziazione**

Nel capitolo 5 si è presentata la reciprocazione nella azione negoziale come mutua volontà dei soggetti di dare ascolto alla voce degli altri per cercarne l'integrazione nella costruzione di una voce unitaria del gruppo. Per poter comprendere quale sia il punto di intersezione tra reciprocità e autoformazione è necessario prendere in considerazione i processi cognitivi messi in atto nella negoziazione per individuare in quali ambiti la reciprocità sia in grado di qualificare l'autoformazione.

I processi cognitivi, dunque, che vengono implementati nella negoziazione si sostanziano innanzi tutto nella messa a fuoco del proprio punto di vista, cioè nella identificazione dei tratti salienti che lo caratterizzano e che permettono all'individuo di riconoscerlo come proprio. È a partire da questo atto di riconoscimento che i soggetti che fanno parte di un gruppo di lavoro procedono alla comparazione, mettendo il proprio punto di vista a confronto con quello degli altri e, successivamente, ne perseguono l'integrazione avendo come criterio-guida non già l'eliminazione di quanto

---

<sup>501</sup> Per esempio, permettendo al gruppo "di parlarsi e di costruire un codice condiviso, di articolare il linguaggio del lavoro con quello delle emozioni" (Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992, *op. cit.*, p. 131).

<sup>502</sup> Troppa generosità può essere sintomo di insicurezza nei confronti dell'altro, può essere la realizzazione di una forma di inferiorità, di dipendenza che non è generativa di autoformazione.

possa sembrare irriducibilmente diverso, e perciò non integrabile, quanto piuttosto la distinzione, l'articolazione delle differenze.<sup>503</sup>

Da questo processo negoziale ne discenderà la condivisione, che è il dispositivo che permette ai diversi soggetti di riconoscersi nel risultato finale del gruppo perché questo avrà tenuto conto delle posizioni di tutti, individuando in ciascuna i punti forti e i punti deboli, e sulla base di questi decidendo per il meglio. Questo passaggio è già garanzia di formazione e autoformazione perché la scelta che consegue l'analisi delle diverse proposte si fonda sullo scambio, sulla circolazione delle idee e delle conoscenze di ciascuno che, prima ancora di diventare parte costitutiva del pensiero grupppale, vanno ad arricchire il patrimonio cognitivo dei singoli.<sup>504</sup>

I processi cognitivi attraverso i quali si realizza la negoziazione costituiscono il terreno nel quale i soggetti coinvolti nel processo negoziale possono affinare la proprie abilità in un percorso autoformativo che li porta a perfezionare le capacità di analisi e di sintesi del proprio pensiero nel momento in cui si trovano a doverlo rappresentare ad altri in modo sintetico ma comprensibile da permettere al gruppo di compararlo a quello degli altri.

Al di là della dimensione cognitiva, la negoziazione implica competenze relazionali che si esplicano nel dare ascolto alle voci altrui nel rispetto della persona e delle sue specificità. Qui il linguaggio assume un ruolo di cruciale rilevanza perché deve comunicare apertura verso l'altro, deve incoraggiarlo ad esprimersi perché è sulla base della ricchezza di prospettive che il gruppo può essere ideativo e può sperare di optare per delle scelte adeguate.<sup>505</sup> Si è già riflettuto sulla portata della parola-dono, cioè sulla parola che non è solo il tramite attraverso il quale passano informazioni o ordini, ma che

---

<sup>503</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992, *op. cit.* p. 28).

<sup>504</sup> In questo ambito si esplicano le capacità negoziali della leadership "che permettano l'assunzione del punto di vista degli altri, la rilevazione dei punti forti nelle proposte e le scelte conseguenti, effettuate sulla base dello scambio di conoscenze e capacità, non sul 'baratto' di idee o prestazioni" (ivi, p. 127).

<sup>505</sup> La ricchezza di prospettive e la diversità dei punti di vista sono una risorsa per il gruppo per cui è necessario che ogni membro si senta a proprio agio per comunicare personali prospettive e punti di vista perché da questa apertura il gruppo ne tare grande vantaggio: "L'apertura è la percezione e il vissuto relativo alla possibilità di esprimere nel gruppo le proprie idee, i dubbi, e i sentimenti senza censura e senza il timore di essere fraintesi. [...] L'apertura ha anche la prerogativa di aumentare l'accettazione del disaccordo e del dissenso, addirittura di farlo interpretare come una variabile indispensabile per la qualità del risultato del gruppo. Un gruppo senza accenti discordi è intrappolato nelle sue tendenze al conformismo, ha espulso la creatività e aumenta i rischi di commettere errori perché tiene conto di un solo punto di vista, condiviso ma unilaterale" (ivi, p. 160).

può anche sostanziare una forma di  *dono*.<sup>506</sup> Qui, nella negoziazione, il  *dono* dell'ascolto, della considerazione delle altrui opinioni, passa anche, paradossalmente, attraverso le parole dell'ascolto, cioè le parole che accompagnano l'ascolto, che incoraggiano progressivamente l'altrui espressione.

Se le parole dette sono parole-dono che testimoniano un vero interesse nelle opinioni dell'altro, queste comunicano pure il  *dono* della propria disponibilità a perdere qualcosa di sé permettendo ad altri di accedere ai nostri pensieri per dare loro una diversa fisionomia che li individuerà come prodotti del gruppo e non più come prodotti di singoli individui.

In questa parziale perdita di sé è chiamata in gioco la dimensione affettiva dei soggetti che nella relazione reciproca trovano occasioni molteplici per mettere in atto azioni autoformative anche sul piano del controllo dei propri bisogni identitari e, quindi, della capacità di partecipazione.

La negoziazione mette, dunque, alla prova la disponibilità dell'individuo al cambiamento, la sua tolleranza nei confronti di un sé in continua evoluzione, cosa che per alcuni può determinare momenti di crisi di identità e di rigetto del confronto e della apertura all'esterno.

Negoziare significa farsi carico delle differenze (che sono una ricchezza, si è detto) per distillarle in un prodotto che rispecchi i contributi dei singoli. Per questo è importante riuscire a capirsi veramente ricorrendo a lessico condiviso, laddove lo specifico terreno di discussione lo rendesse necessario. Si negozia, perciò, anche sui significati di singole parole, sul senso dei pensieri espressi operando un costante monitoraggio della comprensione reciproca. Qui entrano in gioco intercalari che riacquistano il loro vero significato perché sono funzionali al dare  *feedback* (“Volevo dire cosa intendevo io per ...”, “Non so se mi sono spiegata”) e a riceverlo (“Cosa si intende per ...?”, “Cercavo di capire il significato ...”, “Sto cercando di chiarirmi...”, “Volevo capire se era la stessa cosa che dicevi tu...”, “Vediamo se ho capito”, “Facciamo la prova se ho capito”, “Questi sono tutti i dubbi che ho in testa ... vediamo se ho capito giusto”).<sup>507</sup>

---

<sup>506</sup> Caillé (1998),  *op. cit.*, p. 142.

<sup>507</sup> Si veda l'Allegato n. 50.

### 7.3 Note conclusive

Al termine dell'analisi condotta nel capitolo 5 (L'analisi delle forme di reciprocità nel gruppo) e nel capitolo 6 (L'analisi delle forme di autoformazione nel gruppo) si è proceduto a porre in relazione i paradigmi guida per ciascuna di queste due categorie (reciprocità e autoformazione) individuati in 2.14 *Note conclusive: i paradigmi guida della autoformazione* e 3.2.8 *Note conclusive: i paradigmi guida della reciprocità* allo scopo di comprendere le possibili connessioni esistenti tra reciprocità e autoformazione, se l'una sia in grado di favorire l'altra, secondo quali modalità e determinando quali valori aggiunti.

L'analisi in chiave autoformativa delle categorie secondo le quali è stata rilevata la reciprocità nel gruppo sembra avvalorare l'ipotesi che l'autoformazione tragga sostegno e vigore dalla relazione reciproca, che ne risulterebbe la categoria fondativa perché è nello scambio che i soggetti riescono ad uscire dalla loro individualità per scoprire se stessi attraverso gli altri ed è sempre attraverso lo scambio che l'individuo non solo arricchisce i propri saperi, ma si espone al cambiamento che è garanzia di crescita, di apprendimento maturo, perché questo ha luogo in contesti informali in cui l'autonomia del soggetto è elemento essenziale per coglierne gli elementi autoformativi.<sup>508</sup>

Sulla base dell'analisi condotta, è possibile affermare che la reciprocità avvalora lo studio autodiretto e l'autoformazione perché

1. ne garantisce la sua ricaduta sociale;
2. favorisce la trasformazione di sé grazie alla esposizione di sé a prospettive diverse;
3. responsabilizza l'individuo, provocando una accresciuta autostima;
4. potenzia la capacità di partecipazione.

1. *Ricaduta sociale*: nella relazione reciproca ognuno si assume la cura dell'altro sulla base di una ormai non più percepita differenza tra il dare e il ricevere; ciò comporta che entrambe le parti si sentono in dovere di promuovere le proprie conoscenze e abilità perché queste saranno future monete di scambio, saranno il *contro-dono* che il soggetto potrà offrire quando se ne presenterà l'opportunità. Questa certezza

---

<sup>508</sup> Labelle parla di *reciprocità educatrice* che I. Padoan così commenta: "Il punto di partenza della *reciprocità educatrice* parte dal presupposto che il processo autoformativo si faccia comunque attraverso la relazione che si stabilisce nel processo di apprendimento, nell'atto di apprendere. La reciprocità, dunque, da questo punto di vista marca l'apprendimento: non ne è il risultato, ma la condizione prima." Padoan (2008), *op. cit.*, p. 173. Padoan fa riferimento a Labelle, J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris: PUF.



di poter far sì di essere in grado di contraccambiare un *dono* ricevuto (provvedendo a sviluppare ulteriormente le proprie specificità) consente all'individuo di vincere la possibile ritrosia a richiedere l'aiuto altrui nel momento del bisogno. La cura di sé acquisisce, perciò, una valenza superiore perché non sostanzia il semplice sviluppo dell'individuo fine a se stesso, ma si fa carico anche della formazione/autoformazione altrui.

2. *La trasformazione di sé*: l'esposizione di sé a visioni del mondo diverse dalle proprie, che è sottesa alla relazione reciprocale, provoca cambiamenti: l'ascolto attivo della parole dell'altro sono *dono* di considerazione delle altrui epistemologie a cui fa seguito un *contro-dono* che arricchisce il patrimonio conoscitivo di chi lo riceve, ma che offre contestualmente anche un contributo determinante alla propria conoscenza di sé. Ciò ha luogo attraverso i *ritorni* sul proprio sé, le immagini di sé guardate da occhi diversi, che l'individuo riceve nella dinamica relazionale e che lo aiutano a costruire la propria autonomia. La relazione reciprocale con l'altro diventa, quindi, strumento della propria autoformazione.<sup>509</sup>

3. *La responsabilità e l'accresciuta autostima*: si è osservato che l'assunzione di ruoli di responsabilità (come per esempio quello della *leadership*) promuove nell'individuo una accresciuta autostima che è foriera di produzioni qualitativamente superiori. In una relazione reciprocale, questo innalzamento qualitativo delle prestazioni può essere messo in relazione allo scambio di *doni* tra chi offre una opportunità autoformativa (per esempio l'offerta di assunzione di un ruolo di responsabilità da parte del gruppo, che si configura come *dono*) e chi si impegna a porla in essere (per esempio la qualità delle prestazioni di chi si assume il nuovo ruolo di responsabilità, che si configura come *contro-dono* nei confronti del gruppo).

4. *L'accresciuta capacità di partecipazione*: se l'autoformazione non è più, o non solo, auto-istruzione in solitudine ma è azione formativa del sé attraverso l'apprendimento generato dall'incontro con altri soggetti, è vitale che questa

---

<sup>509</sup> A buon diritto, a questo proposito Padoan parla di paradosso: "Il paradosso è semplice: il rapporto con l'altro non è una forma di dipendenza ma un processo cosciente di scambio e costruzione reciproca di soggettività destinate alla autonomia reciproca. In altri termini si tratta di utilizzare, mediante l'atto educativo la condizione sociale di soggetto apprendente, di conseguenza dipendente, per la costruzione di una libertà di apprendimento e un'autonomia. Questa prospettiva vicina a Ricoeur sviluppa un'etica del rapporto autoformativo a partire da un'interdipendenza costitutiva dell'identità stessa dei soggetti." Padoan, I. (2008), *op. cit.*, p. 174. In questo passo Padoan fa riferimento a Ricoeur, P. (1990). *Soi même come un autre*. Paris: Seuil.

autoformazione possa fondarsi su solide capacità relazionali che possono assicurare la massimizzazione degli affetti positivi della relazione con l'altro. Vivere una relazione di reciprocità può agevolare lo sviluppo di queste capacità, a partire dall'uso responsabile del linguaggio e della modalità di rapportarsi con l'altro facendo in modo che le parole dette siano *accolte come doni* perché vengono *offerte come doni*.

## **Capitolo 8**

### **Conclusioni sulla ricerca**

#### **Abstract del capitolo**

*In quest'ultimo capitolo si commentano gli esiti dell'ultimo questionario somministrato al gruppo a ricerca ultimata allo scopo di triangolare le interpretazioni del ricercatore in merito alle trasformazioni rilevate nei soggetti nell'arco di tempo in cui essi sono stati membri del Laboratorio. Si commentano gli elementi che portano a concludere che il gruppo è un gruppo di lavoro in crescita. Vengono messi a fuoco i motivi che hanno spinto il ricercatore ad indagare particolari ambiti, gli aspetti più innovativi della ricerca e i suoi punti più deboli. Il ricercatore riflette anche sugli errori da lui commessi durante la ricerca stessa, sui possibili sviluppi a cui future ricerche negli ambiti della reciprocità e della autoformazione potrebbero condurre, e sugli apprendimenti che questa ricerca ha provocato in lui.*

#### **Indice del capitolo**

- 8.1 Il gruppo visto da una prospettiva diversa
- 8.2 Il gruppo come comunità di formazione e autoformazione in crescita
- 8.3 Le questioni che hanno determinato gli ambiti da indagare
- 8.4 Punti forti e punti deboli: i guadagni
- 8.5 Le dimensioni da approfondire e i quesiti rimasti insoluti
- 8.6 Gli apprendimenti del ricercatore

### **8.1 Il gruppo visto da una prospettiva diversa**

L'analisi dei dati raccolti in relazione ai processi autoformativi messi in atto dai Membri del Laboratorio ha portato alla luce delle significative trasformazioni che hanno avuto luogo nei soggetti nell'arco degli anni in cui questi hanno fatto parte del gruppo.

Nel Capitolo 6 si è visto che i dati più significativi riguardano innanzi tutto un chiaro cambiamento in ordine agli obiettivi autoformativi: risulta che i soggetti, nel momento in cui decisero di iniziare a prendere parte alle attività del Laboratorio, nutrivano motivazioni e aspettative che si sono rivelate essere assai diverse dagli obiettivi che

oggi dichiarano di aver raggiunto, e dalle aspettative che li motivano a continuare a far parte del Laboratorio. Stando ai dati raccolti, la partecipazione alle attività del Laboratorio sembra essere stata dettata, all'inizio, da una esigenza di acquisizione di contenuti e di apprendimenti strumentali. A distanza di anni, però, i soggetti dichiarano di aver acquisito, durante gli anni trascorsi come Membri del Laboratorio, capacità trasversali che esulano dai meri apprendimenti strumentali e che abbracciano, invece, anche le dimensioni dell'apprendimento dialettico e dell'apprendimento autoriflessivo, per usare la categorie di Mezirow (2004).

Risulterebbe, perciò, che il gruppo sia stato in grado di offrire ai propri Membri occasioni formative del proprio sé che vanno ben oltre la mera acquisizione di contenuti e/o competenze strumentali.<sup>510</sup> Questa conclusione si basa sull'analisi dei dati provenienti dai questionari online somministrati all'inizio della ricerca. Poiché è parso che questa conclusione rivestisse una certa importanza in quanto andava ad attribuire al gruppo una significativa responsabilità nella autoformazione dei suoi Membri, e poiché questi dati sarebbero poi stati posti in relazione alle forme di reciprocità presenti nel gruppo, si è deciso di somministrare un ulteriore questionario, il Questionario 3 (sotto forma di affermazioni da condividere o meno)<sup>511</sup> attraverso il quale il gruppo potesse esprimere il proprio parere in merito alla interpretazione di alcuni fatti a cui il ricercatore era giunto al termine della analisi dei primi dati raccolti.<sup>512</sup> Si è ritenuto,

---

<sup>510</sup> Qui si sta facendo riferimento alla nozione di autoformazione in chiave esistenziale che privilegia le dimensioni dell'apprendimento dialettico e autoriflessivo (Mezirow, 2003, 2004, *op. cit.*), e che tiene conto delle metafore del *ricondursi* (Demetrio, 2000, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia) e dell'*autogenerazione* (Margiotta, 2005, *Morfogenesi: la Pedagogia e lo specchio dell'uomo*, Bologna: CLEUB).

<sup>511</sup> Lo strumento di rilevazioni era costituito da dieci affermazioni nei confronti delle quali i soggetti erano invitati ad esprimere il loro parziale o completo accordo, o il loro parziale o completo disaccordo. Inoltre, al punto 11. si chiedeva di spiegare il motivo della scelta effettuata al punto 10. Si veda l'Allegato 49.

<sup>512</sup> Poiché non è più stato possibile collocare il Questionario 3 online, il ricercatore ha somministrato il questionario in presenza durante una delle sedute del Laboratorio. Ai Membri assenti in quella circostanza è stata inviata una mail con cui erano invitati a fornire il proprio indirizzo di posta ordinaria. A quanti hanno risposto, è stata inviata un'email contenente il questionario, e una busta contenente una busta affrancata per la riconsegna in forma anonima del questionario. L'impossibilità di proporre il Questionario 3 secondo le stesse modalità dei primi due è apparsa dapprima un ostacolo, ma ci si è, poi, dovuti ricredere sulla sua fattibilità perché anche ricorrendo a modalità tradizionali considerate ormai desuete, la riconsegna è stata effettuata con puntualità e precisione. Il Questionario 3 è stato distribuito a 15 Membri: ad alcuni è stato consegnato personalmente perché presenti ad un incontro programmato del Laboratorio a cui il ricercatore ha partecipato, ad alcuni altri (quelli cioè che hanno risposto ad una mail del ricercatore in cui veniva richiesto l'indirizzo privato a cui far giungere la busta contenente la busta affrancata per l'invio delle risposte in forma anonima) il questionario è stato spedito via mail. I 15 questionari fatti pervenire nell'uno o nell'altro modo, sono stati tutti riconsegnati al ricercatore. Le 15 risposte al Questionario 3 sono, perciò, risultate tre in

cioè, importante validare le interpretazioni del ricercatore attraverso la prospettiva del gruppo osservato. L'esito di quest'ultimo questionario ha confermato l'interpretazione che il ricercatore aveva dato dei dati raccolti attraverso gli strumenti utilizzati nella fase iniziale della ricerca: l'86,66 % dei soggetti si è dichiarato d'accordo con la frase n. 1: *“L' acquisizione di ulteriori conoscenze è stata una delle principali motivazioni che hanno determinato nei Membri la decisione di far parte del Laboratorio.”* Inoltre, praticamente la totalità dei soggetti si è dichiarata d'accordo, o abbastanza d'accordo, con la frase n. 2: *“Il Laboratorio è in grado di favorire nei suoi Membri una crescita personale anche in ambiti non direttamente connessi con la dimensione professionale di ciascuno.”*<sup>513</sup>

Un'altra significativa trasformazione (rilevata attraverso il Questionario 1 e il Questionario 2) che sembrerebbe aver avuto luogo negli anni è relativa alla assunzione da parte dei Membri del Laboratorio di ulteriori ruoli di responsabilità, motivata anche da radicali cambi di ruolo. Il dato oggettivo è stato interpretato dal ricercatore come possibile conseguenza delle occasioni autoformative che il gruppo ha saputo offrire ai suoi Membri nel corso degli anni. Attraverso il Questionario 3 si è ricercato un riscontro anche in merito a questi cambiamenti, ed anche in questo ambito si sono avute delle conferme alle ipotesi avanzate: l'86,66% dei soggetti si è dichiarato d'accordo con la frase n. 7: *“I cambiamenti oggettivi che hanno avuto luogo nella vita professionale di molti (per esempio l'assunzione di ruoli aggiuntivi come formatore, o il cambio di ruolo) possono essere messi in qualche modo in relazione alla partecipazione alle attività del Laboratorio.”*<sup>514</sup>

Inoltre, si è pure riscontrata la corrispondenza tra l'interpretazione formulata dal ricercatore nei confronti dei dati relativi alla trasformazione di parte dei soggetti nella modalità di autoformarsi (dati raccolti attraverso il Questionario 1 e il Questionario 2) e la loro dichiarazione in merito: quasi l'80% si è dichiarato d'accordo, o abbastanza d'accordo, con la frase n. 8: *“La partecipazione alle attività del Laboratorio ha progressivamente determinato nei suoi Membri un cambiamento nella modalità di*

---

meno rispetto al Questionario 1 e al Questionario 2.

<sup>513</sup> Il 66,66% si è dichiarato d'accordo, il 33,33% si è dichiarato abbastanza d'accordo. Si veda l'Allegato 49.

<sup>514</sup> Il 6,66% si è dichiarato non d'accordo e in altro 6,66% non ha risposto (verosimilmente non si è accorto che il foglio doveva essere compilato anche sul retro).

*autoformarsi.*”<sup>515</sup>

Appurato con modalità diverse che queste trasformazioni multidimensionali (negli obiettivi da perseguire, nella modalità di fare autoformazione e nei ruoli ricoperti) hanno davvero avuto luogo, e appurato che gli stessi Membri attribuiscono tali mutamenti al lavoro svolto in seno al Laboratorio, ci si è posti la domanda se essi potessero essere posti in relazione alla modalità che i soggetti hanno di rapportarsi gli uni agli altri, mettendo in atto forme di reciprocità positiva.<sup>516</sup> Le riflessioni che sono state condotte nel Capitolo 7, ponendo in relazione gli ambiti in cui si sono lette delle forme di reciprocità e le categorie della autoformazione, sembrano giustificare l’attribuzione delle positive trasformazioni determinatesi nei soggetti alla loro capacità di coltivare relazioni reciproci.<sup>517</sup>

## **8.2 Il gruppo come comunità di formazione e autoformazione in crescita**

Come si è potuto rilevare anche dall’interno del gruppo attraverso la somministrazione del Questionario 3, i Membri del Laboratorio costituiscono una comunità di formazione e di autoformazione in crescita. La loro trasformazione nell’arco degli anni in cui il gruppo si è dedicato alla formazione di docenti esterni, ma senza dubbio anche alla propria autoformazione, ha investito la sostanza degli obiettivi da perseguire per la loro personale autoformazione, che non è più orientata ai soli contenuti e apprendimenti strumentali, quanto piuttosto allo sviluppo di competenze relazionali e metacognitive. Al di là di questa dimensione, la loro trasformazione ha anche investito le modalità poste in essere per attuare la propria autoformazione, che sono diventate più partecipative e più responsabili di formazione altrui, modalità che hanno determinato significativi cambiamenti anche nei ruoli aggiuntivi o diversi che sono andati ricoprendo negli anni, ruoli che implicano partecipazione, collaborazione, coordinamento, capacità relazionali e assunzione di ancora un più alto grado di

---

<sup>515</sup> Di questo quasi 80%, il 46,66 si è dichiarato d’accordo, il 33,33% si è dichiarato abbastanza d’accordo.

<sup>516</sup> Si è visto che talora sono state messe in atto anche alcune forme di reciprocità negativa nell’intento di “educare” l’altro alla reciprocità positiva (si veda per questo il Capitolo 5).

<sup>517</sup> Si veda la Tabella 14.

responsabilità nei confronti della formazione di altri soggetti.

È sembrato possibile cogliere un segnale di crescita anche all'interno del periodo in cui si è svolta questa ricerca: se per il Questionario 1 e il Questionario 2 era stato necessario sollecitare i soggetti a dare il proprio contributo perché non fosse ritardato di molto il momento della raccolta dei dati, al termine della ricerca invece, cioè quasi un anno più tardi, la raccolta dei dati relativi al Questionario 3 è stata rapida e puntuale.<sup>518</sup> Inoltre, l'ultimo incontro, il *focus group*, ha visto la partecipazione anche di coloro che negli ultimi tempi non erano stati presenti alle sedute dal Laboratorio. Questa partecipazione più consapevole e matura ai momenti della ricerca trova un riscontro nelle riflessioni che alcuni di loro hanno fatto a proposito dei guadagni che l'esperienza ha offerto loro, o addirittura nel vincolo che un Membro ha posto alla sua partecipazione in funzione del guadagno che ne sarebbe derivato per sé e per il gruppo. Sembra possibile spiegare questa partecipazione più consapevole con una accresciuta capacità di cogliere intorno a sé opportunità autoformative anche se non esplicitamente proposte come tali.<sup>519</sup>

Anche a questo proposito il ricercatore ha voluto confrontarsi con la percezione dei soggetti e per questo motivo ci si è proposti di raccogliere il parere dei soggetti in merito alle loro aspettative nei confronti di questa ricerca. Lo scopo era quello di rilevare la diffusione di quella reciprocità tra il gruppo e il ricercatore che altri strumenti di ricerca avevano già evidenziato e che aveva permesso ad alcuni dei soggetti di valutare il loro coinvolgimento nella ricerca come una significativa opportunità autoformativa.

Nel Questionario 3, perciò, è stata inserita una affermazione nei confronti della quale i soggetti avrebbero dovuto esprimere il loro accordo o disaccordo. L'affermazione (la n. 9) recitava: *“Prima di partecipare a questa attività di ricerca, il gruppo nutriva delle aspettative (per esempio una ricaduta sul gruppo stesso della attività di ricerca, oppure una maggiore conoscenza di sé come gruppo).”* Dai dati raccolti è risultato che l'86,66% dei soggetti si è dichiarato d'accordo, o abbastanza d'accordo, con questa affermazione.<sup>520</sup> Questa consapevolezza di attese, di *ritorni* procurati dalla ricerca a

---

<sup>518</sup> Naturalmente ci si sta riferendo a coloro che, non essendo stati presenti alla seduta in cui il ricercatore ha somministrato in presenza il questionario, hanno fatto pervenire il proprio contributo tramite posta ordinaria.

<sup>519</sup> Merriam fa proprio riferimento a questa capacità dell'adulto di “far uso delle proprie esperienze di vita che considera delle risorse”. Merriam (2004), *op. cit.*, p. 187.

<sup>520</sup> Di questo 86,66%, il 53,33% si è dichiarato d'accordo, il 33,33% si è dichiarato abbastanza d'accordo.

favore dei soggetti osservati non fa che confermare quella reciprocità che da subito si è stabilita tra ricercatore e gruppo e a cui più volte si è fatto cenno nell'analisi dei dati rilevati,<sup>521</sup> reciprocità che trova le sue fondamenta nell'aver considerato l'esperienza della ricerca una opportunità formativa e autoformativa da entrambe le parti, dalla parte del ricercatore e dalla parte dei soggetti osservati. Ciò ha fatto sì che l'esperienza della ricerca sia stata offerta come *dono* e come tale sia stata accolta e, conseguentemente a ciò, il ricercatore abbia ricevuto un *contro-dono* da parte del gruppo che si è sostanziato nella sua partecipazione e collaborazione.

Nella convinzione che il *dono* del ricercatore passasse anche attraverso la provocazione nei soggetti di chiarimenti delle proprie epistemologie autoformative, è stata inserita nel Questionario 3 anche l'affermazione n. 5: “*La riflessione che il gruppo ha condotto su di sé durante la ricerca ha reso i Membri più consapevoli della loro idea di autoformazione.*” Il 60,00% si è dichiarato d'accordo con questa affermazione, e il 26,66% si è dichiarato abbastanza d'accordo, per un totale di 86,66%. Ciò non significa che vi siano state delle trasformazioni anche in questo ambito,<sup>522</sup> poiché la maggiore consapevolezza può aver semplicemente rinsaldato idee e convincimenti già presenti nei soggetti, ma è possibile che la riflessione condotta congiuntamente dal gruppo e dal ricercatore nell'ambito del *focus group*, e la riflessione che l'intera ricerca deve aver indirettamente sollecitato in ogni Membro, abbiano quanto meno posto delle questioni che i soggetti, autonomamente o in gruppo, potranno portare a tema nell'ambito del loro percorso autoformativo.<sup>523</sup>

È verosimile pensare che il chiarimento concettuale provocato dal ricercatore possa aver soddisfatto una delle aspettative che il gruppo ha nutrito nei confronti di questa

---

<sup>521</sup> Per esempio quando P è stata intervistata, ha dichiarato che la scelta di dare il proprio assenso alla sua partecipazione alla ricerca in qualità di Membro osservato era dipesa dalla sua considerazione dei risvolti positivi che questa avrebbe avuto per gli individui e per il gruppo stesso. Oppure ancora quando M, dopo che il gruppo aveva lavorato sui descrittori di reciprocità durante il *focus group*, ha avanzato la richiesta di poter usare con i docenti in formazione alla SSIS i materiali prodotti ed insieme rielaborati (5.2.1 *Azioni successive al dono*). Nella sezione sono riportati altri esempi di reciprocità tra gruppo e ricercatore).

<sup>522</sup> Ricordiamo a questo proposito che nella sezione 6.3 *Nozione di autoformazione* si è parlato di riposizionamenti in corso proprio in relazione al significato di autoformazione: per alcuni dei soggetti autoformazione continua a coincidere con l'auto-istruzione in solitudine, ma la riflessione condotta nell'intervista e nel *focus group* ha sollevato questioni che è possibile conducano a trasformazioni in questa dimensione anche se nel lungo periodo.

<sup>523</sup> È bene, comunque, ricordare che la maggior parte dei soggetti, allorché interpellati in merito alla questione relativa al loro concetto di autoformazione, hanno dichiarato di condividere una accezione emancipativa del termine, e non già meramente strumentale (si veda per questo 6.3 *Nozione di autoformazione*).



ricerca. Provocatoriamente, nel Questionario 3 si è proposta anche l'affermazione n. 10: *“La partecipazione a questa attività di ricerca condotta sul gruppo ha soddisfatto le aspettative che il gruppo ha nutrito nei confronti di questa stessa ricerca.”* Attraverso le reazioni dei soggetti a questa affermazione si è voluto cogliere l'interesse del gruppo nei confronti della relazione consuntiva che il ricercatore ha assicurato ai Membri del Laboratorio una volta conclusa l'intera attività di ricerca e di stesura di questo volume.

I dati rilevati sembrano confermare l'attesa di questo intervento del ricercatore: solo il 46,66% si è dichiarato d'accordo nei confronti dell'affermazione n. 10, mentre il 33,33% si è dichiarato abbastanza d'accordo. In buona sostanza, solamente la metà del gruppo ha visto soddisfatte le proprie aspettative. È possibile individuare tra coloro che hanno espresso una soddisfazione parziale (il 33,33%) i soggetti che vedono nella restituzione della analisi del ricercatore al gruppo il completamento delle loro aspettative. Se così fosse, questo dato fornirebbe la misura del valore attribuito al confronto tra osservati e osservatore, e la misura, perciò, dell'interesse riposto nel *contro-dono* (cioè l'analisi degli eventi osservati) che questa volta si originerebbe nel ricercatore.

È interessante rilevare che le uniche tre osservazioni al punto n. 11 del questionario (in cui si chiedeva di esplicitare le motivazioni della mancata soddisfazione)<sup>524</sup> sono state espresse dall'unico soggetto che si è dichiarato d'accordo solo in parte - “Non avevo aspettative rispetto a questa ricerca” - e da due dei cinque soggetti che si sono dichiarati abbastanza d'accordo - “Tempi troppo diluiti” e “Attendo con interesse una relazione personale della ricercatrice”. Quest'ultima osservazione costituisce l'unica conferma esplicita della attesa dell'intervento del ricercatore per illustrare gli esiti della ricerca al gruppo. L'altro commento, che fa riferimento ai tempi troppo diluiti,<sup>525</sup> sembra porsi in relazione ad aspettative di ordine cognitivo che implicano l'acquisizione di conoscenze e non già relative a comportamenti relazionali o trasformazioni di posture esistenziali che, per trovare attuazione, necessitano invece di tempi lunghi di incubazione e di elaborazione. Il terzo commento, “Non avevo aspettative rispetto a questa ricerca”, rende conto della non completa diffusione nel

---

<sup>524</sup> “Se la soddisfazione delle aspettative non c'è stata, o è stata incompleta, per favore spieghi brevemente perché.”

<sup>525</sup> Il Questionario 3, quello che qui si sta commentando, è stato somministrato a distanza di circa un anno dal Questionario 1 e dal Questionario 2 (Tabella 4: *Quadro sinottico della tempistica e dell'uso degli strumenti di rilevazione in 5.7 La procedura*).

gruppo della capacità di scorgere opportunità formative anche in circostanze che non siano direttamente ed esplicitamente riconducibili alla propria dimensione professionale. Nel Capitolo 5 si è fatto esplicito riferimento a comportamenti osservati<sup>526</sup> che attestavano questa capacità e che sono stati analizzati nel quadro della relazione di reciprocità tra ricercatore e gruppo; qui, con questa affermazione, si ha la conferma che i comportamenti osservati non sono rappresentativi dell'intero gruppo.

La motivazione che ha spinto il ricercatore a somministrare il Questionario 3 è strettamente connessa con la natura qualitativa di questa ricerca. Nel Capitolo 4 si è detto che in questo tipo di ricerca l'accesso alla spiegazione dei fenomeni osservati deve essere ricercato da più punti di vista: dall'esterno (cioè dalla prospettiva del ricercatore) e dall'interno (cioè dalla prospettiva dei soggetti osservati). Inoltre, essere condotto da una idea-guida, e non già da ipotesi da verificare, è prerogativa del ricercatore che conduce una ricerca qualitativa, e per questo fatto egli deve essere costantemente disposto a operare aggiustamenti alla sua ricerca, a concepire variazioni *in itinere* che potrebbero rivelarsi opportune. È alla luce di queste considerazioni che il Questionario 3 è stato concepito e somministrato. I dati derivati dall'utilizzo di questo strumento sembrano essere significativi perché confermano alcune intuizioni del ricercatore che erano state formulate in base all'utilizzo di altri strumenti: trasformazioni avvenute nel gruppo in merito a obiettivi autoformativi, modalità di realizzazione della propria autoformazione, ruoli ricoperti (discusse nel paragrafo precedente), e conferme di atteggiamenti che lasciano intuire un processo di crescita che è in atto nel gruppo.

### **8.3 Le questioni che hanno determinato gli ambiti da indagare**

La dimensione innovativa in cui si è mosso il ricercatore ha determinato gli ambiti da lui indagati e la profondità con cui è penetrato nelle questioni. Infatti, pur essendo stati i temi della reciprocità e della autoformazione analizzati separatamente da più studiosi, non sembrano essere stati mai esaminati come categorie interagenti. Inoltre, se da un

---

<sup>526</sup> Sezione *Trasferimenti bidirezionali tra il gruppo e il ricercatore*, in 5.2.1 *Azioni successive al dono*.

lato più studiosi hanno lasciato un loro contributo nella definizione di descrittori del comportamento adulto in autoformazione,<sup>527</sup> non risulta che sia stata mai affrontata la questione della individuazione di indicatori di reciprocità in una comunità che apprende, né tanto meno la declinazione di questi in descrittori.

Questa problematica ha occupato il ricercatore in modo significativo perché l'ambito di questo settore della sua ricerca era assolutamente incontaminato. D'altra parte questa fase della ricerca non poteva essere trascurata né trattata in modo superficiale poiché la successiva fase doveva contemplare la rilevazione nel gruppo di forme di reciprocità (o la loro eventuale assenza) per poi poter procedere ad analizzare le possibili interazioni tra le due categorie, quella della autoformazione e quella della reciprocità.

È per questi motivi che il Capitolo 5, quello dedicato alla analisi delle forme di reciprocità nel gruppo, risulta essere il più ricco di tutto il volume: il ricercatore si è davvero appassionato nell'uso delle categorie fornitegli da Mauss (1965), Godbout (1998) e Axelrod (1984), le quali gli hanno permesso di individuare degli indicatori di reciprocità, invero non tutti previsti fin dall'inizio, come per esempio la richiesta di aiuto, per quanto riguarda il gruppo, e gli indicatori individuati per la *leadership* che agisce allo scopo di creare o di rinsaldare rapporti reciproci.<sup>528</sup> Come è giusto che avvenga nella ricerca di tipo etnografico, ci si è lasciati *stupire*, perciò, da ciò che di nuovo emergeva progressivamente, cercando di adattare strumenti e prospettive in corso d'opera.

Un'altra questione assolutamente rilevante per la ricerca è stata relativa alla condivisione con i Membri del Laboratorio del lessico di base a cui si sarebbe fatto ricorso soprattutto durante il *focus group* e le interviste, segnatamente il concetto di *dono* (insieme a quello di reciprocità), e quello di autoformazione. Alcuni Membri, ma anche il ricercatore, si sono dovuti confrontare con le loro visioni parziali, unilaterali di questi concetti: il dono può, infatti, essere facilmente inteso come espressione unilaterale di generosità, anziché come simbolo di alleanza che richiede una restituzione

---

<sup>527</sup> Si pensi ai sette punti sull'orientamento autoformativo di Rogers (1973), *op.cit.*, p. 195 (citati nel paragrafo 2.4 *Il XX secolo fino agli anni '70* nel Capitolo 2), oppure ai tratti salienti dello studente propenso alla formazione auto-diretta indicati da Knowles (1975), *op. cit.*, p. 18 (citati nel paragrafo 2.6 *Knowles e l'andragogia* nel Capitolo 2), oppure alle caratteristiche dell'adulto che apprende tracciate da Merriam (2004), *op.cit.*, p. 187 (anche queste citate nel paragrafo 2.6 *Knowles e l'andragogia* nel Capitolo 2), oppure ancora alla categorizzazione degli apprendimenti e autoapprendimenti ad opera di Mezirow (2003 e 2004), *op. cit.* (citato nel paragrafo 2.8 *La scuola anglosassone con Brookfield e Mezirow* nel Capitolo 2).

<sup>528</sup> Si veda l'Allegato 50.

attraverso un *contro-dono*; la stessa reciprocità si presta ad essere concepita esclusivamente come positiva, quando invece essa può sostanziarsi anche nella sua versione negativa (si veda la *Tit for Tat strategy* in Axelrod 1984); infine, l'autoformazione può essere scambiata per auto-istruzione, con conseguente limitazione della sfera che risulterebbe essere interessata dalla presa di potere dell'individuo nei confronti della formazione di sé.

Questi concetti cruciali per lo sviluppo della ricerca sono stati indagati dal ricercatore con lo scopo di acquisire strumenti idonei sia alla analisi dei dati raccolti durante la realizzazione di questa ricerca, sia alla discussione all'interno del gruppo nella previsione che prospettive diverse, e più limitate, avrebbero potuto interferire con la piena comprensione reciproca.

#### **8.4 Punti forti e punti deboli: i guadagni**

La questione a cui si è fatto cenno nel paragrafo precedente relativa alla analisi approfondita del concetto di reciprocità e che ha portato alla individuazione di indicatori e descrittori per la sua rilevazione nell'ambito di un gruppo di lavoro, è sicuramente da annoverare tra i punti forti di questa ricerca. Ciò non solo per quanto riguarda lo strumento che è stato predisposto per la rilevazione delle forme di reciprocità poste in essere dai Membri del gruppo,<sup>529</sup> ma anche per l'analisi condotta sul ruolo della *leadership* nell'ambito della promozione delle relazioni reciprocali, nella convinzione che è su queste che può stabilirsi una cooperazione proficua per un gruppo.

Il secondo elemento innovativo di questa ricerca, che sembra aver portato a tema una questione che può essere rilevante in più ambiti ove i gruppi si organizzino come gruppi di lavoro, è il valore aggiunto che il rapporto reciprocale riesce ad attribuire alla autoformazione. Si è visto nel paragrafo 8.1 di questo capitolo<sup>530</sup> come le categorie della reciprocità influenzino positivamente il processo di autoformazione andando a promuovere le dimensioni cognitive, psicologiche e relazionali dei soggetti.

---

<sup>529</sup> Si veda l'allegato 50.

<sup>530</sup> Si veda la Tabella 9.

La significatività della relazione tra reciprocità e autoformazione rivela tutta la sua importanza se applicata ad altri contesti (come per esempio nella scuola) in cui viene richiesto agli operatori di provvedere alla propria formazione anche attraverso forme di mutuo aiuto e di reciproco apprendimento. Questo apprendimento reciproco, questo mutuo aiuto, possono trasformarsi in autoformazione (con conseguente positiva ricaduta sui soggetti in termini di valorizzazione delle competenze di ciascuno e allontanamento delle tentazioni di prevaricazione di alcuni sulla base di percezioni di personale superiorità) quando i soggetti coinvolti sono soggetti capaci di riflettere sulle proprie esperienze di vita e sono in grado di trarne vantaggio, ancorché queste esperienze non siano occasioni di formazione cosiddetta *formale*.

Non è necessario, quindi, che all'interno di un gruppo qualcuno assuma il ruolo di colui che forma gli altri, quanto piuttosto che tutti affinino l'abilità di apprendere attraverso la relazione con l'altro anche in momenti *informali*. Ciò che è necessario è che il gruppo in questione sia formato da soggetti che conoscano il valore della reciprocità e che sappiano implementarne i comportamenti.

Non è, però, prevedibile che i rapporti tra i soggetti di un qualsiasi gruppo siano così reciproci come quelli rilevati tra i Membri del Laboratorio. È in queste contesti, allora, che è strategico che la *leadership* sappia promuovere la reciprocità a tutto vantaggio dell'organizzazione, e del benessere dei singoli membri, ponendo in essere azioni quali quelle che sono state descritte nel Capitolo 5: il riconoscimento reciproco sulla base delle passate interazioni e la promozione di attività comuni, in modo specifico quelle il cui guadagno personale sia superiore allo sforzo individuale richiesto.<sup>531</sup>

Andando ad individuare i guadagni nell'ambito più circoscritto del gruppo osservato, è senz'altro da sottolineare l'opportunità formativa e autoformativa che la ricerca ha realizzato nei confronti dei Membri del Laboratorio: formativa in quanto il ricercatore è stato il tramite attraverso il quale i soggetti si sono avvicinati a tematiche che per alcuni sono risultate del tutto nuove; autoformativa poiché l'occasione ha determinato processi di riflessione individuali e non, anche in luoghi e tempi non coincidenti con le sedute ufficiali del gruppo.

Il raggiungimento di questo scopo, che si è sostanziato per esempio nella richiesta, da parte di alcuni, dei materiali prodotti durante la ricerca per un loro utilizzo in altri ambiti

---

<sup>531</sup> Si veda per questo la Tabella 9, Capitolo 5.

formativi condotti dai soggetti nei confronti di altri, riveste una importanza strategica, considerato che la quasi totalità dei Membri del Laboratorio sono docenti formatori. Ciò significa che se questa ricerca ha prodotto in loro un cambiamento (ed è stato appurato che ciò è avvenuto), o lo produrrà in un prossimo futuro (ed è stato appurato che ci sono dei riposizionamenti in corso), è assai probabile che i benefici non resteranno limitati alla sfera dello loro sviluppo individuale, ma verosimilmente andranno a contagiare in qualche modo anche lo sviluppo dei soggetti che da loro verranno formati in futuro.

Alcuni punti deboli della ricerca sono costituiti da:

- sbilanciamento dell'analisi dei comportamenti osservati a tutto vantaggio dei comportamenti reciprocali (nonostante si sia motivato adeguatamente la necessità di provvedere a costruire strumenti di osservazione di cui fino ad ora non sembra esserci traccia nella letteratura scientifica, e la conseguente necessità di testarli in situazione);
- coinvolgimento nel processo di ricerca di buona parte dei Membri del Laboratorio, ma non di tutti;
- utilizzo poco avveduto di un paio di strumenti di ricerca (questionari, specie i primi due, troppo lunghi e con alcune domande formulate in modo tale da non permettere una diretta commisurazione con altre; condizioni ambientali in cui sono avvenute le interviste non sempre tenute sotto il dovuto controllo; interviste condotte secondo modalità diverse – in presenza, telefoniche, telematiche).

### **8.5 Le dimensioni da approfondire e i quesiti rimasti insoluti**

Nel paragrafo 8.2 si è fatto cenno alla capacità/incapacità dell'individuo di trarre guadagni formativi dalla relazione che si stabilisce con l'altro. Siamo di fronte ad una questione di assoluta rilevanza perché è proprio questa capacità/incapacità che determina il successo o l'insuccesso autoformativo dell'individuo. Capire, perciò, quali siano i percorsi da intraprendere per imparare a cogliere le opportunità formative che si riverberano dall'altro, per imparare a leggere *doni* in tutte le interazioni che poniamo in essere con l'alterità, potrebbe costituire l'oggetto di una ricerca futura. La domanda che ci si pone, infatti, è quale possa essere l'anello di congiungimento tra la relazione di

interdipendenza, implicita nella relazione di reciprocità, e il conseguimento della autonomia che è uno dei fondamenti della autoformazione.<sup>532</sup>

Un secondo ambito che meriterebbe più approfondite ricerche è costituito dal bisogno di *leadership* che è stato manifestato da un Membro del Laboratorio durante l'intervista.<sup>533</sup> Le riflessioni che sono state condotte su questo intervento di L hanno chiamato in causa il pensiero di Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), secondo i quali il bisogno di *leadership* all'interno di un gruppo testimonia la sua vitalità e il suo desiderio di sopravvivenza.<sup>534</sup> Forse la questione, però, può essere letta come una critica al lavoro del gruppo che si configurerebbe, agli occhi di L, poco adeguato alla sua modalità di apprendimento/autoapprendimento. Forse la sua riflessione nasconde un bisogno di eteroformazione, di dipendenza anziché di interdipendenza, che è tipico della cultura educativa italiana, la quale non riesce a sottrarre l'allievo dalla dipendenza dal maestro e sembra voler conservare nel tempo la separazione gerarchica tra i due. Una indagine più approfondita potrebbe mettere a fuoco il ruolo del bisogno di *leadership* all'interno di un gruppo di lavoro alla luce della relazione di reciprocità, in virtù della quale ogni membro contribuisce allo sviluppo di sé e del gruppo attraverso la mutua offerta delle proprie specificità e competenze.

Altro punto nodale di questa ricerca è stato il condurre una riflessione sul processo autoformativo che l'assunzione di una nuova responsabilità può indurre. Nel capitolo 5 si è fatto cenno al valore della turnazione dei ruoli, soprattutto quelli che implicano maggiore responsabilità e maggiore professionalità, come per esempio il ruolo di *leader*. Si è detto che questa turnazione (che può essere letta come un  *dono*  di opportunità formativa del gruppo al singolo individuo che è disponibile a mettersi in gioco) può concretizzarsi con esiti positivi per il nuovo  *leader*  e per il gruppo solo se ha luogo su base volontaria. È il desiderio di cimento che può assicurare l'esito positivo del

---

<sup>532</sup> Anche per Padoan (2008) questo ambito merita di essere studiato ulteriormente: "Il riferimento alla autonomia nella autoformazione è centrale. L'autonomia individuale richiede, infatti, una grande indipendenza dell'apprendere e paradossalmente nuove forme di interdipendenza di fronte alla vita e al lavoro. La questione richiede però quali siano i dispositivi per imparare ad essere autonomo, prima di sapere se è possibile apprendere a lavorare autonomamente, e più ancora, porsi la questione se sia possibile esercitare la propria autonomia, e in che modo questa si correli con l'interdipendenza." Padoan, *op. cit.*, p. 162.

<sup>533</sup> L'intervento di L si era sostanziato in queste parole: "Il gruppo avrebbe bisogno, secondo me, direi ogni tanto, della presenza di un coordinatore scientifico; il gruppo avrebbe bisogno di qualcuno che dica: 'Guardate le tematiche pregnanti in questo momento [sono queste], se volete vi do una traccia e poi voi andate avanti.'" Allegato 31. Si veda anche il paragrafo 6.4.

<sup>534</sup> Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), *op. cit.*, p. 43.

percorso intrapreso. Ma come davvero si concretizza il ruolo della *leadership* nel promuovere la liberazione delle energie altrui, nel far emergere dal gruppo gli altri *leader*? Come si possono integrare da un lato la presenza/assenza del desiderio di impegno nei membri di un gruppo, e la doverosa sollecitazione della *leadership* nei confronti di energie ancora latenti? Quale sono i limiti da rispettare e quali gli indizi di disponibilità/indisponibilità che un *leader* maturo deve saper cogliere? E ancora e al di là di questi quesiti, quali effetti può causare un cambio di *leadership* all'interno di un gruppo?

Altra questione che ha sollevato nel gruppo piccole incomprensioni e qualche segnale di chiusura ha riguardato la conservazione partecipata della storia del Laboratorio.<sup>535</sup> Questo aspetto, si era detto, dovrebbe ricevere un più giusto rilievo da parte del gruppo e della *leadership*, considerato che proprio nell'identificarsi nella storia comune, costruita con la partecipazione di tutti i membri del gruppo, ogni singolo membro trova il *contro-dono* che lo ricompensa delle fatiche, degli sforzi, della dedizione nei confronti del gruppo, *contro-dono* che si sostanzia nella soddisfazione del proprio essere parte del gruppo e artefice, insieme agli altri, dei suoi prodotti. Si è anche detto che attraverso la conservazione partecipata della storia del gruppo passa il riconoscimento reciproco, e sulla base del ricordo delle caratteristiche salienti delle passate interazioni i soggetti decidono se instaurare con l'altro una relazione di collaborazione o di defezione. La questione aperta resta, allora, quella di cercare di capire le motivazioni che trattengono un gruppo, e la *leadership*, dal definire regole di conduzione del gruppo che potrebbero essere, invece, benefiche per la sua efficienza e per la salute delle relazioni che si intrecciano al suo interno.<sup>536</sup>

A questo proposito è interessante segnalare l'esito del questionario finale

---

<sup>535</sup> La questione è stata trattata in 6.4.4 *La leadership: amministrazione della memoria e della progettualità* del gruppo.

<sup>536</sup> A questo proposito scrivono Quaglino, Casagrande e Castellano (1992): “[...] l’investimento richiesto a un gruppo sulle questioni di metodo è molto alto. Di ciò tutti sono in realtà consapevoli; il che non sposta, ma anzi a volte conferma difensivamente l’opinione diffusa che dedicare tempo e attenzione, da parte del gruppo, a definire metodi e procedure sia una perdita di tempo. Dobbiamo ovviamente segnalare l’errore contenuto in questa convinzione: le conseguenze che facilmente si osservano là dove il gruppo non si sia dato un efficace metodo di lavoro si traducono nella casualità dei risultati raggiunti, che non appaiono affatto come l’effetto di azioni pensate e progettate dal gruppo, attraverso il pieno utilizzo delle potenzialità e delle risorse. Occorre quindi dedicare, nella fase costitutiva del gruppo, tempo e attenzione alla definizione di un metodo e degli strumenti che permettano di procedere con efficacia, mantenendo in evidenza il percorso di lavoro che si dovrà sviluppare per orientare l’impegno e il contributo individuale, ottimizzando le risorse dei singoli componenti.” Quaglino, Casagrande e Castellano (1992), *op. cit.*, p. 97.



(Questionario 3) sottoposto al Membri del Laboratorio a ricerca ultimata. L'affermazione n. 3, per la quale i soggetti dovevano esprimere il loro grado di accordo o disaccordo, recitava: “*Condurre una riflessione sul gruppo e sulle sue dinamiche rientrava tra i bisogni latenti del Laboratorio*”.<sup>537</sup> Il 66,66% si è dichiarato d'accordo con questa affermazione, e il 13,33% si è dichiarato abbastanza d'accordo, per un totale quasi dell' 80% di accordo. Solamente il 13,33% si è espresso dichiarandosi d'accordo solo in parte, e solo il 6,66% si è espresso dichiarandosi in disaccordo. In termini numerici, solo tre soggetti su quindici non hanno condiviso la percezione del ricercatore e il parere di tutti gli altri componenti del gruppo. Ciò significa che la maggioranza dei Membri del Laboratorio ha visto realizzarsi in questo percorso di ricerca, forse soprattutto nel *focus group*, un desiderio, o meglio ancora una necessità rimasta latente, forse per lungo tempo, e il cui realizzarsi non può che giovare al lavoro futuro del gruppo.

Questa ricerca non può dirsi, quindi, conclusa: la ricerca-analisi qualitativa potrebbe continuare come ricerca-intervento,<sup>538</sup> cercando di mettere a fuoco questi punti ancora da approfondire.

Chi scrive ritiene che questa ricerca, collocandosi nell'ambito di una più generale visione della formazione in Europa, abbia messo a tema ciò che era già in nuce nel Libro Bianco di Delors<sup>539</sup> del 1993, cioè la reciprocità come categoria fondante per l'autoformazione dell'adulto, lo sviluppo di buone pratiche, il *lifelong learning*, l'organizzazione del lavoro.<sup>540</sup> In questa ricerca sono state fatte emergere le implicazioni positive che una cooperazione basata sulla reciprocità può esercitare sulle dimensioni dell'apprendimento e delle relazioni ed è perciò auspicabile che la rilevanza

---

<sup>537</sup> Le opzioni tra cui scegliere erano le seguenti: a. Sono d'accordo. b. Sono abbastanza d'accordo. c. Sono d'accordo solo in parte. d. Non sono d'accordo (Allegato 49).

<sup>538</sup> Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

<sup>539</sup> Delors, J. (1993). *Crescita, competitività ed occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*. COM (93)700.

<sup>540</sup> Si vedano anche documenti europei assai più recenti e citati nel capitolo 1 dove si fa esplicito riferimento al concetto della reciprocità: *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference - Final Report. A Report to the European Commission. Directorate General for Education and Culture*. Il documento, scritto da Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza e William McEvoy, è consultabile alla pagina: <[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_en.pdf)>, p. 88, e la Comunicazione della Commissione Istruzione al Consiglio e al Parlamento Europeo *Efficienza ed equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, Bruxelles, 8 settembre 2006, consultabile alla pagina <[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_it.pdf)>. I documenti sono stati consultati il 13-12-2008.

dei dati emersi e delle considerazioni proposte possano essere condivise dalla comunità scientifica ed essere prese in considerazione da chi ha poteri decisionali in merito alla organizzazione del lavoro dei docenti e la loro formazione (specie quella in servizio) al fine di promuovere l'apprendimento dell'adulto che insegna e la sua partecipazione alla costruzione di reti di conoscenza generative di altra conoscenza, anche al di fuori delle mura scolastiche, a vantaggio del ben-essere degli operatori della scuola e della efficacia dell'azione educativa messa in atto dalle istituzioni nei confronti delle nuove generazioni.

## 8.6 Gli apprendimenti del ricercatore

Anche il ricercatore è tra coloro che ha tratto vantaggio da questa ricerca. Gli apprendimenti di cui si intende render conto fanno riferimento essenzialmente a due categorie: la prima di ordine concettuale, perché direttamente connessi ai due macrotemi affrontati in questa ricerca, cioè la reciprocità e l'autoformazione, la seconda più concretamente legata alle tecniche di rilevazione dei dati, e perciò essenzialmente di ordine pratico.

Gli apprendimenti appartenenti alla prima categoria sono stati il risultato dello sforzo profuso in primo luogo nella analisi dei fenomeni osservati e per la loro lettura in chiave reciprocale allo scopo di individuare indicatori e poi descrittori sulla cui base poter declinare la reciprocità coltivata nel gruppo. Ne è scaturita una piena consapevolezza del significato simbolico delle *parole dette* (piena consapevolezza che può essere anche dolorosa perché carica di rimorsi)<sup>541</sup> e del loro trasformarsi in *dono*, se dette come *parole reciprocali* che intendono gettare un ponte tra due individualità alla ricerca del rapporto interpersonale, che *donano sollecitazioni*, parole, cioè, intrise di atteggiamenti e di intenti e non solo oggettivamente referenziali, parole che invitano alla riflessione,

---

<sup>541</sup> Quante volte ci sarà capitato di negare la parola a qualcuno che abbiamo amato. È possibile che fossimo ben coscienti del fatto che stavamo negando loro un *dono*, il simbolo di una alleanza. È possibile che fossimo ben coscienti anche del fatto che negare parole, tacere, fosse una *defezione* ben più crudele di parole dette per cercare il conflitto. Il conflitto può risolversi, il silenzio è un ponte negato.

alla elaborazione, all'uso del pensiero divergente, perfino all'uso della contrapposizione.<sup>542</sup>

L'aver constatato che le parole di chi stava conducendo la ricerca venivano accolte dal gruppo come *doni di sollecitazione* ha indotto nel ricercatore riflessioni sui reciproci *ritorni* che stavano avendo luogo, sui meccanismi studiati e poi visti concretizzarsi in vere azioni, in comportamenti reali, e riflessioni anche sulla applicabilità della relazione reciproca in contesti diversi (tra colleghi a scuola, tra colleghi formatori, tra docenti e studenti, tra studente e studente), non ultimo nella dimensione privata della vita di ciascuno, nella quale la cooperazione fondata sulla reciprocità può aiutare a portare a termine obiettivi importanti.

Sempre nell'ambito degli apprendimenti di ordine concettuale, il ricercatore ha acquisito maggiore consapevolezza del ruolo della *leadership* nel determinare contesti che si rivelino proficui in termini di cooperazione tra soggetti appartenenti ad un gruppo in quanto contesti attivatori di reciprocità. Questa maggiore consapevolezza può rivelarsi utile per un docente ricercatore nel momento in cui questi intendesse implementare nelle classi in cui insegna le strategie rilevate in questa ricerca allo scopo di sollecitare comportamenti reciproci tra i suoi studenti al fine di promuovere la cooperazione ed eventualmente dare avvio anche in fase pre-adulta al processo di autoformazione di reciprocità.

Per quanto riguarda gli apprendimenti che hanno avuto luogo nella dimensione dell'operatività del ricercatore, si ritiene importante segnalarne alcuni che hanno avuto luogo sulla base di errori commessi e sui quali si è riflettuto adeguatamente onde individuarne le cause e le relative conseguenze in relazione agli esiti di questa ricerca.

Una prima serie di riflessioni hanno condotto il ricercatore alla acquisizione di competenze operative più sicure riguardo la conduzione delle interviste. È possibile che il pudore di risultare troppo insistente nel rifocalizzare le domande o nel chiedere un chiarimento che sarebbe stato, invece, prezioso nel momento dell'analisi del testo trascritto, ha impedito in un paio di circostanze di massimizzare i risultati dell'intervista. In un caso, poi,<sup>543</sup> è successo che il ricercatore e l'intervistato venissero

---

<sup>542</sup> Bruner. J.S. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Editori Laterza, pp. 156-158. Titolo originale *Actual Minds, Possible Words*, 1986, Cambridge (Mass.)–London: Harvard University Press.

<sup>543</sup> Si trattava dell'intervista di I, che fu disturbata dall'ingresso in aula di A. In primo luogo, il ricercatore avrebbe dovuto accertarsi di poter condurre l'intervista in una situazione tranquilla. In secondo luogo,

disturbati dall'ingresso di un'altra persona, e questo evento si sia ripercosso sulla qualità dell'intervista per la mancata ripuntualizzazione da parte del ricercatore di quanto era stato già affrontato e di quanto dovesse, invece, essere ancora discusso. Il timore di chiedere all'intervistato qualche tempo supplementare rispetto ai minuti concordati in precedenza ha prodotto un vuoto informativo che è andato a scapito della ricerca.

In merito alla predisposizione dei questionari, bisogna evidenziare che un certo numero di domande, specie nel Questionario 1, non hanno sortito informazioni utili: è verosimile che il ricercatore, alla sua prima esperienza di questionario, sia stato preso dal *timore-di-carenza-dati* e non abbia controllato a dovere la qualità e la quantità delle domande che intendeva porre ai Membri del Laboratorio. Inoltre, ci si è accorti di aver predisposto in modo adeguato due coppie di domande che, poiché formulate nello stesso modo e con le stesse opzioni tra cui scegliere, sono risultate per questo commensurabili,<sup>544</sup> ma di non aver fatto altrettanto per un'altra coppia di domande per le quali sarebbe stato altrettanto necessario provvedere ad una comparazione.<sup>545</sup> Ciò è accaduto per una insufficiente capacità del ricercatore di prevedere quali dati sarebbe stato necessario comparare.

Infine, per quanto riguarda il Questionario 3, non è stato segnalato in modo esplicito ai soggetti coinvolti nell'indagine che il questionario constava di 11 item. Se ciò fosse stato loro ricordato, è probabile che tutti avrebbero cercato sul retro del foglio le domande n. 7, 8, 9, 10, 11. Fortunatamente solo uno degli interpellati si è limitato a compilare il foglio solo da un lato.

---

avrebbe dovuto risolvere il problema contingente in qualche modo al fini di ottenere comunque le informazioni ricercate.

<sup>544</sup> Si sta facendo riferimento alle coppie di domande n. 13 e n. 20, e n.18 e n. 23.

<sup>545</sup> Qui, invece, si sta facendo riferimento alle domande n. 4 e n. 31 del Questionario 1. Si veda per questo la nota n. 8 del capitolo 6.

## **Capitolo 9**

### **Conclusioni**

I mutamenti sociali ed economici degli ultimi decenni hanno generato una trasformazione del concetto di conoscenza e, conseguentemente, un rimodellamento delle prassi formative. Queste sempre più richiedono all'individuo di essere in grado di intervenire autonomamente sulla formazione del proprio sé assumendosi in prima persona la responsabilità di adeguare le proprie conoscenze e competenze al mutare dei contesti e al mutare delle esigenze del sistema. Il tener testa alla velocità con cui le richieste di nuovi saperi vengono avanzate, la capacità di rispondere alla rapidità con cui gli scenari mutano nel tempo stanno, dunque, nella prontezza con cui l'individuo sa rispondere alle richieste del tessuto sociale e riaggiusta la declinazione dei propri saperi.

Alla necessità di una assunzione di responsabilità autoformativa contribuisce il fatto che è ormai impossibile fare ricorso a processi di formazione standardizzati perché la realtà è troppo diversificata e complessa. I nuovi saperi che vengono richiesti sono legati, perciò, a contesti locali che subiscono, però, mutamenti ad una velocità ormai incontrollabile. Non è più produttivo, pertanto, pensare alla formazione in termini di contenuti e abilità buoni per tutte le epoche e per tutti i luoghi. È necessario acquisire, invece, competenze che abbiano un più alto valore, che siano delle metacompetenze che dotino chi si attiva per acquisirle di strumenti meno esposti alla corruttibilità del tempo, che siano spendibili per un periodo di tempo maggiore e soprattutto che lo attrezzino in modo adeguato a relazionarsi proficuamente con l'alterità.

Questi sono tempi, infatti, in cui l'individuo da solo rischia di perdersi. Pertanto, il modello formativo che sembra essere più consono al contesto che stiamo vivendo è quello sociale, di tipo allargato. Infatti, se la conoscenza si genera nel locale e per il tramite del contributo di più individui, prima ancora di conoscere è cruciale sapersi relazionare con l'altro dal quale il soggetto non può prescindere e con il quale è essenziale che egli sappia instaurare un'interdipendenza di tipo sistemico.

In questo quadro la relazione di reciprocità può aiutare a fugare tendenze autoreferenziali, può aiutare ad attribuire un diverso valore alle differenze che

necessariamente distinguono gli individui, può aiutare a promuovere la comprensione di categorie di analisi differenti e a riconoscere i limiti della singolarità, in altre parole, può favorire la trasformazione, che è la sostanza di cui si nutre l'autoapprendimento.

L'individuo del nuovo millennio deve, dunque, imparare ad imparare, è vero, deve acquisire autonomia nel tracciare il proprio percorso formativo, ma è bene che ciò avvenga attraverso la ricerca di una comunicazione autentica e consapevole con l'alterità, ponendo in essere le tecnologie di una novella alfabetizzazione volte a stabilire trame di interdipendenza tra gli individui in grado di salvaguardarli dall'essere esclusi da una realtà sempre diversa e continuamente mutevole.

Oggi non mettiamo più in dubbio che l'adulto sia in grado di apprendere. Alla luce delle più recenti scoperte in ambito neurologico, è indiscusso che lo sviluppo della persona non debba essere ricondotto alle sole prime fasi della sua esistenza. E ciò che più è importante è che lo sviluppo della persona adulta oggi è preso in considerazione non solamente in riferimento alla sua acquisizione di capacità strumentali, ma in quanto possibilità di trasformazione nei diversi ambiti in cui l'apprendimento può realizzarsi, inclusi quello dialettico e quello relazionale.

Prospettive di nuovi scenari in più contesti lavorativi chiamano in causa l'agire per il mutuo beneficio, e per il beneficio della organizzazione. Poiché è grazie alle proprie competenze dialettiche e relazionali che l'individuo può accedere alla propria autoformazione attraverso l'altro, lo sviluppo della riflessività (che garantisce il pieno utilizzo da parte dell'individuo delle esperienze formative che quotidianamente egli vive) è opportuno che venga integrata dallo sviluppo della capacità di coltivare relazioni reciproci, che sono generatrici di condizioni privilegiate perché favoriscono l'esposizione a molteplici opportunità di autoapprendimento.

Queste riflessioni conducono oltre la visione funzionalista del *dono* e del *contro-dono* di Mauss in quanto, nel quadro di una autoformazione che è possibile definire di reciprocità, il ricorrere al *dono* e al *contro-dono* non è funzione di una semplice necessità di equilibrio tra le parti per stabilire, ristabilire, o mantenere una alleanza, quanto piuttosto funzione della consapevolezza che reciprocità vuol dire accensione di scintille generatrici di riflessioni autonome che possono indurre al *cammino verso di sé*, alla *trasformazione di prospettive*, in buona sostanza, alla formazione di sé.

Posta in questi termini, l'autoformazione di reciprocità, che si realizza

nell'interazione tra un *io* e un *tu*, si pone in contraddizione con i principi sui quali si regge la società moderna, principi che valorizzano l'individualità, la divisione, la competitività.<sup>546</sup> Invece, dalla capacità di concepire il *due* come base fondante della formazione di sé, si genera un'idea dell'educazione di sé che è l'esito dell'incontro con l'altro e della relazione che si instaura, in una visione dell'autoformazione che include in modo organico implicazioni antropologiche (Padoan, 2008).<sup>547</sup>

Queste implicazioni sono relative allo scambio di beni materiali e immateriali, ma la natura dei *doni* e dei *contro-doni* che le parti coinvolte in una relazione reciprocale si offrono mutualmente non sono tanto tese all'ottenimento di qualcosa dall'altro, quanto piuttosto alla sollecitazione, spesso in maniera implicita e indiretta, di un contributo che è necessario per la realizzazione della formazione di sé. L'altro, allora, diventa interessante per la conoscenza di noi stessi che produce in noi e, conseguentemente, il rapporto reciprocale, così foriero di benefici apporti formativi, se compreso nella sua valenza, viene percepito come un privilegio, una conquista, una stabile instabilità che trova la sua perfezione nel rischio di non ricevere nulla in cambio che ripaghi il nostro *dono*, perché è questa incertezza di ricevere o non ricevere un *contro-dono* che avvalora la relazione e la mantiene distinta da una relazione basata sui principi che regolano il mercato.<sup>548</sup>

---

<sup>546</sup> Scrive Francesco Mora (2005) a questo proposito: “[...] sembra che l’oggi che viviamo dimostri in tutti gli ambiti – dal politico al culturale a quello informativo-comunicativo – il predominio dell’individualità e dei suoi valori economici, millantando una società e un vivere in comune, che nei fatti sono stati da tempo demoliti”. Mora, F. (2005). *Principio Reciprocità. Filosofia e contemporaneità di Georg Simmel*, Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, p. 18. È sulla base di questa consapevolezza che la proposta di Mora di rileggere Georg Simmel come il filosofo della crisi della modernità è attualissima in quanto la filosofia di Simmel “si costituisce come filosofia e metafisica del due, che non significa dualismo o differenza sessuale, ma soltanto che il principio è costitutivamente, originariamente *due*, proprio in quanto è capacità di reciprocità e differenziazione”. Mora (2005), *op. cit.*, p. 12.

<sup>547</sup> “Con la teoria della reciprocità”, scrive Padoan (2008), “l’azione formativa si situa dentro un presupposto antropologico esistenziale in cui l’educazione non è che un effetto e non la causa della relazione:

- l’autonomia si fonda sul paradosso dell’attaccamento agli altri come una conquista di distacco;
- l’accesso all’alterità passa per un movimento fuori di sé verso l’altro;
- la reciprocità è iscritta in un processo di dono/scambio” (*op. cit.*, p. 174).

<sup>548</sup> Padoan (2008) iscrive il processo autoformativo nell’indeterminato, nel rischio, nel non completo: “Ciò che implica la nozione di dono contro dono è che, se il dono non elimina l’interesse, lo sospende almeno momentaneamente. Si sa cosa si dona, ma non si sa bene il ritorno, il suo momento quando arriva e da chi sarà dato. È in questo indeterminato, nel rischio preso dal donatore, che si iscrive il processo autoformativo. L’incompletezza sarebbe dunque al cuore dell’autoformazione, che si gioca in un rapporto in cui l’individuo, l’io, si mette in gioco in uno scambio rischioso di cui la retribuzione (il ritorno atteso) del suo contributo è incerto. Secondo Moisan è l’accettazione dell’incompletezza che fa nascere la cooperazione e che giustifica il pari reciproco della confidenza. È nell’impegno a

Intesa così, la reciprocità diventa un intervento sul rapporto, sulla relazione, e non sull'altro. Quindi non c'è sfruttamento della persona, c'è invece tutto un lavoro che il soggetto deve porre in essere perché venga a determinarsi un certo tipo di relazione. E ciò che più risulta affascinante è che i soggetti coinvolti in questo tipo di relazione non vincono l'uno sull'altro, ma l'uno e l'altro si scoprono vincenti attraverso il guadagno che riescono reciprocamente ad offrirsi per portare a progressivo perfezionamento le proprie potenzialità, le proprie differenze.<sup>549</sup> Il rapporto, proprio perché fondato sullo scambio, si configura, perciò, non di dipendenza ma di interdipendenza che, paradossalmente, è tesa alla autonomia del soggetto. Ma è solo una contraddizione apparente (come quella che può essere riscontrata tra autoformazione e reciprocità) in quanto l'interdipendenza non è il fine ultimo del processo autoformativo, bensì il tramite, il ponte di cui i bisogni dell'individuo (che non possono essere soddisfatti senza il contributo dell'altro) necessitano per avvicinare l'altro, conoscerlo, trarre vantaggio dalla relazione con lui.

L'interdipendenza è la strada maestra che conduce alla contaminazione dei due sé, alla ibridazione, che è “dichiarazione di autonomia, anzi d'indipendenza”,<sup>550</sup> e che costituisce “il movimento verso un'identità costantemente ‘non definita’[unfixed], né mai ‘definibile’.”<sup>551</sup>

L'autoformazione intesa come risultato dell'incontro tra individui e dello scambio, spesso inconsapevole, di semi generativi di formazione, di opportunità trasformative allo stato embrionale, è quanto di più confacente alla società di oggi si possa concepire in ambito educativo: il non-cambiamento, la coerenza con la propria storia pregressa non è più un valore oggi.<sup>552</sup> Oggi il valore è dato dalla capacità trasformativa

---

lungo termine che l'attore fa il pari della collaborazione, può allora prendere questo rischio di una sospensione volontaria provvisoria della razionalità a corto termine, per ingaggiarsi nella speranza di una relazione di confidenza e di cooperazione più a lungo termine.” Padoan (2008), *op. cit.*, p. 172.

<sup>549</sup> Bateson (1976) spiega la conoscenza nella teoria della complessità come prodotto delle relazioni. “La conoscenza, intesa come un sistema aperto in evoluzione, è un complesso di interdipendenze e implica delle relazioni tra le proprie parti. Si tratta di un sapere come rete di informazioni e di idee.” Citato in Costa & Dal Fiore, *op. cit.* p. 103. Gli autori fanno riferimento a Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

<sup>550</sup> Bauman, *op. cit.*, p. 21.

<sup>551</sup> Ivi, p. 24.

<sup>552</sup> Per questo motivo è bene parlare di ricerca da parte dell'individuo della propria autonomia, e non già della propria identità. Scrive Bauman: “Chi resta fedele al significato ortodosso di ‘identità’ sarebbe perplesso di fronte a quest'idea. Come può un'identità essere eterogenea, effimera, volatile, incoerente, altamente mutevole? Chi è cresciuto facendo propria la classica nozione moderna d'identità, quella di Sartre e di Ricoeur, non potrebbe vedere in quell'idea altro che una



dell'individuo, dalla sua adattabilità al mutare perpetuo dei contesti, del fluire della *vita liquida*, che è *vita precaria* vissuta in *condizioni di continua incertezza*.<sup>553</sup> Ma se sposata alla relazione reciprocale, che abbisogna di tempo, dedizione e cura per essere guadagnata, allora l'autoformazione, che diventa di reciprocità, non è solo strategia di sopravvivenza in un mondo che ci vuole continuamente diversi, ma diventa cavallo di Troia che porta in sé proprio ciò che la società di oggi nega, cioè il *valore della dilazione*, del *rinvio della soddisfazione*,<sup>554</sup> della sospensione temporale tra il *dono* e il *contro-dono*, quel *salto quantico* di cui parla Godbout che permette ai donatori reciproci di liberarsi dai lacci della restituzione immediata per assaporare il piacere della reciproca dipendenza.<sup>555</sup>

Per di più, per il tramite di una autoformazione di reciprocità sembra possibile fugare i dubbi che l'autoformazione indotta da contingenti contesti storico-economici possa ridursi a mero apprendimento strumentale<sup>556</sup> per rivelarsi, invece, lo strumento attraverso il quale perseguire apprendimenti di ordine diverso, appartenenti alla dimensione dialettica e autoriflessiva, in virtù della attenzione alle relazioni che la reciprocità impone, relazioni che possono essere così decisive per l'autoformazione dell'individuo.

L'autoformazione di reciprocità costituisce, allora, una possibile risposta ai problemi che derivano dalla complessità del nostro mondo, significa che una maggiore attenzione alle relazioni può arginare la deriva della società contemporanea verso la ripetuta negazione dell'individuo, dei suoi spazi, della sua identità, in quanto riporta a tema,

---

contraddizione intermini. Per Sartre l'identità era un progetto di vita; per Ricoeur si trattava di una combinazione tra *l'ipséité* (che presuppone *coerenza* e *consistenza*) e *la mêmété* (che sta per *continuità*): proprio le due caratteristiche che l'idea di una 'identità ibrida' respinge con decisione." Bauman, *op. cit.*, p. 21.

<sup>553</sup> Bauman, *op. cit.*, p. VIII.

<sup>554</sup> Scrive Bauman: "La 'sindrome consumista', cui la cultura contemporanea si abbandona sempre più, è incentrata su un netto rifiuto del valore della dilazione, del 'rinvio della soddisfazione', su cui si fondava la 'società dei produttori o 'produttivista'. Nella gerarchia ereditata dei valori autorizzati la 'sindrome consumista' ha detronizzato la durata in favore della transitorietà e ha posto il valore della novità al di sopra di quello della durata." Bauman, *op. cit.*, p. 61.

<sup>555</sup> Godbout, *op. cit.*, p. 51.

<sup>556</sup> Sulla questione riflette Padoan (2008): "L'autoformazione è diventata progressivamente un bisogno della società stessa per far fronte ai repentini cambiamenti, quasi un processo di autorizzazione al cambiamento che il soggetto deve darsi da sé, pena la sua esclusione dal sistema. Lo stesso concetto di autoformazione si presenta quindi piuttosto critico. La questione critica è rivolta in particolare alla *filosofia* della autoformazione, al modello o al processo di autorealizzazione, ovvero se, e in che modo i soggetti immersi nel flusso della società liquida di cui parla Bauman, possano accedere a un processo qualitativo personale e sociale senza cadere nel più semplice processo di auto apprendimento strumentale." Padoan, *op. cit.*, p. 120.

invece, le connessioni, i legami tra gli individui e sulla loro capacità di incidere su ciò che questi vincoli possono mutualmente offrire in termini di autoformazione.

In tutto ciò va letta la pertinenza di questa tesi al contesto sociale del mondo attuale, che esige il progressivo e continuo sviluppo di sé ma che ha bisogno di trovare strumenti formativi che agiscano sull'inclusione degli individui, anziché sulla esclusione, che attribuiscano valore alla apertura verso l'altro, anziché alla chiusura.

In questa chiave di lettura l'autoformazione di reciprocità viene a farsi carico di responsabilità sociali perché fondata sulla ricerca della relazione con l'altro e sulla consapevolezza della assoluta necessità della reciproca interdipendenza.

A livello più locale, l'autoformazione di reciprocità è un processo di apprendimento che è strategico soprattutto negli ambienti di lavoro, laddove l'apprendimento dialettico e l'apprendimento autoriflessivo costituiscono le fondamenta su cui si muovono le competenze degli operatori (come per esempio, gli educatori) e dove poter fare affidamento sulla cooperazione fondata su relazioni di reciprocità può costituire il punto di snodo per il perseguimento di prodotti qualitativamente più significativi per la comunità di appartenenza.

L'aver svolto questo genere di ricerca ha permesso al ricercatore di constatare sul campo la concretezza e l'attuabilità della autoformazione di reciprocità. I cambiamenti (cioè la loro autoformazione) sono stati osservati nei Membri del gruppo e confermati dalle loro dichiarazioni. Questi si configurano come il risultato del loro lavoro di reciprocità condotto negli anni, ma ulteriori cambiamenti sono stati provocati durante l'attuazione di questa stessa ricerca dall'ingresso del ricercatore nel gruppo, cambiamenti non certo dovuti ad un diretto apporto del ricercatore, quanto piuttosto al lavoro fatto insieme e alle sollecitazioni indotte dalla sua presenza, delle quali un gruppo e una *leadership* che ben conoscono il valore della reciprocità, sanno coglierne le opportunità autoformative.

Le trasformazioni non sono state limitate ai soggetti osservati, ma hanno coinvolto anche il ricercatore, che si è lasciato guidare dal fluire degli eventi, ha monitorato strumenti, obiettivi, modalità di conduzione delle diverse fasi della ricerca, e si è comportato di conseguenza provvedendo ad effettuare aggiustamenti nel percorso. I cambiamenti che hanno interessato il ricercatore si sono realizzati, però, anche nella sua dimensione cognitiva, relazionale e affettiva grazie al contesto in cui ha operato e che

ha sollecitato in lui un atteggiamento sinceramente reciprocale, soprattutto nei momenti in cui l'interazione tra Membri del Laboratorio e ricercatore non è stata mediata, ma diretta e partecipata come nel *focus group* e nelle interviste.

L'aver constatato questi cambiamenti avvalorano la ricerca, soprattutto questo genere di ricerca, come uno straordinario percorso di apprendimento che può portare anche alla modificazione di teorie. L'ambito di indagine preso in considerazione in questa tesi è ancora assai poco esplorato. Il tema della lettura e della promozione della reciprocità nei comportamenti dei soggetti, come conseguenza di un riconoscimento del suo valore in ambito educativo e formativo, non ha ancora raccolto la dovuta attenzione da parte della ricerca educativa in Italia. Neppure lo studio della autoformazione intesa come esito della relazione reciprocale con l'alterità trova nella letteratura italiana un panorama esaustivo, quanto piuttosto spunti di riflessione per un approccio alla autoformazione in chiave reciprocale.<sup>557</sup>

È in questi due ambiti, perciò, che si sostanziano gli aspetti innovativi di questa ricerca, nell'aver cercato di declinare la reciprocità in comportamenti osservabili e di aver individuato le categorie della reciprocità che avvalorano l'autoformazione. Inoltre, grazie alle trasformazioni<sup>558</sup> che si sono realizzate nel ricercatore e nei soggetti osservati, è possibile concludere che questa parte della ricerca può dirsi completa in quanto ha prodotto un incremento nella conoscenza e dei cambiamenti nei soggetti coinvolti.

È auspicabile, però, che ulteriori indagini vengano condotte in questo ambito al fine di avvalorare gli esiti di questa ricerca, corroborare il valore del suo contributo teorico, e al fine di studiare sviluppi operativi applicabili in contesti educativi e non, come è stato qui indicato.

---

<sup>557</sup> Tra coloro che si sono occupati di autoformazione in Italia si distinguono Quaglino, Demetrio e Padoan. Quaglino ha studiato l'autoformazione in relazione alle sue connessioni con l'auto-orientamento, Demetrio ne ha descritto le categorie filosofiche, Padoan ne ha ancorato i fondamenti epistemici alla pragmatica autoformativa.

<sup>558</sup> Nella ricerca-azione (e questa ricerca per certi aspetti può connotarsi come tale) la dimensione trasformativa costituisce un criterio di validità della ricerca stessa. Si vedano Mantovani (1998), *op. cit.*, e Aluffi Pentini, A. (2001). *La ricerca-azione, motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.

## **ALLEGATI**

## ALLEGATO 1

### Lettera di autopresentazione per la prima intervista al Coordinatore del Laboratorio (13/07/2007)

#### Ricerca su Reciprocità e Autoformazione

#### Oggetto dell'incontro:

- a. illustrazione del progetto di tesi
- b. illustrazione delle modalità di raccolta dati
- c. raccolta di prime informazioni sulla storia e la composizione del gruppo

#### a. Illustrazione del progetto di tesi

- Ipotesi di ricerca: la formazione di reciprocità incrementa la autoformazione intesa come riflessività, auto-orientamento, presa di coscienza dei propri processi di apprendimento.
- La mia definizione di reciprocità nella formazione si basa sui concetti del dare, ricevere e ricambiare (teoria del dono di Mauss). Questi concetti implicano una intenzionalità comunicativa volta a stabilire un'alleanza all'interno del gruppo, una disponibilità all'ascolto dell'altro, e un superamento del principio della rigorosa alternanza temporale dei ruoli di donatore e donatario.
- Intendo verificare le modalità di attuazione del rapporto di reciprocità all'interno del gruppo e il potenziale delle pratiche di reciprocità nei confronti dell'autoformazione.

#### b. Illustrazione delle modalità di raccolta dati

- richiesta del permesso di assistere a 6/8 incontri del gruppo per osservazione diretta;
- richiesta di permesso di video-registrare alcuni incontri (3 incontri: il primo, l'ultimo e uno tra il primo e l'ultimo);
- richiesta della disponibilità ad essere intervistati individualmente;
- richiesta di disponibilità a partecipare a un *focus group* sul rapporto tra reciprocità e autoformazione.

#### c. Raccolta di prime informazioni sulla storia e la composizione del gruppo

Dati oggettivi:

anno di istituzione del gruppo

numero componenti

identità dei componenti (insegnanti, formatori ...)

frequenza degli incontri

obiettivi

motivazione iniziale che ha portato alla formazione del gruppo

*turn over* dei componenti

documentazione degli incontri

Grazie per la collaborazione

Mestre, 12/07/2007

Cristina Richieri

**ALLEGATO 2**

**Trascrizione della intervista al Coordinatore del Laboratorio**  
13 luglio 2007

**OMISSIS**

## ALLEGATO 3

### Scheda post-intervista al Coordinatore del Laboratorio

effettuata il 13 luglio 2007

(adattamento da Spradley, 1980, in Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, RoutledgeFalmer, Abingdon, Oxon, OX14 4RN 2005, p. 312)

spazio	Aula RED c/o VEGA
attori	Ricercatore e Coordinatore del Laboratorio
attività	Colloquio, visione del sito
oggetti	Scheda di presentazione del progetto di ricerca, registratore, computer, Internet
atti	Coordinatore: presentarsi, parlare, illustrare, ascoltare (la mia presentazione), riflettere, valutare, dimostrare interesse. Ricercatore: presentarsi, parlare (per presentarsi e per focalizzare), ascoltare.
eventi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avevo chiesto il permesso di utilizzare l'aula di P. B., ma M. R. (alla fine del colloquio mi è stato proposto di darci del tu), una volta che ci siamo presentate sono stata invitata nell'aula dove di solito si riunisce il gruppo (non lo sapevo).</li> <li>- ho chiesto il permesso di registrare (che mi è stato concesso)</li> <li>- ho illustrato a braccio la mia scheda</li> <li>- M. R. ha iniziato a parlare della storia del gruppo e della sua composizione</li> <li>- molto spesso si accorgeva di abbandonare l'oggetto della intervista e quasi sempre autonomamente si riposizionava e focalizzava la sua esposizione.</li> <li>- io controllavo spesso il funzionamento del registratore ed ho girato/cambiato cassetta al momento opportuno</li> <li>- abbiamo visto insieme il sito del gruppo</li> <li>- mi è stato chiesto di avere copia delle cassette (motivi addotti: relazionare al gruppo e auto-valutare la propria esposizione)</li> <li>- abbiamo concordato un calendario di massima per le attività di osservazione a cominciare da settembre 2007: entro febbraio sarà possibile fare 6/8 osservazioni delle attività del gruppo + le interviste individuali semi-strutturate (20 componenti) + <i>focus group</i> finale su reciprocità e autoformazione + 3 video registrazioni (verosimilmente primo, quarto, ottavo incontro)</li> <li>- ci siamo ringraziate a vicenda e M. R. ha accettato l'invito ad un caffè.</li> </ul>
tempo	10.00 – 11.45
obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stabilire primo contatto con il Coordinatore del Laboratorio;</li> <li>- illustrare sinteticamente il progetto di tesi;</li> <li>- illustrare le modalità di raccolta dati;</li> <li>- raccogliere primi dati oggettivi sul gruppo (storia e composizione)</li> <li>- concordare un calendario per le attività di osservazione</li> <li>- consegnare lettera di auto-presentazione per i Membri del Laboratorio (Allegato 1)</li> </ul>
Sensazioni (quali e espresse come)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ha espresso il suo interesse nei confronti della ricerca, che, ha sottolineato, potrà essere di beneficio anche per il gruppo e la sua crescita</li> <li>- ha dimostrato partecipazione (sorrisi, empatia)</li> <li>- ho intuito che aveva grande preoccupazione per come si esprimeva (costante ricerca del vocabolo più appropriato, vedi anche richiesta delle cassette della registrazione)</li> <li>- la tendenza ad abbandonare frequentemente l'oggetto dell'intervista, secondo me segnala il desiderio di far emergere al più presto il lavoro del gruppo (che non era l'oggetto principale né l'unico da discutere)</li> <li>- preoccupazione derivante dal fatto di essere oggetto di osservazione come gruppo: ha spontaneamente evidenziato alcune punti deboli del sito e dell'attività del gruppo.</li> <li>- ho il sospetto che il gruppo abbia legami troppo forti al suo interno e che quindi soffra di uno scarso apporto di novità dall'esterno (deduco questo dai commenti fatti da M.R.)</li> <li>- un evento passato (abbandono da parte di una persona per "incomprensione", controllare il termine) è indicativo già di qualcosa?</li> </ul>

### ALLEGATO 3

Covering letter  *inviata ai Membri del Laboratorio in data 16/09/2007*

#### **Dottorato di Ricerca: Autoformazione di reciprocità**

Ai Membri del Gruppo

LABORATORIO UNIVERSITA' - SCUOLA  
DI RICERCA EDUCATIVA E DIDATTICA

Prof. U. M.<sup>559</sup>  
*Direttore Scientifico*  
Prof. F. T.  
*Responsabile della sezione  
Ricerca e Didattica*  
Prof.ssa A. L.  
Prof.ssa A. D.  
Prof. B. M.  
Prof.ssa C. F.  
Prof.ssa C. M. F.  
Prof.ssa C. N.  
Prof. C. G.  
Prof.ssa C. A. L.  
Prof.ssa F. M.  
Prof. G. A.  
Prof.ssa G. M.  
Prof.ssa F. M.  
Prof.ssa G. G.  
Prof.ssa L. D.  
Prof. L. R. V.  
Prof.ssa M. B.  
Prof.ssa M. O.  
Prof.ssa N. E.  
Prof.ssa R. R.  
Prof. S. M.  
Prof.ssa T. R.  
Prof.ssa T. M. G.  
Prof.ssa T. D.  
Prof.ssa V. L.  
Prof. Z. P.  
Prof.ssa Z. M. R.

Distinti Professori e Professoressa,

con la presente intendo presentarmi brevemente, illustrare il mio progetto di ricerca, per la cui attuazione ho chiesto e ottenuto la Vostra cortese collaborazione per il tramite della Prof.ssa Z. M. R., e prospettare il tipo di attività che verranno programmate.

---

<sup>559</sup> Si è ritenuto più opportuno lasciare le sole iniziali dei componenti dal Laboratorio.



Vi prego, qualora non riuscissi ad essere esaustiva, o per qualsiasi altro motivo, di non esitare a contattarmi. I miei recapiti sono i seguenti:  
via Monte Nero 119, 30171 Mestre (Venezia)  
tel + fax: 041 920827  
e-mail: richieri.c@libero.it

Mi chiamo Cristina Richieri e sono un'insegnante di lingua inglese con esperienza di insegnamento nella scuola secondaria di primo grado. Al momento sono iscritta al terzo anno del Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari.

L'obiettivo della mia ricerca è quello di vagliare la relazione che intercorre tra il concetto di autoformazione e quello di reciprocità. La mia ipotesi è che la relazione di reciprocità incrementi l'autoformazione intesa come capacità di auto-riflessione, auto-orientamento e presa di coscienza dei propri processi di apprendimento.

La definizione di reciprocità nella formazione a cui faccio ricorso si basa sui concetti del dare, ricevere e ricambiare (teoria del dono di Mauss e successive elaborazioni ad opera, tra gli altri, di Godbout J. T. e Caillé A.). Questi concetti implicano una intenzionalità relazionale e comunicativa volta a stabilire un'alleanza all'interno del gruppo, una disponibilità all'ascolto dell'altro, e un superamento del principio della rigorosa alternanza temporale dei ruoli di donatore e donatario.

Poiché il Vostro gruppo è in vita da molti anni ed è tutt'ora impegnato e produttivo su molteplici fronti, ritengo che possa essere l'oggetto ottimale di uno studio volto a verificare le ipotesi della mia ricerca. Sono convinta, infatti, che il rapporto di reciprocità esistente tra i Membri del Vostro gruppo sia stato, e continui ad essere, stimolo per l'autoformazione dei singoli componenti.

Se la ricerca dovesse confermare le mie ipotesi, sono convinta che la ricerca educativa potrebbe trarre significativi vantaggi dal prendere in considerazione i possibili effetti positivi che la promozione della relazione di reciprocità tra docenti in servizio (ma non solo) può esercitare sulla autoformazione dei singoli.

Attribuisco, perciò, grande importanza all'indagine che verrà condotta e sono convinta che ciascuno di Voi vorrà dare il proprio contributo in termini di disponibilità a partecipare a vario titolo a quanto segue:

- osservazione diretta da parte della sottoscritta di 6/8 incontri del gruppo;
- video-registrazione da parte della sottoscritta di alcuni incontri (3 incontri: il primo, l'ultimo e uno tra il primo e l'ultimo);
- intervista individuale effettuata dalla sottoscritta;
- compilazione di un questionario da parte di ogni Membro del gruppo;
- partecipazione dei Membri del gruppo ad un *focus group* sul rapporto tra reciprocità e autoformazione che verrà osservato dalla sottoscritta.

Le date degli incontri verranno stabilite appena possibile e terranno conto della programmazione da Voi stabilita.

Le modalità di consegna e ritiro del questionario saranno illustrate in seguito. Il questionario sarà anonimo e perciò sarà garantita la riservatezza e la non rintracciabilità delle risposte.

Ringrazio tutti per la collaborazione e il supporto che sono convinta riceverò.  
Distinti saluti.

Mestre, 16/09/2007

Cristina Richieri

## ALLEGATO 4

### Questionario 1

*Voglia cortesemente rispondere alle seguenti domande relative al Suo percorso di formazione prima e dopo l'inizio della Sua partecipazione alle attività di ricerca del Laboratorio.*

*Per "attività lavorativa" (domande 5 e 8) si intende il lavoro che è principale fonte di reddito.*

*I dati che verranno raccolti tramite questo questionario non potranno essere ricondotti alla persona che li ha forniti perché il questionario è anonimo.*

*I dati saranno utilizzati esclusivamente per la mia ricerca "Autoformazione di reciprocità" e ne garantisco la riservatezza.*

*La ringrazio per la Sua collaborazione.*

*Cristina Richieri*

1. A quale fascia di età appartiene?

- Meno di 35
- 35-44
- 45-54
- 55-64
- 65-74
- 75 e oltre

2. Genere

- Maschile
- Femminile

3. Da quanti anni fa parte del Laboratorio?

- Da meno di un anno.
- Da 1 a 3 anni.
- Da 4 a 6 anni.
- Da 7 a 10 anni.
- Da oltre 10 anni.

4. Cosa si aspetta dalla Sua partecipazione alle attività del Laboratorio?

.....  
.....  
.....

5. Svolgeva una attività lavorativa quando ha iniziato a partecipare alle attività del Laboratorio?

- Sì.
- No.
- No, perché in pensione.

6. Se sì, presso quale tipo di istituzione/i?

.....  
.....  
.....

7. Con quale ruolo?

- Insegnante scuola dell'infanzia
- Insegnante scuola primaria
- Insegnante scuola secondaria di primo grado
- Insegnante scuola secondaria di secondo grado
- Dirigente Scolastico
- Ricercatore Universitario
- Associato
- Ordinario
- Altro

8. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare.

.....  
.....  
.....

9. Svolge una attività lavorativa al momento?

- Sì.
- No.
- No, perché in pensione.

10. Se sì, presso quale tipo di istituzione/i?

.....  
.....  
.....

11. Con quale ruolo?

- Insegnante scuola dell'infanzia
- Insegnante scuola primaria
- Insegnante scuola secondaria di primo grado
- Insegnante scuola secondaria di secondo grado
- Dirigente Scolastico
- Ricercatore Universitario
- Associato
- Ordinario
- Altro

12. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare.

.....  
.....  
.....

13. Quali altri ruoli ha ricoperto prima di cominciare a far parte del Laboratorio?  
(segnare tutte le voci che interessano)

- Formatore
- Consulente
- Tutor
- Docente Accogliente
- Progettista
- Altro

14. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare.

.....  
.....  
.....

15. Presso quale/i istituzione/i ha svolto il/i ruolo/i di cui ai punti 13 e 15?

.....  
.....  
.....

16. Continua a ricoprire il/i ruolo/i di cui al punto 13 e 14?

- Sì, lo/gli stesso/i.
- Sì, ma solo in parte.
- Sì, ma solo in parte, perché ora in aggiunta ne ricopro un altro/degli altri.
- No.
- No, ne ricopro un altro/degli altri.

17. Se ne ricopre un altro/degli altri, per favore specificare.

.....  
.....  
.....

18. In quali altri modi ha accresciuto la Sua professionalità prima di entrare a far parte del Laboratorio? (segnare tutte le voci che interessano)

- Frequentando Corsi di formazione
- Acquisendo ulteriori titoli
- Acquisendo ulteriori titoli accademici
- Partecipando a convegni/seminari in qualità di relatore
- Svolgendo attività di studio autodiretto
- Svolgendo attività di ricerca in autonomia
- Offrendo collaborazioni
- Pubblicando articoli, saggi, libri
- Partecipando alla gestione di un sito web
- Partecipando a concorsi/selezioni in qualità di commissario
- Altro

19. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare.

.....  
.....  
.....

20. Quali ruoli ha ricoperto dopo aver cominciato a far parte del Laboratorio?  
(segnare tutte le voci che interessano)

- Formatore
- Consulente
- Tutor
- Docente Accogliente
- Progettista
- Altro

21. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare.

.....  
.....  
.....

22. Presso quale/i istituzione/i ha svolto il/i ruolo/i di cui al punto 20?

.....  
.....  
.....

23. In quali altri modi ha accresciuto la Sua professionalità dopo essere entrato a far parte del Laboratorio? (segnare tutte le voci che interessano)

- Frequentando Corsi di formazione
- Acquisendo ulteriori titoli
- Acquisendo ulteriori titoli accademici
- Partecipando a convegni/seminari in qualità di relatore
- Svolgendo attività di studio autodiretto
- Svolgendo attività di ricerca in autonomia
- Offrendo collaborazioni
- Pubblicando articoli, saggi, libri
- Partecipando alla gestione di un sito web
- Partecipando a concorsi/selezioni in qualità di commissario
- Altro

24. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare.

.....  
.....

25. Con quale frequenza ha preso parte alle attività del Laboratorio da quando ne fa parte?

- molto discontinua (fino al 25% degli incontri previsti)
- discontinua (tra il 26% e il 50% degli incontri previsti)
- abbastanza regolare (tra il 51% e il 75% degli incontri previsti)
- regolare (tra il 76% e il 100% degli incontri previsti)

26. Qualora la Sua partecipazione si fosse interrotta almeno una volta per un periodo di tempo superiore ai 2 mesi, può indicarne il motivo?

- Incompatibilità oraria con altri impegni
- Diminuito interesse per le tematiche affrontate
- Motivi personali
- Altro

27. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare, se possibile.

.....  
.....

28. Nell'arco di tempo in cui Lei ha fatto parte del Laboratorio si sono verificati significativi cambiamenti nella Sua vita professionale all'interno dell'Istituzione presso la quale lavora/lavorava?

- Sì
- No

29. Se sì, quali? (segnare tutte le voci che interessano)
- Partecipazione a progetti relativi al Suo ambito professionale
  - Coordinamento di progetti relativi al Suo ambito professionale
  - Partecipazione a progetti interdisciplinari
  - Coordinamento di progetti interdisciplinari
  - Partecipazione a progetti relativi alla autonomia scolastica
  - Coordinamento di progetti relativi alla autonomia scolastica
  - Collaborazione nella progettazione di istituto
  - Collaborazione nella organizzazione della formazione in servizio degli operatori
  - Assunzione di incarichi relativi alla gestione dei rapporti con enti esterni
  - Collaborazione con la Dirigenza
  - Altro

30. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare.

.....

.....

.....

31. Quale/i è/sono stato/i il/i motivo/i per cui ha deciso di entrare a far parte del Laboratorio? (Dare fino a 3 preferenze.)

- 1. Acquisizione di ulteriori conoscenze
- 2. Condivisione di esperienze personali
- 3. Confronto dialettico tra colleghi
- 4. Partecipazione ad attività di ricerca
- 5. Spendibilità della propria professionalità al di fuori dell'ambito lavorativo
- 6. Sperimentazione di un diverso contesto formativo
- 7. Legittimazione di un personale percorso di ricerca e formazione
- 8. Possibilità di accedere ad ulteriori opportunità che sono fonti di reddito
- 9. Altro

32. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare.

.....

.....

.....

## ALLEGATO 5

### Questionario 2

1. Quanto spesso le è successo di avere la necessità di approfondire un argomento e di proporlo per una discussione o uno studio di gruppo?
  - Spesso
  - Qualche volta
  - Raramente
  - Mai
2. Se ciò è successo almeno una volta, la Sua proposta è stata presa in considerazione?
  - Sì
  - No

3. Se è stata presa in considerazione, si è sentita/o in “debito” nei confronti dei Suoi colleghi per aver soddisfatto una Sua richiesta?  
 Sì             No
4. Se si è sentita/o in “debito”, si è preoccupata/o di “restituire” immediatamente, in qualche modo, la cortesia al gruppo?  
 Sì             No
5. Pensa che il gruppo si aspetti una qualche forma di “restituzione”?  
 Sì             No
6. Se sì, quando pensa che il gruppo si aspetti questa forma di “restituzione”?  
 Immediatamente  
 In una qualsiasi occasione futura  
 In una circostanza nella quale le mie particolari competenze possano rivelarsi utili per il gruppo  
 In una qualsiasi occasione futura, anche nei confronti di uno solo dei membri del gruppo
7. Il gruppo condivide e analizza personali esperienze professionali?  
 Sempre             Spesso             Raramente             Mai
8. Ritiene che analizzare nel gruppo personali esperienze professionali possa agevolare la conoscenza che ogni individuo ha di sé?  
 Sì molto             Sì in parte             Raramente             No
9. Ritiene che analizzare nel gruppo personali esperienze professionali possa agevolare la progettualità che ogni individuo ha nei confronti del proprio futuro?  
 Sì molto             Sì in parte             Raramente             No
10. Per quanto La riguarda, qual/i è/sono il/i risvolto/i positivo/i della Sua partecipazione al Laboratorio?  
 Accresciute capacità relazionali  
 Facilitazione nello svolgimento dei compiti istituzionali in ambito lavorativo  
 Acquisizione/Miglioramento di abilità operative  
 Potenziamento della capacità di riflessione e auto-valutazione  
 Legittimazione di personali idee e visioni, se condivise  
 Consenso negoziato nei confronti delle tematiche affrontate  
 Consapevolezza dei Suoi sistemi di valori  
 Conoscenza dei sistemi di valori dei Suoi colleghi  
 Altro
11. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare se possibile.  
 .....
12. Ha mai sentito la necessità di accrescere le Sue conoscenze e/o competenze individualmente allo scopo di farsi carico di fabbisogni professionali di un membro del gruppo?  
 Sempre             Spesso             Raramente             Mai

13. Ritiene che il progressivo sviluppo delle Sue personali conoscenze e competenze possa avere un qualche positivo influsso sullo sviluppo professionale dei Suoi colleghi?
- Sì molto                       Sì in parte                       Raramente                       No
14. Come descriverebbe la relazione esistente tra i membri del gruppo?
- di mutua dipendenza  
 tesa all'omologazione  
 volta alla valorizzazione delle individualità  
 di cooperazione  
 di promozione vicendevole  
 altro
15. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare se possibile.
- .....  
.....
16. Le risulta facile individuare i fabbisogni dei Suoi colleghi?
- Sempre                       Spesso                       Raramente                       Mai
17. Ritiene che i Suoi colleghi riescano ad individuare i Suoi eventuali fabbisogni?
- Sempre                       Spesso                       Raramente                       Mai
18. Qual è la Sua reazione più frequente allorché un membro del gruppo Le “dona” un consiglio o un aiuto? (Può segnare più opzioni)
- Lo accolgo con serenità  
 Lo reputo un privilegio  
 Lo ritengo un'opportunità  
 Sento l'obbligo di restituire il favore in qualche modo  
 Innesca un meccanismo di “donazione” nei confronti di altri  
 Lo considero una minaccia alla mia identità  
 Assumo tecniche difensive  
 Metto in atto meccanismi di rifiuto  
 Altro
19. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare se possibile.
- .....  
.....
20. In base alla Sua esperienza, quali tecniche di negoziazione vengono utilizzate dai membri del gruppo?
- Previsione della reazione degli interlocutori  
 Valutazione a posteriori della modalità di ricezione del messaggio da parte degli interlocutori  
 Sollecitazione di partecipazione attiva degli interlocutori  
 Sollecitazione di posizioni contrapposte/divergenti/contrastanti  
 Ricorso all'auto-critica  
 Disponibilità ad ascoltare gli altri  
 Giustificazione delle proprie posizioni sulla base di motivazioni logiche  
 Sollecitazione alla riflessione  
 Uso di strategie di mitigazione (uso di domande, modali, periodo ipotetico, forma



impersonale riformulazione, marcatori di esitazione, falsi inizi, metafore, registro meno formale, modificatori di impatto (forse, in qualche modo, un certo...), tonalità della voce, espressione del viso, comportamenti non-verbali)

Altro

21. Se ha risposto Altro alla domanda precedente, per favore specificare se possibile.

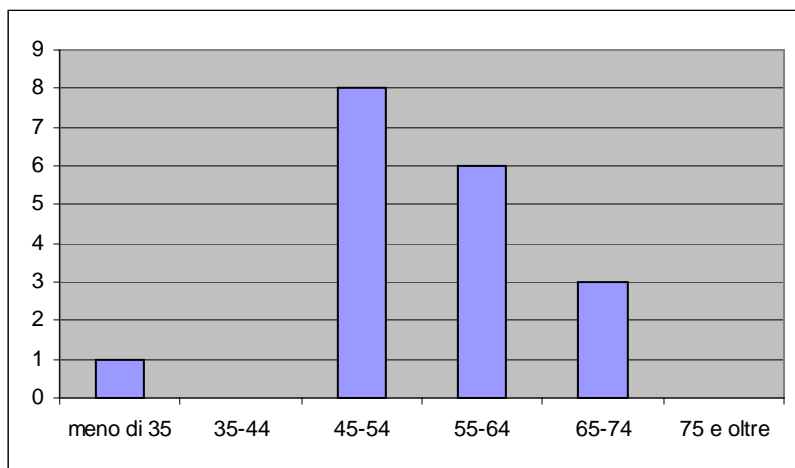
.....  
 .....

## ALLEGATO 6

### Tabulazione dati Questionario 1

#### Domanda 1

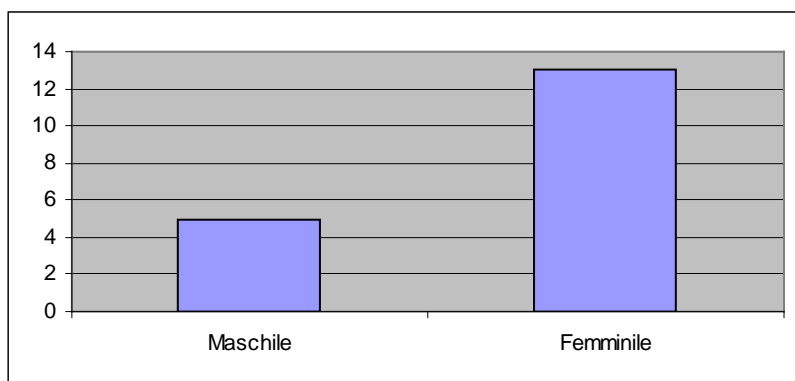
A quale fascia di età appartiene?



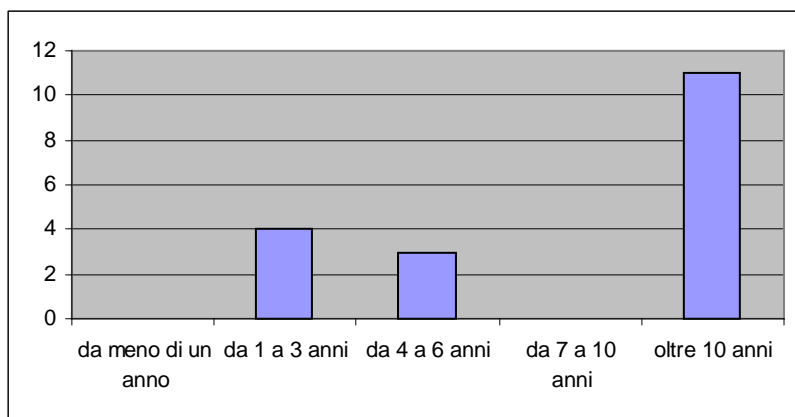
Età	%
- 35	5,56
35-44	0,00
45-54	44,44
55-64	33,33
65-74	16,67
+ 75	0,00

#### Domanda 2

Genere



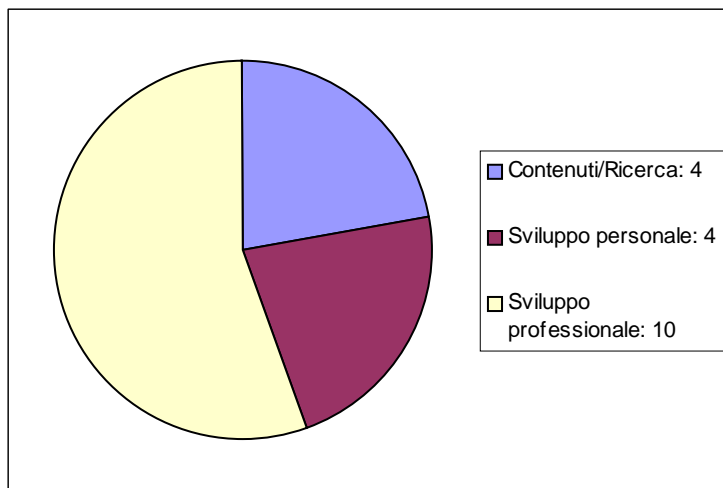
Genere	%
Maschile	27,78
Femminile	72,22

**Domanda 3****Da quanti anni fa parte del Laboratorio?**

Anni	%
Da meno di 1 anno	0,00
Da 1 a 3 anni	22,22
Da 4 a 6 anni	16,67
Da 7 a 10 anni	0,00
Oltre 10 anni	61,11

**Domanda 4****Cosa si aspetta dalla Sua partecipazione alle attività del Laboratorio?**

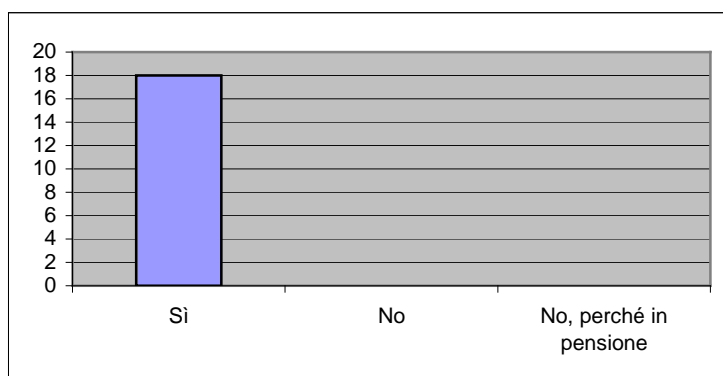
1. Ricevo stimoli per la mia crescita personale. Da questa crescita traggio gratificazioni quando mi metto in gioco interagendo con altri all'interno del gruppo e all'esterno.
2. Di crescere continuamente nella mia professionalità di docente
3. Conoscenza aggiornata, ricerca universitaria, arricchimento culturale tramite cooperazione e confronto con colleghi, possibile cambio di ruolo, confronto con realtà esterne
4. L'incremento continuo della mia capacità di formarmi, autoformarmi e promuovere formazione in altre persone in un processo di co-costruzione della conoscenza
5. La formazione continua e la motivazione alla ricerca disciplinare e sui processi per apprendere
6. Migliorare la mia professionalità, approfondire le mie conoscenze, confrontarmi con esperienze varie
7. Arricchimento nel confronto, stimoli alla riflessione, diffusione-riscontro-ritorno di una "lunga" e "continua" ricerca
8. Approfondire le tematiche legate alla ricerca educativa per migliorare e perfezionare il modello studiato in questi anni
9. Formazione, condivisione, relazione umana
10. Approfondimenti nel campo teorico in merito ai problemi educativi; sviluppo di competenze nella didattica; condivisione di buone pratiche; apertura a temi nuovi, quali il ruolo dell'intelligenza emotiva, l'affettività e la metacognizione.
11. Crescita professionale
12. Ricerca-azione
13. Formazione permanente
14. Una formazione continua legata al mio lavoro di insegnante. Più precisamente, credo che il confronto con altri docenti o con DS mi stimoli a svolgere "bene" il mio lavoro e di conseguenza ad aiutare meglio i miei allievi nella loro crescita culturale e umana
15. Di condividere con il gruppo la ricerca e le esperienze didattiche per aggiornare e migliorare la mia formazione di docente e la qualità di insegnamento
16. Stimoli per migliorare la qualità e l'efficacia del mio lavoro
17. Continuare un confronto su temi dell'analisi formativa delle discipline scientifiche e sulla valutazione dei processi formativi
18. Ricerca e progettazione didattico-scientifica nel settore della musica e dello spettacolo



Aspettativa	Numero risposta	%
Contenuti/Ricerca	3, 5, 8, 18	22,22
Sviluppo personale	1, 4, 7, 9	22,22
Sviluppo professionale	2, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	55,55

#### Domanda 5

Svolgeva un'attività lavorativa quando ha iniziato a partecipare alle attività del Laboratorio?



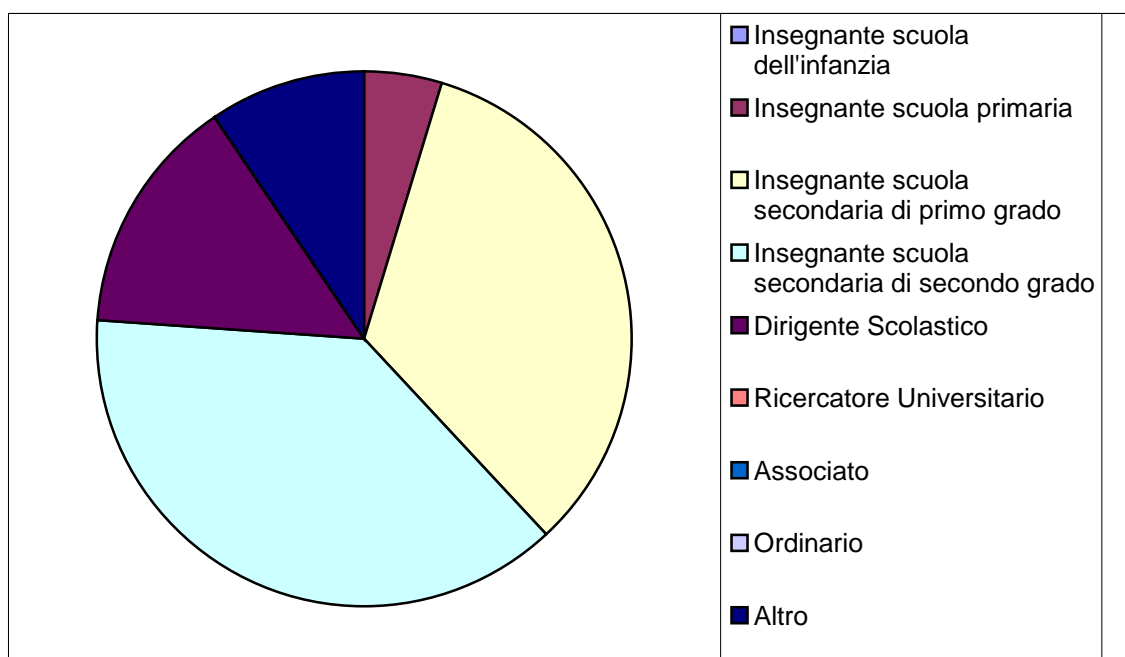
Risposta	%
Sì	100,00
No	0,00
No, perché in pensione	0,00

#### Domanda 6

Se sì, presso quale tipo di istituzione/i?

Università (Facoltà e SSIS), Secondaria
Nella scuola
Ministero pubblica istruzione
Ministero Pubblica Istruzione
Ministero Pubblica Istruzione
Ministero pubblica istruzione
Ministero Pubblica Istruzione
Pubblica Istruzione
LICEO CLASSICO G.B. BROCCHI
Scuola
Scuola superiore, Istituto Tecnico
Scuola
ITCS ALBERTI S. DONÀ (VE)
Scuola
Istituzione Scolastica
Superiore
Scuola media statale
Ministero Pubblica Istruzione

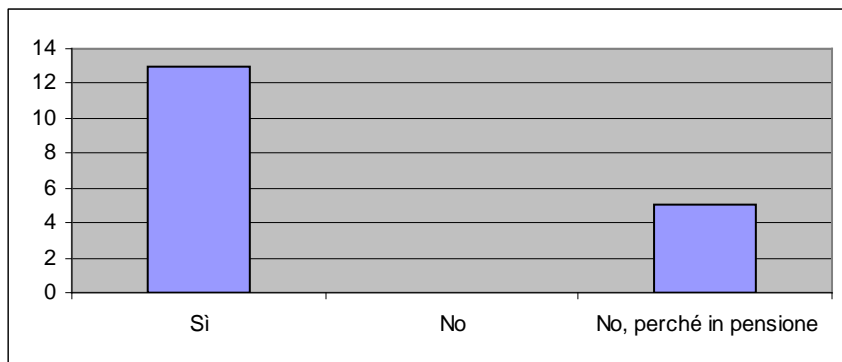
**Domanda 7**  
**Con quale ruolo?**



<b>Ruolo</b>	<b>Valore</b>	<b>%</b>
Insegnante scuola dell'infanzia	0	0,00
Insegnante scuola primaria	1	5,56
Insegnante scuola secondaria di primo grado	7	38,89
Insegnante scuola secondaria di secondo grado	8	44,44
Dirigente Scolastico	3	16,67
Ricercatore Universitario	0	0,00
Associato	0	0,00
Ordinario	0	0,00
Altro	2	11,11

**Domanda 8**  
**Se ha risposto Altro, alla domanda precedente, per favore specificare**

Docente universitario a contratto
Supervisore di tirocinio (indirizzo Linguistico)

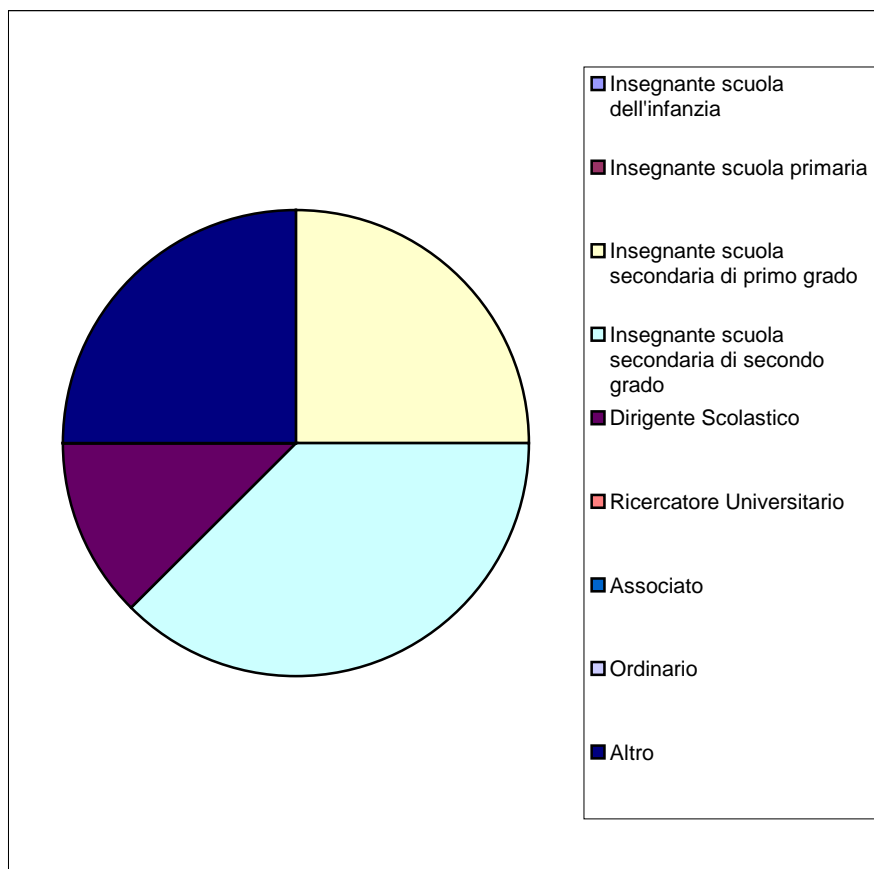
**Domanda 9****Svolge un'attività lavorativa al momento?**

Risposta	%
Sì	72,22
No	0,00
No, perché in pensione	27,78

**Domanda 10****Se sì, presso quale tipo di istituzione/i?**

Università (Facoltà e SSIS), Secondaria
Ministero Pubblica Istruzione
Ministero Pubblica Istruzione
Istituti Scolastici, SSIS Veneto
Ministero Pubblica Istruzione
Ministero Pubblica Istruzione
Ministero Pubblica Istruzione + SSIS
LICEO CLASSICO G.B. BROCCHI
Scuola
Scuola
ITCS ALBERTI S. DONÀ (VE)
Istituzione Scolastica
-----

**Domanda 11**  
**Con quale ruolo?**



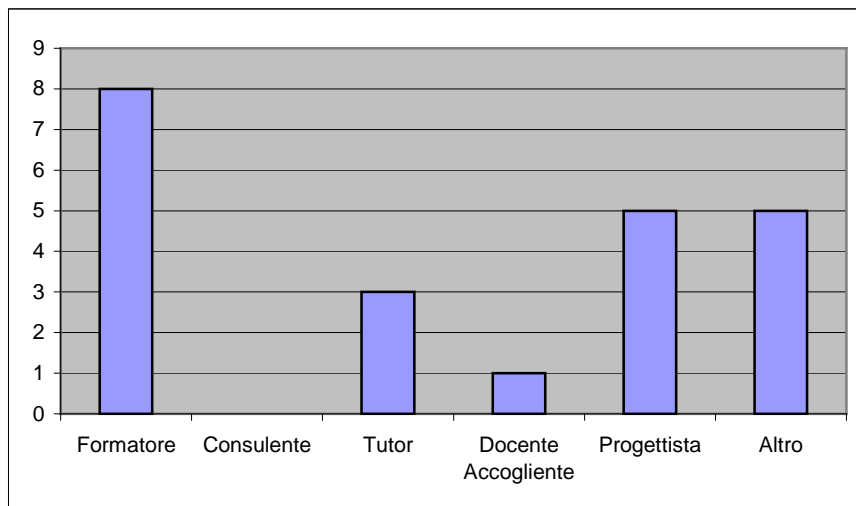
Ruolo	Valore	%
Insegnante scuola dell'infanzia	0	0,00
Insegnante scuola primaria	0	0,00
Insegnante scuola secondaria di primo grado	4	22,22
Insegnante scuola secondaria di secondo grado	6	33,33
Dirigente Scolastico	2	11,11
Ricercatore Universitario	0	0,00
Associato	0	0,00
Ordinario	0	0,00
Altro	4	22,22

**Domanda 12**  
**Se ha risposto Altro, alla domanda precedente, per favore specificare**

Altro ruolo
Docente universitario a contratto
Formatore, consulente della progettazione e dell'intervento didattico, docente
Dirigente scolastico, ma incaricato
Supervisore SSIS, ruolo che consente il semi esonero dall'insegnamento

**Domanda 13**

Quali altri ruoli ha ricoperto PRIMA di cominciare a far parte del Laboratorio?  
(segnare tutte le voci che interessano)



Ruolo	%
Formatore	44,44
Consulente	0,00
Tutor	16,67
Docente accogliente	5,56
Progettista	27,78
Altro	27,78

**Domanda 14**

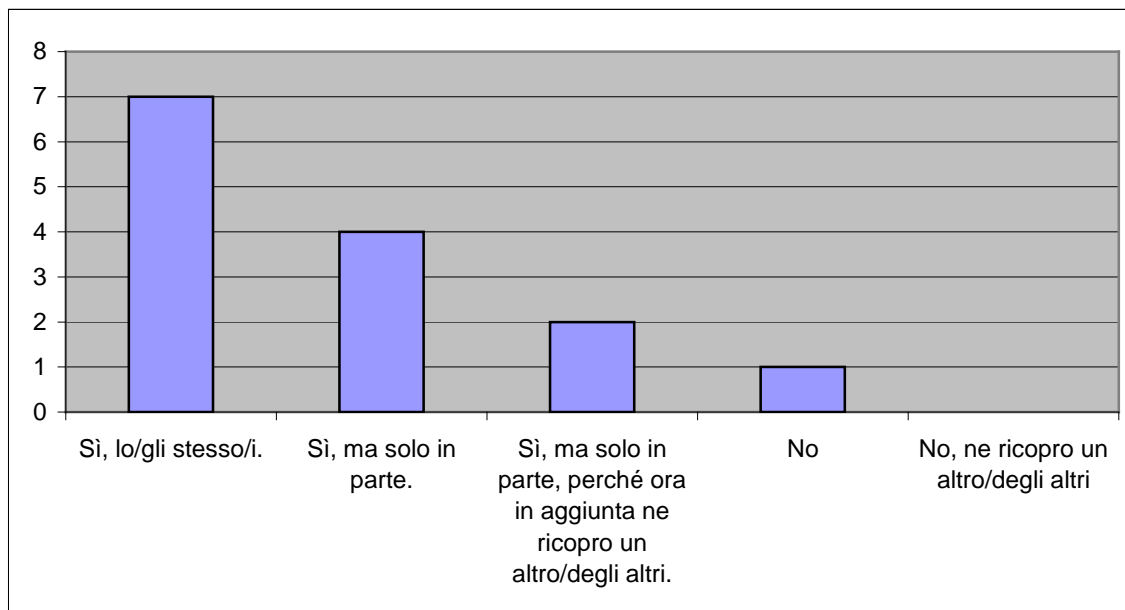
Se ha risposto Altro, alla domanda precedente, per favore specificare

Compositore
Insegnante
Docente
Formatore ma molto occasionale, collaboratore-sperimentatore di "pacchetti" didattici Docente
Docente

**Domanda 15**

Presso quale/i istituzione/i ha svolto il/i ruolo/i di cui ai punti 13 e 14?

Università, Secondaria, Conservatorio
MPI
Ministero Pubblica Istruzione
Ministero Pubblica Istruzione
Ministero Pubblica Istruzione
Pubblica Istruzione
Istituzioni Scolastiche, IRRE, Comuni
SISS – VENETO
Scuola
Scuola
ITCS ALBERTI S. DONÀ (VE)
Ministero P. I., IRRSAE, Comuni, Istituzioni Scolastiche
Padova- Istituto Comprensivo-

**Domanda 16****Continua a ricoprire il/i ruolo/i di cui ai punti 13 e 14?**

Risposta	%
Sì, lo/gli stesso/i.	38,89
Sì, ma solo in parte.	22,22
Sì, ma solo in parte, perché ora in aggiunta ne ricopro un altro/degli altri	11,11
No	5,56
No, ne ricopro un altro/degli altri	0,00

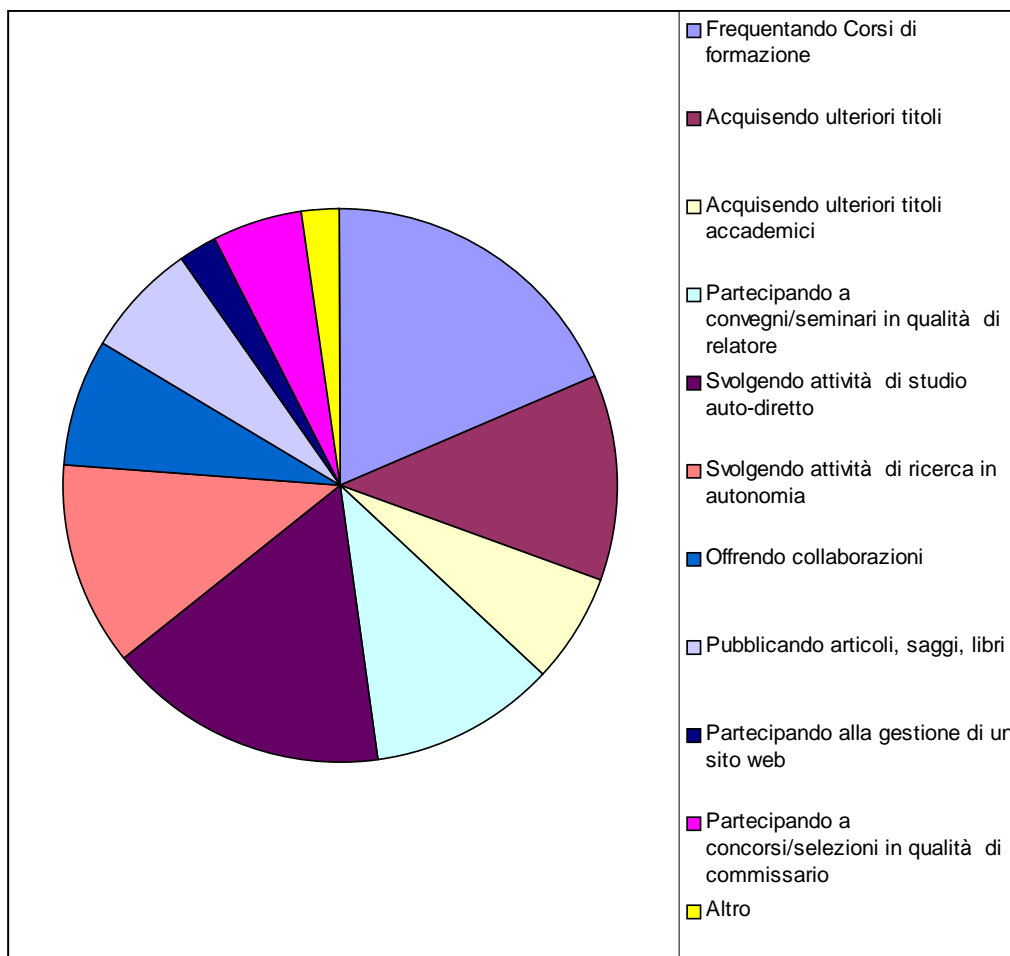
**Domanda 17****Se ne ricopre altro/altri, per favore specificare**

Autore e saggista didattico e divulgativo
Tutor
Giornalista pubblicitario, Docente a Contratto SSIS SOS Università, Psicologa, Pittrice, Poetessa



**Domanda 18**

**In quali altri modi ha accresciuto la Sua professionalità PRIMA di entrare a far parte del Laboratorio? (Segnare tutte le voci che interessano)**



<b>Attività</b>	<b>Valore</b>	<b>%</b>
Frequentando Corsi di formazione	17	94,44
Acquisendo ulteriori titoli	11	61,11
Acquisendo ulteriori titoli accademici	6	33,33
Partecipando a convegni/seminari in qualità di relatore	10	55,56
Svolgendo attività di studio autodiretto	15	83,33
Svolgendo attività di ricerca in autonomia	11	61,1
Offrendo collaborazioni	7	38,89
Pubblicando articoli, saggi, libri	6	33,33
Partecipando alla gestione di un sito web	2	11,11
Partecipando a concorsi/selezioni in qualità di commissario	5	27,78
Altro	2	11,11

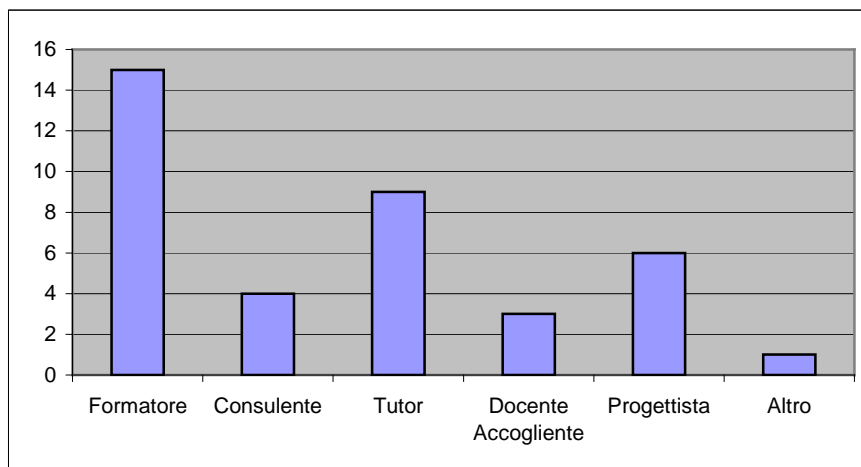
**Domanda 19**

**Se ha risposto Altro, alla domanda precedente, per favore specificare**

Partecipando ad un laboratorio di didattica delle scienze
Coordinamento Pedagogico Ludoteche come esperta arte e immagine

**Domanda 20**

**Quali ruoli ha ricoperto DOPO aver cominciato a far parte del Laboratorio? (segnare tutte le voci che interessano)**



Ruolo	%
Formatore	83,33
Consulente	22,22
Tutor	50,00
Docente accogliente	16,67
Progettista	33,33
Altro	5,56

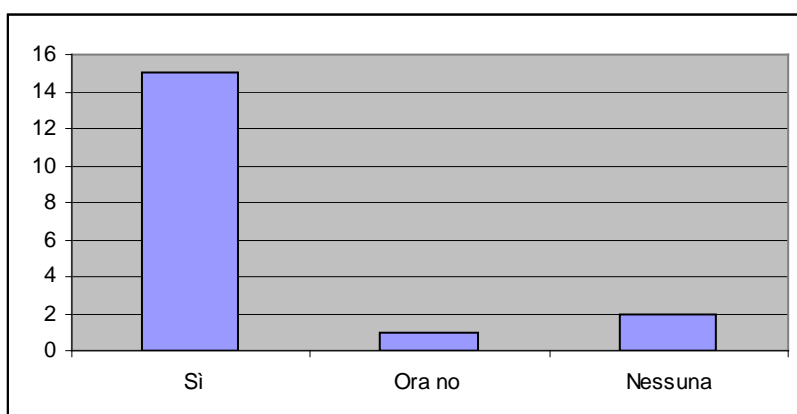
**Domanda 21**

**Se ha risposto Altro, alla domanda precedente, per favore specificare**

**Conduttore nei Seminari nazionali di formazione dei tutor del Piano ISS-Insegnare scienze sperimentali, Coordinatore di gruppo nei forum di detto Piano, Membro del Comitato Scientifico di detto Piano ISS.**

**Domanda 22**

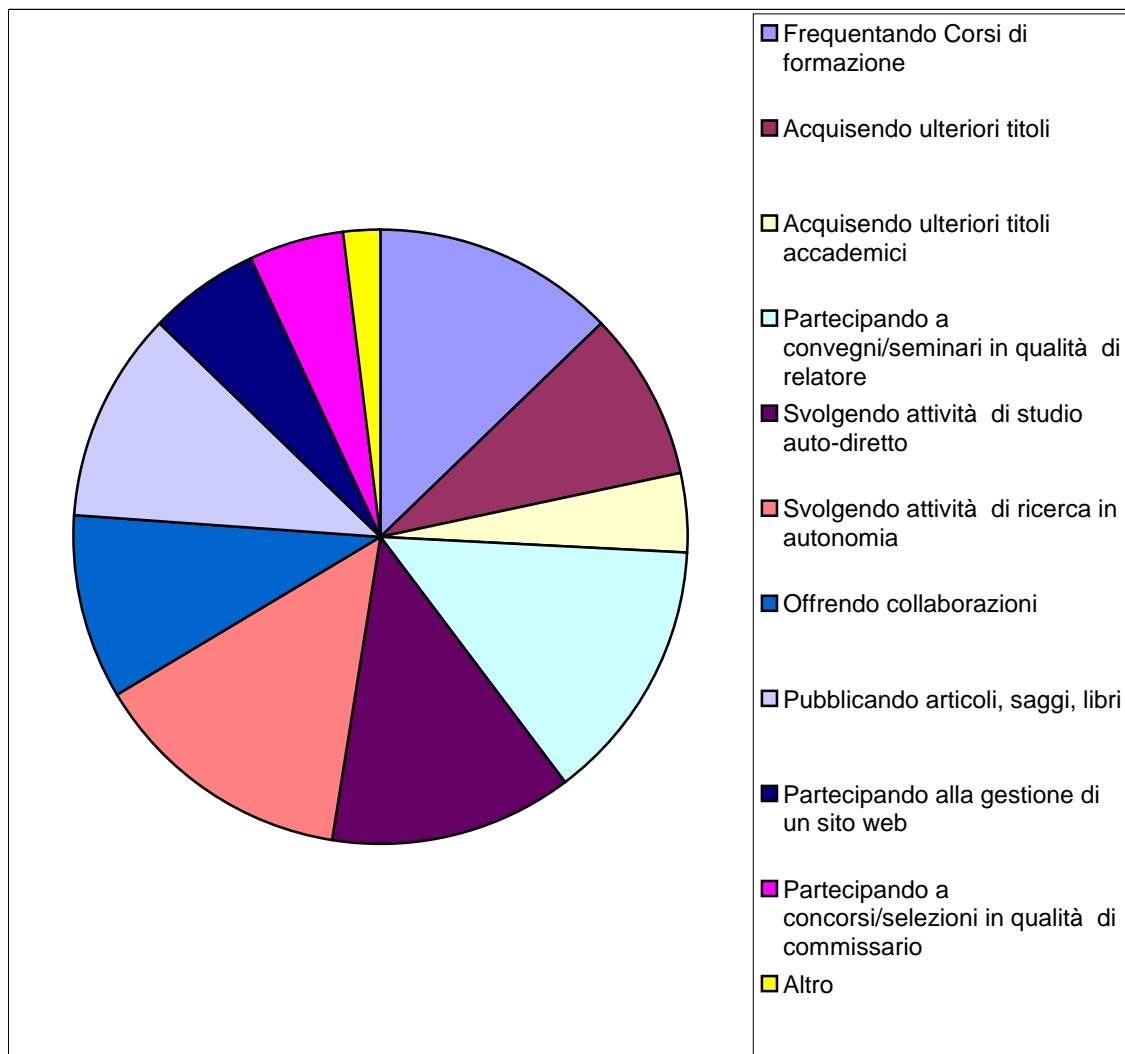
**Continua a ricoprire il/i ruolo/i di cui al punto 20?**



Risposta	%
Sì	83,33
Ora no ma riprenderò	5,56
Nessuna risposta	11,11

**Domanda 23**

**In quali altri modi ha accresciuto la Sua professionalità DOPO essere entrato a far parte del Laboratorio? (Segnare tutte le voci che interessano)**



Attività	Valore	%
Frequentando Corsi di formazione	13	72,22
Acquisendo ulteriori titoli	9	50,00
Acquisendo ulteriori titoli accademici	4	22,22
Partecipando a convegni/seminari in qualità di relatore	14	77,78
Svolgendo attività di studio autodiretto	13	72,22
Svolgendo attività di ricerca in autonomia	14	77,78
Offrendo collaborazioni	10	55,56
Pubblicando articoli, saggi, libri	11	61,11
Partecipando alla gestione di un sito web	6	33,33
Partecipando a concorsi/selezioni in qualità di commissario	5	27,78
Altro	2	11,11

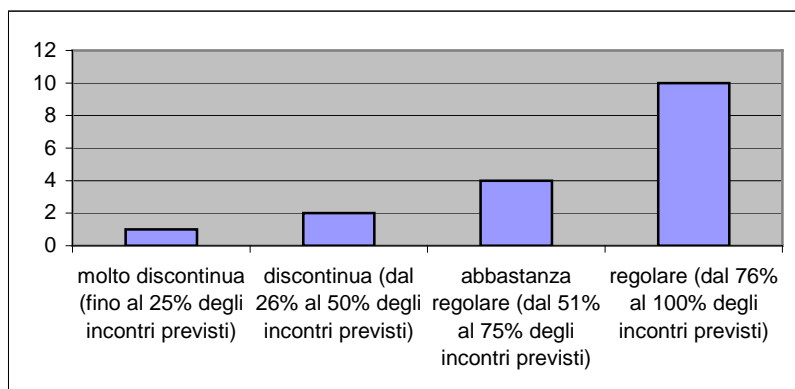
**Domanda 24**

**Se ha risposto Altro, alla domanda precedente, per favore specificare.**

Supervisore di tirocinio presso la SSIS
Partecipando ad esperienze e progetti innovativi

**Domanda 25**

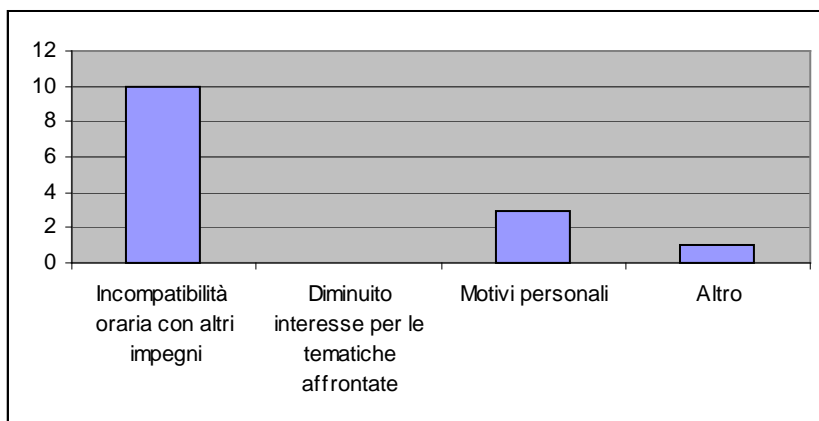
**Con quale frequenza ha preso parte alle attività del Laboratorio da quando ne fa parte?**



Frequenza	%
Molto discontinua	5,56
Discontinua	11,11
Abbastanza regolare	22,22
Regolare	55,56

**Domanda 26**

**Qualora la Sua partecipazione si fosse interrotta almeno una volta per un periodo di tempo superiore ai due mesi, può indicarne il motivo?**



Motivo	%
Incompatibilità oraria	55,56
Diminuito interesse	0,00
Motivi personali	16,67
Altro	5,56

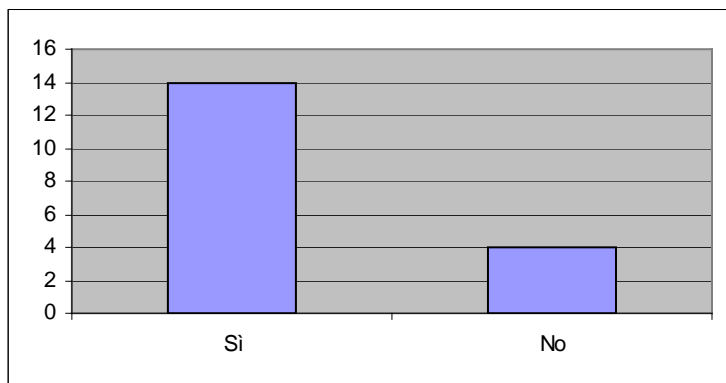
**Domanda 27**

**Se ha risposto Altro, alla domanda precedente per favore specificare, se possibile.**

Motivi di salute

**Domanda 28**

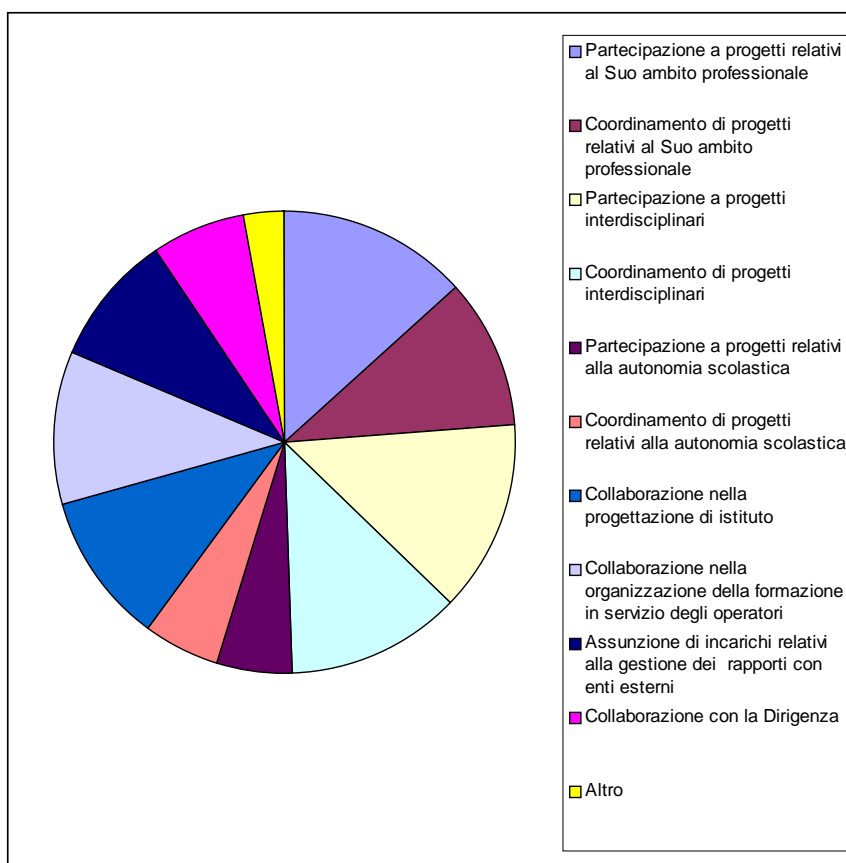
**Nell'arco di tempo in cui Lei ha fatto parte del Laboratorio si sono verificati significativi cambiamenti nella Sua vita professionale all'interno dell'istituzione presso la quale lavora/lavorava?**



Risposta	%
Si	77,78
No	22,22

**Domanda 29**

**Se sì, quali?**



Attività	Valore	%
Partecipazione a progetti relativi al Suo ambito professionale	10	55,56
Coordinamento di progetti relativi al Suo ambito professionale	8	44,44
Partecipazione a progetti interdisciplinari	10	55,56
Coordinamento di progetti interdisciplinari	9	50,00
Partecipazione a progetti relativi alla autonomia scolastica	4	22,22
Coordinamento di progetti relativi alla autonomia scolastica	4	22,22
Collaborazione nella progettazione di istituto	8	44,44
Collaborazione nella organizzazione della formazione in servizio degli operatori	8	44,44
Assunzione di incarichi relativi alla gestione dei rapporti con enti esterni	7	38,89
Collaborazione con la Dirigenza	5	27,78
Altro	2	11,11

**Domanda 30**

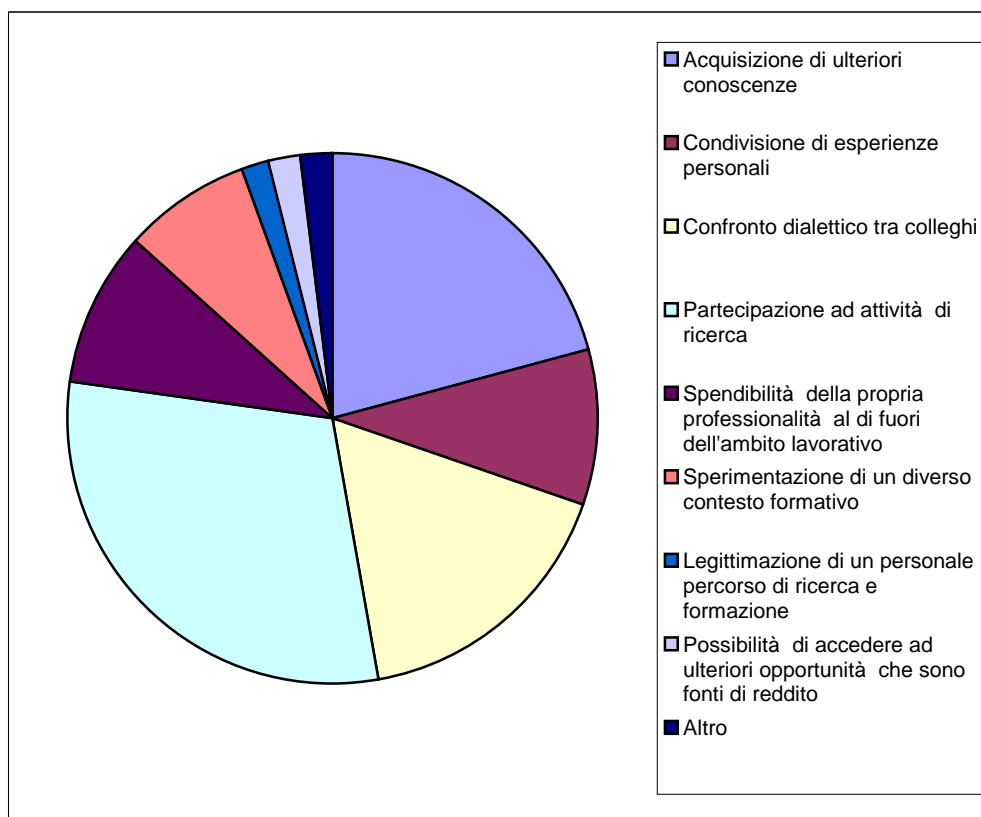
**Se ha risposto Altro, alla domanda precedente, per favore specificare**

Utilizzo della ricerca e della produzione artistico-musicale in funzione della fruizione individuale cosciente e relativa generalizzazione: creazione personalizzata di un sistema integrato di regole in ambito scientifico-didattico ed estetico.

Assunzione del ruolo di supervisore nella SSIS

**Domanda 31**

**Quale/i è/sono stato/i il/i motivo/i per cui ha deciso di entrare a far parte del Laboratorio? (dare fino a 3 preferenze)**



Motivi	Valore	%
1. Acquisizione di ulteriori conoscenze	11	61,11
2. Condivisione di esperienze personali	5	27,78
3. Confronto dialettico tra colleghi	9	50,00
4. Partecipazione ad attività di ricerca	16	88,89
5. Spendibilità della propria professionalità al di fuori dell'ambito lavorativo	5	27,78
6. Sperimentazione di un diverso contesto formativo	4	22,22
7. Legittimazione di un personale percorso di ricerca e formazione	1	5,56
8. Possibilità di accedere ad ulteriori opportunità che sono fonti di reddito	1	5,56
9. Altro	1	5,56

### Domanda 32

Se ha risposto Altro, alla domanda precedente, per favore specificare

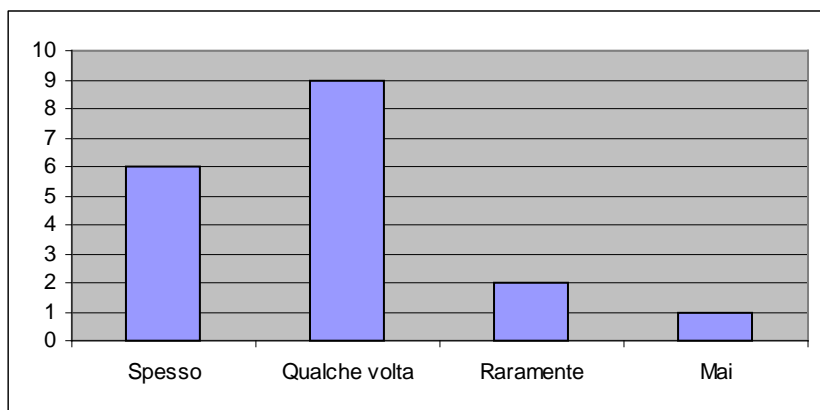
Curiosità

## ALLEGATO 7

### Tabulazione dati Questionario 2

#### Domanda 1

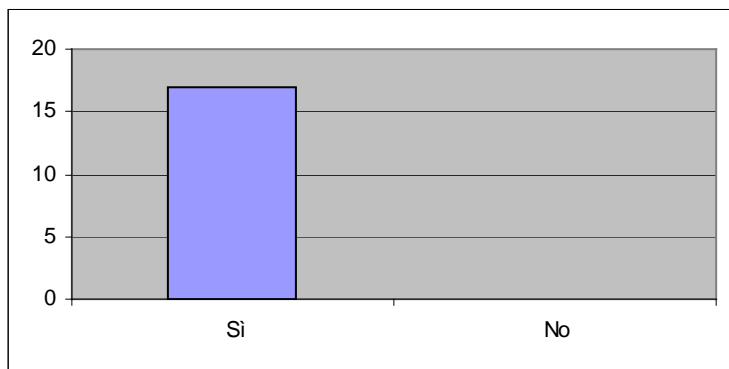
Quanto spesso Le è successo di avere la necessità di approfondire un argomento e di proporlo per una discussione o uno studio di gruppo?



Risposta	%
Spesso	33,33
Qualche volta	50,00
Raramente	11,11
Mai	5,56

#### Domanda 2

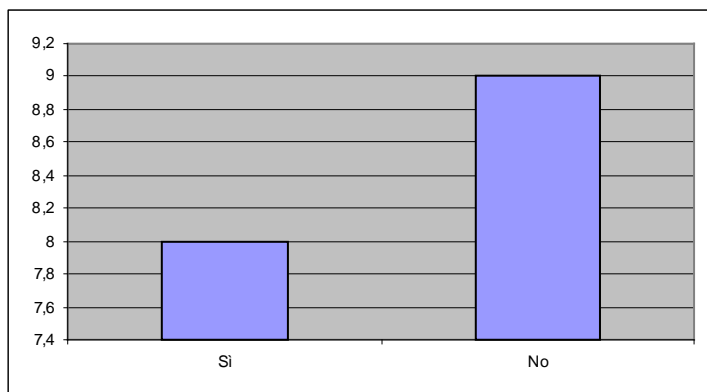
Se ciò è successo almeno una volta, la Sua proposta è stata presa in considerazione?



Risposta	%
Si	94,44
No	0,00
Nessuna risposta	5,56

**Domanda 3**

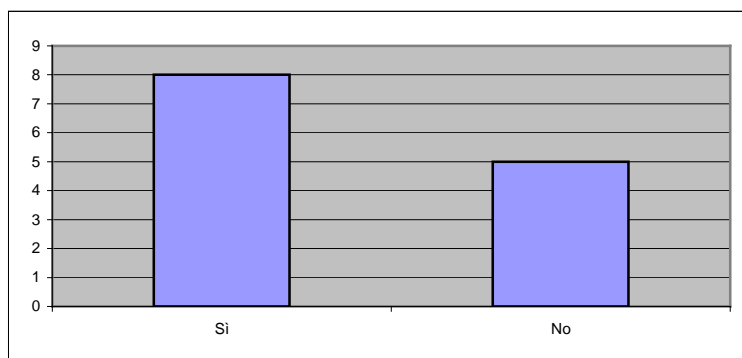
**Se è stata presa in considerazione, si è sentita/o in debito nei confronti dei Suoi colleghi per aver soddisfatto una Sua richiesta?**



Risposta	%
Si	44,44
No	50,00
Nessuna risposta	5,56

**Domanda 4**

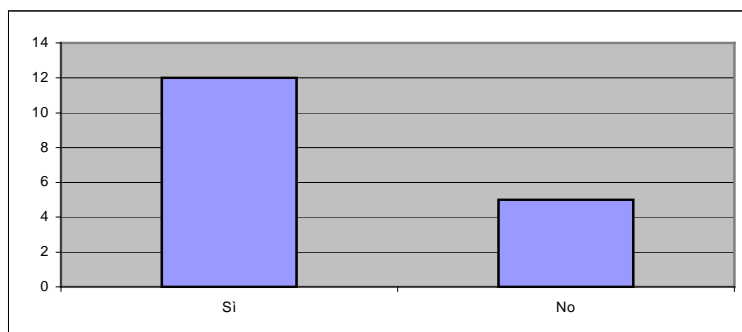
**Se si è sentita/o in “debito”, si è preoccupata/o di “restituire” immediatamente, in qualche modo, la cortesia al gruppo?**



Risposta	%
Si	44,44
No	27,78
Nessuna risposta	27,78

**Domanda 5**

**Pensa che il gruppo si aspetti una qualche forma di “restituzione”?**

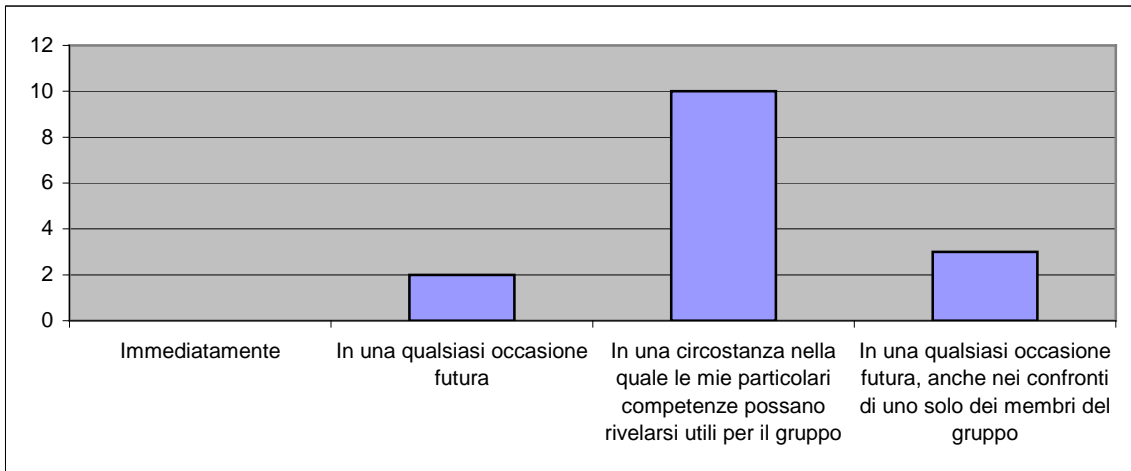


Risposta	%
Si	66,67
No	27,78
Nessuna risposta	5,55



**Domanda 6**

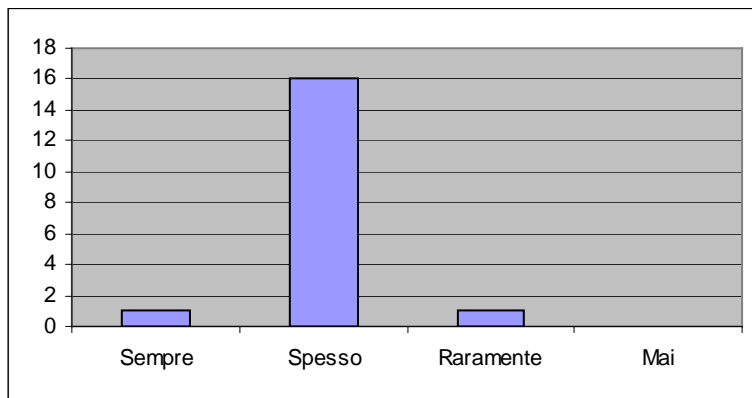
**Se sì, quando pensa che il gruppo si aspetti questa forma di “restituzione”?**



Quando?	%
Immediatamente	0,00
In una qualsiasi occasione futura	11,11
In una circostanza nella quale le mie particolari competenze possano rivelarsi utili per il gruppo	55,56
In una qualsiasi occasione futura, anche nei confronti di uno solo dei membri del gruppo	16,67

**Domanda 7**

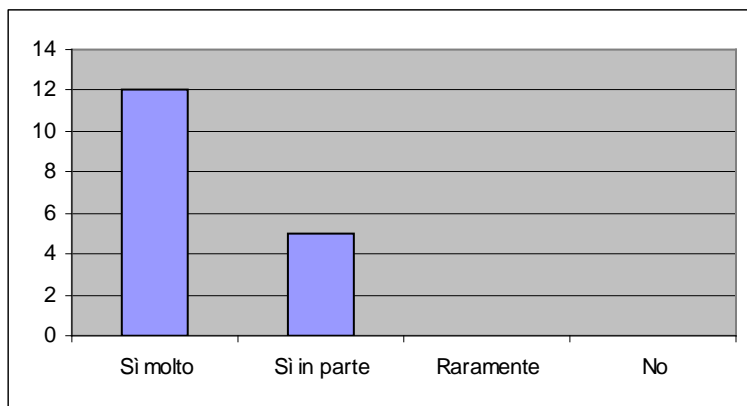
**Il gruppo condivide e analizza personali esperienze professionali?**



Risposta	%
Sempre	5,56
Spesso	88,89
Raramente	5,56
Mai	0,00

**Domanda 8**

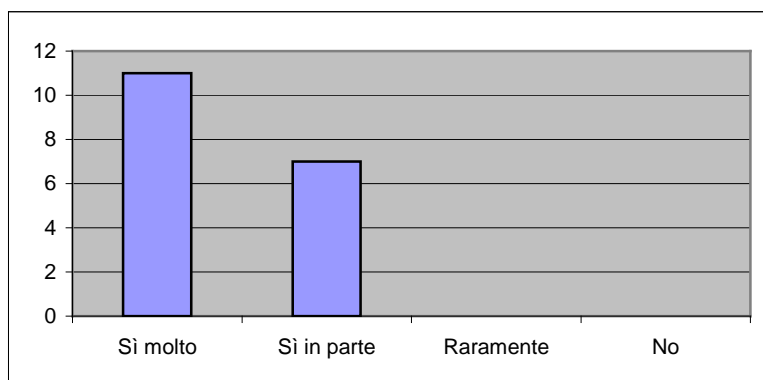
**Ritiene che analizzare nel gruppo personali esperienze professionali possa agevolare la conoscenza che ogni individuo ha di sè?**



Risposta	%
Sì molto	66,67
Sì in parte	38,89
Raramente	0,00
No	0,00

**Domanda 9**

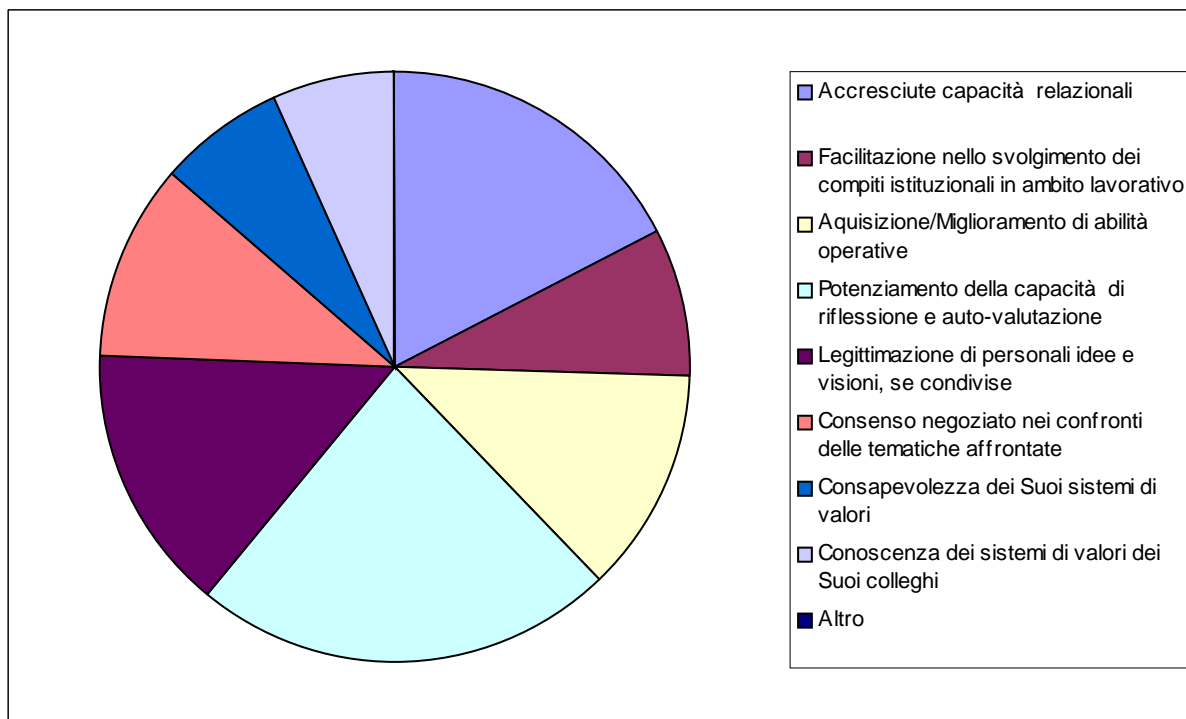
**Ritiene che analizzare nel gruppo personali esperienze professionali possa agevolare la progettualità che ogni individuo ha nei confronti del proprio futuro?**



Risposta	%
Sì molto	61,11
Sì in parte	38,89
Raramente	0,00
No	0,00

**Domanda 10**

**Per quanto La riguarda, qual/i è/sono il/i risvolto/i positivo/i della Sua partecipazione al Laboratorio?**



<b>Risvolti positivi</b>	<b>Valore</b>	<b>%</b>
Accresciute capacità relazionali	13	72,22
Facilitazione nello svolgimento dei compiti istituzionali in ambito lavorativo	6	33,33
Acquisizione/Miglioramento di abilità operative	9	50,00
Potenziamento della capacità di riflessione e auto-valutazione	17	94,44
Legittimazione di personali idee e visioni, se condivise	11	61,11
Consenso negoziato nei confronti delle tematiche affrontate	8	44,44
Consapevolezza dei Suoi sistemi di valori	5	27,78
Conoscenza dei sistemi di valori dei Suoi colleghi	5	27,78
Altro	0	0,00

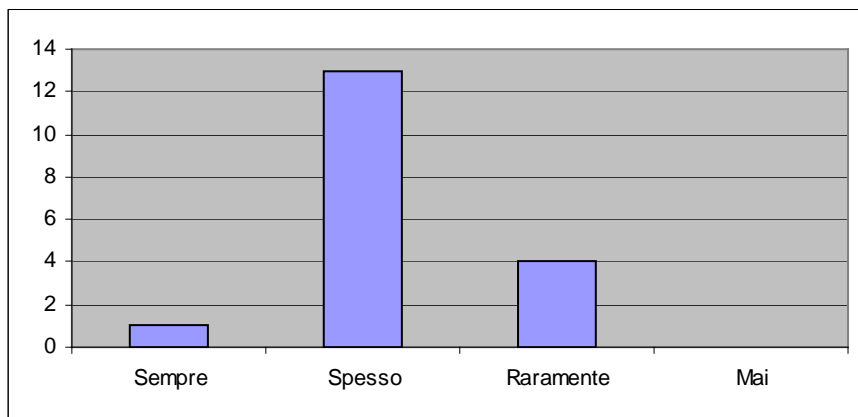
**Domanda 11**

**Se ha risposto Altro alla domanda precedente per favore specificare, se possibile.**

<b>Risposta</b>	<b>Valore</b>	<b>Percentuale</b>
Nessuna risposta	0	0,00%

**Domanda 12**

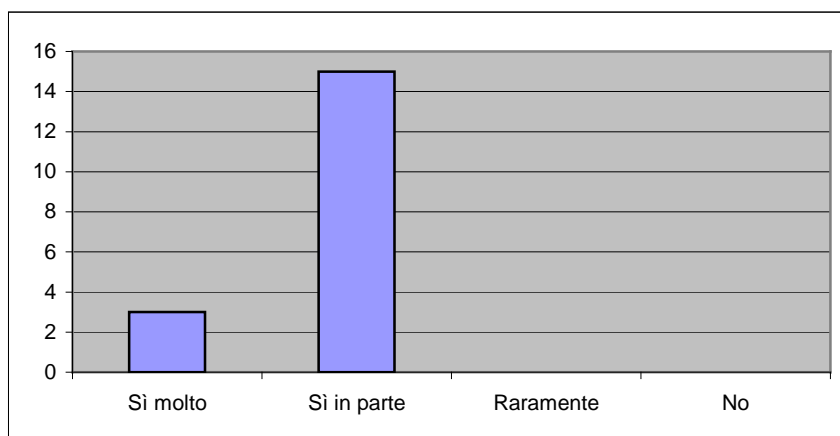
**Ha mai sentito la necessità di accrescere le Sue conoscenze e/o competenze individualmente allo scopo di farsi carico di fabbisogni professionali di un membro del gruppo?**



Risposta	%
Sempre	5,56
Spesso	72,22
Raramente	22,22
Mai	0,00

**Domanda 13**

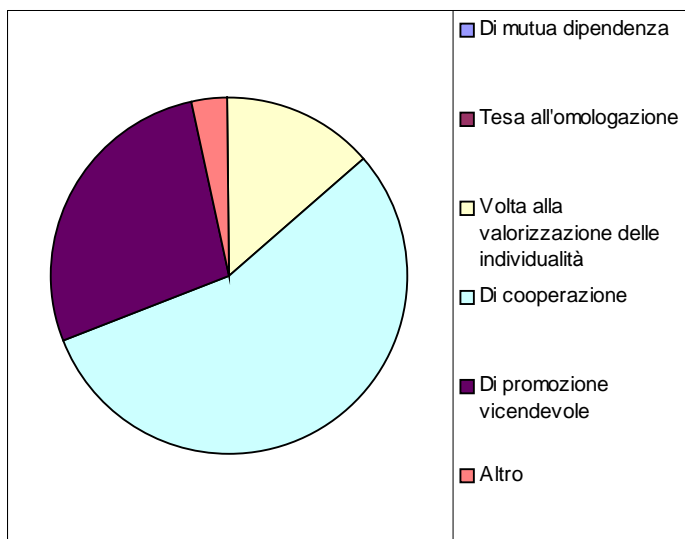
**Ritiene che il progressivo sviluppo delle Sue personali conoscenze e competenze possa avere un qualche positivo influsso sullo sviluppo professionale dei Suoi colleghi?**



Risposta	%
Sì molto	16,67
Sì in parte	83,33
Raramente	0,00
No	0,00

**Domanda 14**

**Come descriverebbe la relazione esistente tra i membri del gruppo?**



Risposta	Valore	%
Di mutua dipendenza	0	0,00
Tesa all'omologazione	0	0,00
Volta alla valorizzazione delle individualità	4	22,22
Di cooperazione	16	88,89
Di promozione vicendevole	8	44,44
Altro	1	5,56

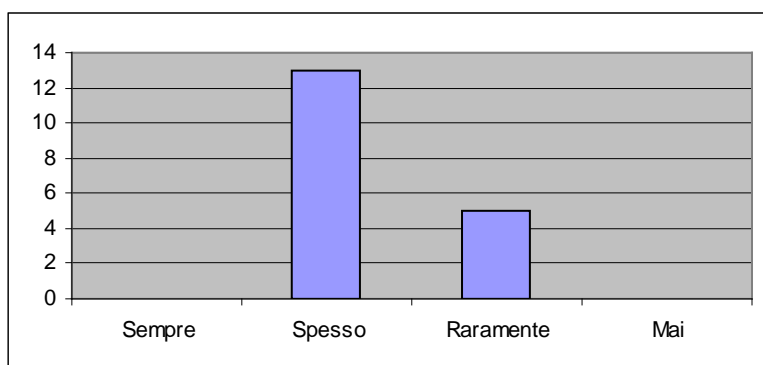
**Domanda 15**

**Se ha risposto Altro alla domanda precedente per favore specificare, se possibile.**

Di promozione di un quadro di riferimento teorico comune che valorizza il lavoro di ciascuno

**Domanda 16**

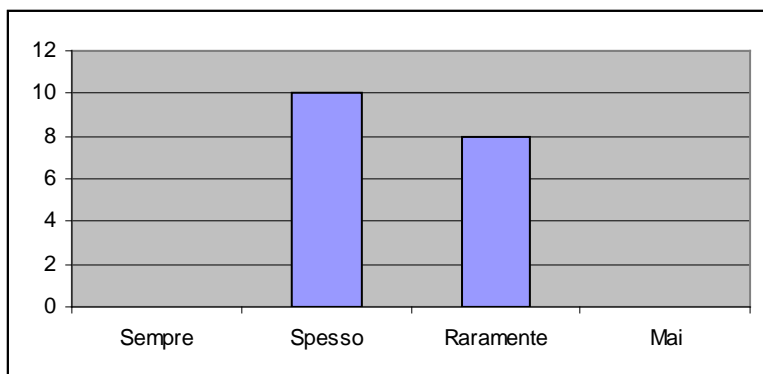
**Le risulta facile individuare i fabbisogni dei Suoi colleghi?**



Risposta	%
Sempre	0,00
Spesso	72,22
Raramente	27,78
Mai	0,00

**Domanda 17**

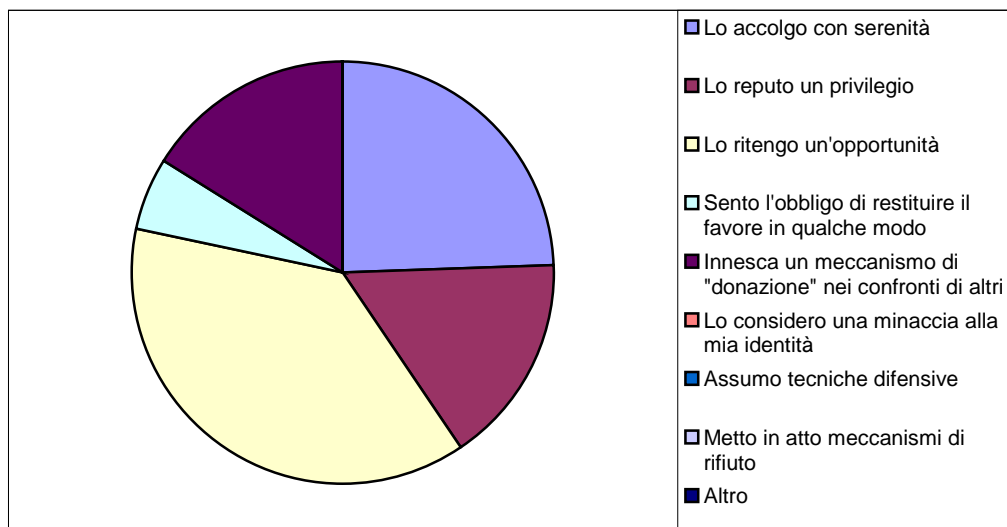
**Ritiene che i Suoi colleghi riescano ad individuare i Suoi eventuali fabbisogni?**



Risposta	%
Sempre	0,00
Spesso	55,56
Raramente	44,44
Mai	0,00

**Domanda 18**

**Qual è la Sua reazione più frequente allorché un membro del gruppo Le “dona” un consiglio o un aiuto? (Può segnare più opzioni)**



Risposta	Valore	%
1. Lo accolgo con serenità	9	50,00
2. Lo reputo un privilegio	6	33,33
3. Lo ritengo un'opportunità	14	77,78
4. Sento l'obbligo di restituire il favore in qualche modo	2	11,11
5. Innesca un meccanismo di "donazione" nei confronti di altri	6	33,33
6. Lo considero una minaccia alla mia identità	0	0,00
7. Assumo tecniche difensive	0	0,00
8. Metto in atto meccanismi di rifiuto	0	0,00
9. Altro	0	0,00

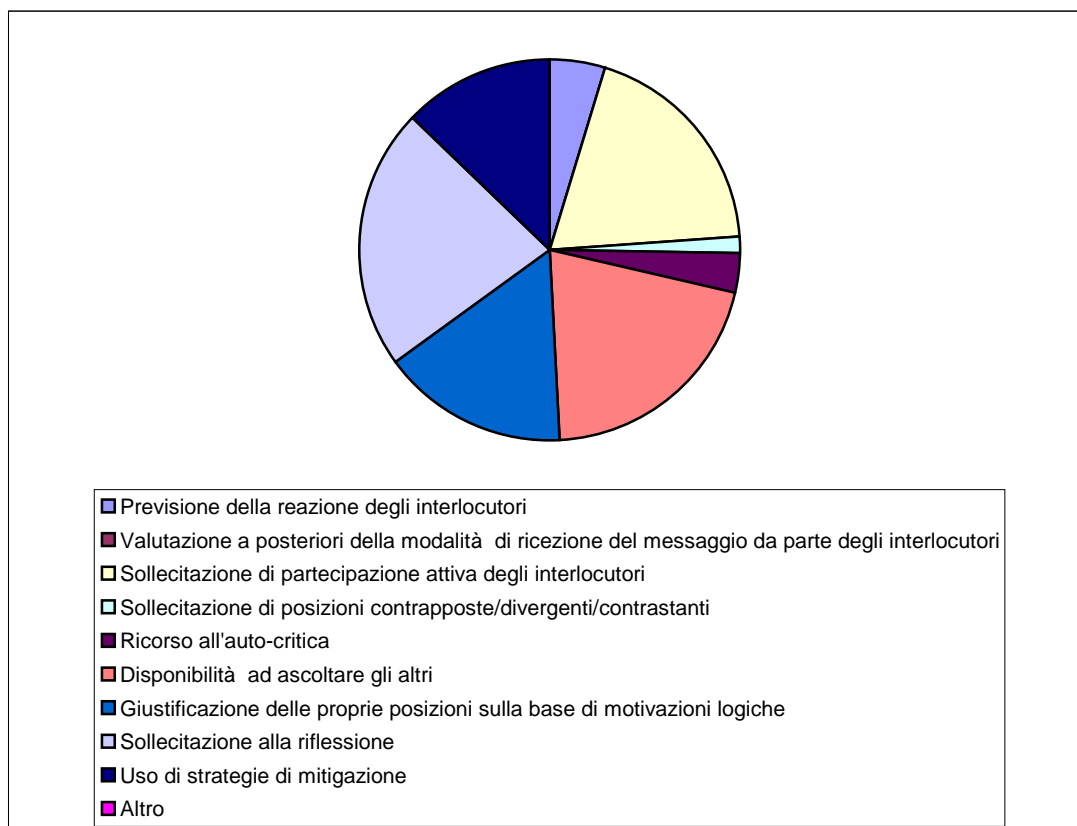
**Domanda 19**

**Se ha risposto Altro alla domanda precedente per favore specificare, se possibile.**

Risposta	Valore	Percentuale
Nessuna risposta	0	0,00%

**Domanda 20**

In base alla Sua esperienza, quali tecniche di negoziazione vengono utilizzate dai membri del gruppo?



Risposta	Valore	%
Previsione della reazione degli interlocutori	3	16,67
Valutazione a posteriori della modalità di ricezione del messaggio da parte degli interlocutori	0	0,00
Sollecitazione di partecipazione attiva degli interlocutori	12	66,67
Sollecitazione di posizioni contrapposte/divergenti/contrastanti	1	5,56
Ricorso all'auto-critica	2	11,11
Disponibilità ad ascoltare gli altri	13	72,22
Giustificazione delle proprie posizioni sulla base di motivazioni logiche	10	55,56
Sollecitazione alla riflessione	14	77,78
Uso di strategie di mitigazione	8	44,44
Altro	0	0,00

**Domanda 21**

Se ha risposto Altro alla domanda precedente per favore specificare, se possibile.

Risposta	Valore	%
Nessuna risposta	0	0,00

## ALLEGATO 8

### Osservazione della videoregistrazione incontro 1 (1 ottobre 2007) [1/in]

**Presenti:** A, B, C, E, F, G, H, I, L, Q, S, U, V

**Orario :** 15.00- 18.00

Q: “[...] il foglio firme sta girando. Mi raccomando... Cosa dite, possiamo cominciare? Allora incominciamo. Io intanto faccio una piccola introduzione nel frattempo voi sistemate il computer...” (V sta preparandosi per relazionare aiutata da personale del Centro). Mi presenta (io mi ero già presentata individualmente a ciascuno man mano che entravano in sala) “lo percepisco la sua presenza come una opportunità che ci sta già sollecitando ad osservare il nostro lavoro e i nostri processi...”

Illustra l’odg. e propone di lasciare parlare la V per 1 ora e poi passare alla discussione e alle osservazioni.

Il documento studiato è quello relativo all’innalzamento dell’obbligo scolastico “rispetto al quale ci stiamo formando per poter poi condividere con i colleghi negli incontri a partire dal 5 novembre...”

Si tratta della “costruzione dei descrittori che ci siamo dati l’impegno, devono essere assolutamente contestualizzati” “Stiamo anche lavorando rispetto ad un contributo che possiamo dare all’autonomia di ricerca e sviluppo degli istituti scolastici”

Chiede a V di iniziare e chiede a tutti di lasciarla parlare per 20/30 minuti e poi fare domande.

Viene a controllare se ho problemi con la sua videocamera.

Ci sono lamentele perché non si vede bene lo schermo: V rivolge lo sguardo a chi è vicino all’interruttore e chiede di spegnere la luce (“Si deve spegnere la luce”), fa per alzarsi S ma provvedo io.

Tutti rispettano la consegna di Q, nel senso che lasciano parlare senza interrompere.

A interviene senza chiedere la parola, si accorge di parlare sopra le parole di V, allora alza la mano; la discussione sembra non risolversi in poche battute, per cui Q propone di posticipare la discussione

V continua però a rispondere ad A, ma sembrano non capirsi (A ridacchia guardando da un’altra parte)

V riprende a parlare ma A la interrompe altre 2 o 3 volte senza chiedere la parola.

Q viene a controllare il video: “Tutto bene, Cristina?”

V, alla domanda di A relativa al numero dei livelli di competenza risponde “Scusa, il livello di 4 è stata una scelta, mi sono accorta che 4 è un buon equilibrio, ciò non toglie che si possa tornare a 5 o a 6; per la scuola primaria 4 livelli è sicuramente sufficiente. Io insegno in un biennio della secondaria e vedo che 4 livelli rispondono bene.”

A “[...] quindi noi proponiamo un modello a 4 livelli...”

V “[...] noi potremmo aggiungere un quinto livello e usarlo o non usarlo.”

A “[...] e sono tutti positivi questi livelli?”

Q spiega che il modello dal punto di vista tecnico offre la possibilità di 4 livelli (quindi ci sarebbe un limite tecnico)



A insiste ancora

Q: "Annotiamoci le domande e le osservazioni."

A non resiste molto senza interrompere ancora:" Come hai risolto il problema dell'insufficiente? È possibile vedere quanto negativo lo studente è?"

V spiega che "questa è la fotografia di ciò che l'alunno sa, il valore lo attribuisce l'insegnante... l'insegnante decide dove posizionare l'insufficiente... si tratta di una documentazione"

Q tenta di aiutare a chiarificare "(il valore ) è oggetto di convenzione."

Tutti: brusio: " [...]é un po' strano quello che dici [...]."

A. "[...] ma non ha capito la mia domanda secondo me [...]" (rivolta ai colleghi)

V "Forse non ti sei espressa."

Un altro punto oggetto di discussione è il valore ufficiale della comunicazione a casa delle competenze dell'alunno secondo il modello che sta elaborando il gruppo:

A pone il problema e usa il termine "ufficialità"

Q: "lo usi in che senso?"

Q: " C'è stato il lavoro di molti di noi [...] abbiamo provato lo strumento sia in versione con 5 assi, come è nel sito [...] con lo sforzo di tutti ora dobbiamo sviluppare un repertorio di descrittori che diventi un supporto per gli insegnanti [...]"

Q:" [...] in tante esperienze che abbiamo fatto nel passato i descrittori erano troppo astratti [...]."

B.: suggerisce di prendere in considerazione la dimensione relazionale anche con altri strumenti (questionario?)

A suggerisce di fornire anche descrittori delle competenze disciplinari per sollecitare i docenti ad approfondire quelle aree (magari sconosciute)

Q: "Roberta ha inviato forse non a tutti, ma forse solo al gruppo dello staff le indicazioni su come presentare sul sito le nostre unità formative dal punto di vista del modello di riferimento."

B:" Credo che dobbiamo vedere quanto il nostro massimo (relativo alle competenze) coincida con i traguardi nazionali."

A: "Non sarebbe male che un modello come questo potesse essere un'indicazione."

V: "Credo che dovremmo tutti quanti tendere di fare dei gruppi di ricerca-azione e poi documentarne i risultati [...] e cercare di coinvolgere altri colleghi [...]"

U chiede la parola a Q: "...]bisogna lavorare a gruppi di docenti per dare più valore ai livelli individuali di valutazione [...] Potrebbe essere interessante poter riuscire a fare un lavoro di confronto di 3 o 4 classi."

Q: "Passiamo al secondo punto dell'o.d.g."

V: "No." e riprende a parlare

Q lascia parlare

Q interpella I perché illustri il modello che ha usato: “I, perché non illustri il modello che hai usato?”

A “[...] se hai dei suggerimenti da darci [...]” (rivolta a I.)

V “[...] ai genitori potrebbe essere utile avere la descrizione delle competenze per livelli.”

Q: “Passiamo al secondo punto [...]” e ringrazia V

Q illustra il documento spedito alle dirigenze per la formazione dei docenti

V parlando del documento ministeriale che si riferisce all’innalzamento dell’obbligo “Non ho riscontrato una continuità tra la scuola media e la scuola superiore [...] mi piacerebbe confrontarmi con voi su questo argomento [...] non ho ancora capito il ruolo del biennio, non riesco a capire l’idea di fondo [...] la mia potrebbe essere una lettura superficiale [...] mi piacerebbe confrontarmi.”

Q “Cosa suggerite di fare per recuperare questa cosa in uno spazio appropriato?” (chiede lumi su come organizzare il gruppo operativamente)

V “Darsi un appuntamento nel forum?”

Q: “Penso che siate d’accordo che questo forum vada diviso in due parti (una per il primo ciclo e una per il biennio) [...] mi sembra più giusto [...] anche cogliendo l’obiezione di E. Se mescoliamo le due cose, uno non trova più una risposta chiara ai suoi bisogni.”

Q: “B, vuoi dire tu qualche cosa?”

B: “Secondo me [...]. È una bella piattaforma [...] Volevo ancora dire una cosa [...] Le difficoltà per inserire un documento devono essere minime. Io ho aperto la piattaforma, ma non ho trovato nessuna indicazione, non è invitante [...] magari cerchiamo di conoscerla di più.”

E: “Non è molto interattiva, non si presenta come molto semplice.”

V: “Io ho usato sempre quella [...].”

H: “È un po’ superata dal punto di vista tecnico, adesso si usa Moodle [...]”

B: “C’è una differenza, mi sono informata: Moodle richiede la password e quindi va bene solo per persone conosciute a cui diamo la password, mentre questo va bene per tenere un dibattito più allargato. Bisogna che sia una piattaforma aperta così un docente esterno ci può seguire a distanza senza dover avere una password.”

Q: “Antonio e Giuseppe si sono resi disponibili a seguire i dibattiti nel forum [...].”

V: “[...] è difficilissimo mantenere vivo un forum; bisognerebbe che un giorno sì e uno no il moderatore intervenisse per dare risposte, per porre domande.”

Q “[...] mettiamo anche più di due persone: due persone due volte alla settimana fanno quattro interventi. Ci si suddivide il carico di lavoro.”

L: “Si fa il giro [...].”

V: “Sì, suddividiamoci il compito.”

Q: “Come avevamo fatto per il perfezionamento [...] vi ricordate [...]? A rotazione, un po’ per ciascuno.”

U: "Scusate potete darmi un'informazione?"

G relazione l'abstract

L: sta leggendo un altro libro dello stesso autore: "Se vale la pena, posso fare io l'abstract."

G. "[...] bisogna coltivarsi [...]"

Q: "Potremmo anche discuterne [...]."

## ALLEGATO 9

### Scheda osservazione della videoregistrazione incontro 1 (1 ottobre 2007) [1a/in]

(Scheda (Spradley, 1980, in Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, RoutledgeFalmer, Abingdon, Oxon, OX14 4RN 2005, p. 312)

spazio	Sala riunioni c/o VEGA
attori	Ricercatore + A, B, C, E, F, G, H, I, L, Q, S, U, V (presenti: 13 membri del gruppo)
attività	Videoregistrazione della seduta
oggetti	Videocamera (Q); mappa del tavolo con nomi
atti	Discussione da parte del gruppo del seguente o.d.g.: 1) Presentazione dell' ultima versione del grafo in excell per documentare, valutare e certificare le competenze dell'allievo (a cura di V) 2) <i>Piano di formazione-autoformazione Valutare per promuovere competenze</i> (cinque incontri in presenza e tre online): aspetti organizzativi e formativi rimasti da definire 3) Abstract del libro di Edgar Morin, <i>Educare gli educatori</i> , EDUP,1999 e dell'intervento dello stesso autore della presentazione delle Indicazioni Nazionali (a cura di G) (entrambi i documenti sono pubblicati nel sito) 4) Varie
eventi	Q mi chiede se voglio dire qualcosa a proposito della ricerca. Io rispondo di pazientare, che verrà il momento in cui sarò esplicita; per il momento non mi è possibile aggiungere altro rispetto a quanto già detto nella <i>covering letter</i> . V illustra il grafo e qualcuno partecipa; interagisce soprattutto A ponendo una domanda; sembrano non capirsi (V e A); Q propone di posticipare la questione; V vuole rispondere; A (di spalle) fa risatina ironica; le prese di parola avvengono per alzata di mano per la maggior parte (A no) e la parola viene data da Q; Q provvede a riformulare e ripetere quello che dicono L e U (non tutti sentono); Q interpella I; Q controlla i tempi della seduta; V usa la frase "Non so se mi sono spiegata." Q dà istruzioni su come lavorare quando ci saranno più persone.
tempo	15.00 – 18.00
obiettivi	Raccogliere dati oggettivi sul modo di lavorare del gruppo e verificare se i membri coltivino la relazione di reciprocità (osservare: interazioni, gestione del tempo, negoziazioni, disponibilità a farsi carico dei fabbisogni altrui, ecc.)
mie sensazioni e percezioni	Alcuni in particolare nel gruppo sembravano sapere cosa andavo ad osservare e sembravano comportarsi di conseguenza, altri hanno solo partecipato fisicamente senza dare alcun contributo (S). Vengono riconosciuti dei ruoli (F, prendendo il caffè insieme, usa il termine "le esperte" che dimostra che lei non si

	<p>ritiene parte di quel sottogruppo).  Mi pare che un certo grado di reciprocità ci sia.  Quando a posteriori Q mi propone di assistere agli incontri che il gruppo ha con docenti di scuole in formazione presso di loro, al mio commento "Non credo che mi interessi", lei dice "Ma è un momento di formazione", dimostrando di aver interpretato l'autoformazione e la formazione (oggetto della mia ricerca) come riferita non al gruppo, ma a coloro che il gruppo forma.</p>
--	---

## ALLEGATO 10

### Osservazione dell' incontro 2 (22 ottobre 2007) [2/in]

**Presenti:** A, B, D, E, F, G, I, J, L, P, Q, V, W

**Orario :** 15.00- 18.00

Q introduce l'argomento e ricorda l'o.d.g.

Dice che lo schema da utilizzare non è fermo, l'obiettivo è quello di usarlo come strumento flessibile il più possibile.

P: lo strumento serve per porsi domande.

Q dà la parola a P. ma prima conferma la riunione del 5 nov. e chiede ai presenti se sono d'accordo sul materiale da dare ai corsisti e sul fatto che si richiede loro l'attivazione di un percorso di ricerca-azione, allora lei provvede a preparare la cartellina

P dice che sarebbe bene che già ci fosse del materiale nel sito per quella data

F dice chi sono i docenti esterni coinvolti nella formazione

Q cerca di tagliare sull'argomento per restare nei tempi previsti e propone di stabilire gli accordi per telefono

V riprende però il discorso ma Q la invita a soprassedere sulla cosa

Q torna a dare la parola a P che precisa il contenuto della scheda; propone un'analisi critica del modello per una sua traduzione in operatività didattica. Il concetto di modello è in sé dinamico e flessibile. Parole usate: "Vorrei discutere con voi..." "Per il problema lessicale ne ho parlato con U.M. [...]" (sta riferendosi ai concetti di competenza e padronanza) "Li ho sottolineati in verde e poi vediamo [...]" "Deve essere un percorso che raccontiamo; io ho vissuto gli anni '80 quando si insegnava con le unità didattiche; [...] noi illustriamo il nostro percorso ma un'altra persona potrebbe farne uno di diverso [...]" "[...] illustrare un percorso che sia stato effettivamente fatto" "Darei molta importanza al repertorio"; "[...] come le volete classificare le attività?" "E' importante che ci siano più modi di classificare" "[...]non sarebbe male che ci fossero dei riferimenti agli stili di apprendimento."

Q: "adesso lavoriamo per piccoli gruppi."

V chiede a P lumi sul significato di una parola "Cosa si intende per repertorio?" P le risponde

V illustra il suo percorso che è stato condotto in senso contrario a quanto illustrato da P

P: "Provate a leggere in questi termini [...]."

A (rivolta a P) dopo aver illustrato il suo materiale ico chiede se deve fare una cosa o un'altra

P risponde, chiarisce e dà indicazioni; distingue tra metodo e metodologia

A (rivolta a Q e altri) "[...] è bene che facciamo una carrellata dei metodi da condividere per avere un patrimonio comune da cui attingere. Potrebbe essere una cosa che serve a tutti."

L (rivolto a P) "[...] cercavo di capire il significato [...]." "[...] sto cercando di chiarirmi [...]."

P: "Se tu rifletti sulla definizione di competenza e padronanza [...]. E spiega le linee guida dell'innalzamento dell'obbligo

P: "[...] a me interessano le pagine[...]."

Q: "[...] proiettiamole perché è importante [...]."

L: "Mi sto chiedendo se dobbiamo abbandonare i vecchi modelli che avevamo elaborato [...]."

Q (a L): "[...] diamo il nostro contributo ai docenti in formazione allo scopo di capire i documenti e comunicare."

V rileva anche lei un problema di lessico

Q risponde a V dicendo che bisogna fare lo sforzo di abbinare le parole usate nei documenti ufficiali e quelli usati dal gruppo

A lamenta che le è stata tolta la parola

Q smette di parlare e ritorna la parola a A

A richiede lumi sui metodi (argomento già avanzato prima)

D guarda fuori dalla finestra

P fa un esempio e chiede scusa se è attinente all'area linguistica; conclude con "[...] non so se mi sono spiegata."

A: "Non ho capito niente."

P: "[...] forse è meglio passare all'operativo [...]."

B. propone di usare la parola "soglia"

Q suggerisce di lasciare in sospeso e di discuterne con U.M. e stabilisce i tempi per il lavoro di gruppo (45 mins.) "Non facciamo più interventi [...] lasciamo in sospeso e ne discuteremo con il Prof. U.M." il problema sollevato da A sarà affrontato in seguito

L chiede ancora lumi in riferimento al termine soglia di padronanza

Q: "Iniziamo a lavorare a gruppi[...]."

Inizia il lavoro a gruppi: al momento sono isolati: A, F, V, L

E si consulta con Q; E e F lavorano insieme

A e I escono (16.45)

Vicino a me si sono seduti P e D; non mi sposto per ascoltare cosa dicono gli altri: annoto solo quello che vedo e che riesco a sentire senza spostarmi per non essere intrusiva

P (a D): "Tu devi partire dalla consegna [...]."

V si avvicina a P: "Cercavo di capire [...] parlavi di narrazione del percorso fatto [...]."

P: "[...] l'importante è che sia chiaro che quello che si propone è un possibile percorso."

D (a P): "[...]ho capito."

P (a D): "[...] hai capito?"

D (a P): "[...] ogni consegna [...]?"

P (a D): "Sì."

D (a P): "Ho capito."

P (a D): "Forse qui ti conviene essere molto tecnico [...]."

P si sposta e va a sedersi sull'angolo della sedia su cui è seduta E e che lavora con F

F espone il suo punto di vista

P (a F): "Va oltre, parti da ciò che ti è familiare, poi arrivi alla formalizzazione."  
si confrontano in 3

P (a F): "Come la definiresti?" "[...] ti suggerirei [...]."  
"[...] formalizzalo."

L si avvicina alla P e poi torna indietro (voleva chiedere qualcosa?)

P (a F): "Hai capito?"

Tornano A e I (16.40)

A si avvicina a Q con il suo materiale (per chiarimenti?)

P (a F): "Perché fai così?" (uso di domande guida) "Perché spaccarsi la testa in queste analisi?  
Che cosa ne guadagnamo?" P ha atteggiamento di colui che insegna e F di colui che impara  
Ore 17.00

Q dà avvio alla discussione in plenaria: "Chi vuole cominciare?"

A: "Dobbiamo semplificare le modalità di esposizione dei lavori." (ha difficoltà nella formalizzazione dei lavori?)

Q (a A): "Prova a leggere il lavoro in questa chiave" (cerca di aiutarla) "Daniela esprime questa difficoltà e anch'io, in effetti, non sono stata in grado di aiutarla."

B: "Chi è il padre di questo metodo di ricerca?"

A: "Munari."

P: "Come ha fatto Munari?" (scompone il problema)

A spiega e P “[...] allora è Osservazione e Rilevazione di Differenze.”

P: “Suggerirei di usare parole chiare e semplici per fare in modo di capirci” “[...] ci capiamo tutti qui?”

V: “Distinguerai tra metodo e modello” segue negoziazione di significati

V: “[...] non voglio monopolizzare [...].”

P alza la mano per intervenire

V parla anche di *problem posing* e *problem solving* e relativo significato; *problem posing* serve nel transfer (e se fosse così? E se fosse colà)

E: “Volevo dire cosa intendevo io per metodo” per esempio metodo euristico

V propone di studiare la sintassi del linguaggio della matematica

G: “Hai ragione, nella scuola ci si preoccupa del risultato e non del processo.”

Q: richiama al rispetto dei tempi prefissati

A: “[...] volevo capire se era la stessa cosa che dicevi tu [...]” (e illustra il suo pensiero: è un far bella mostra di quello che sa?)

P (a A): “Inserisci tutto il tesoro di materiale che hai [...]” (sarcastica?)

Q: negoziazione per significato di repertorio (=il meglio) e archivio (=tutto)

P: “Vediamo se ho capito [...]” “Facciamo la prova se ho capito [...]” e chiarisce a J come formalizzare del suo pensiero (pallavolo, schiacciata)

Q suggerisce l’inserimento di attività opzionali o per livello o diverse per stili di apprendimento

P chiede di inserire gli indicatori di processo

V: “[...] noi usiamo parole[...]” “[...] questi sono tutti i dubbi che ho in testa.” “Vediamo se ho capito giusto [...].”

B: “Sottopongo a voi la riflessione sulla bontà o meno di essere cavillosi.”

A torna sulla questione del metodo e del modello (un po’ seccata) (già più volte segnalata questa difficoltà anche prima) e chiede di avere una mappa delle implementazioni (scuole e territorio) del modello elaborato del gruppo (che dice di chiedere da due anni)

Q le toglie la parola (non è all’o.d.g.) per rispettare i tempi e per andare avanti con l’o.d.g.

Q richiama A che parla con P mentre sta parlando B (A non trovando soddisfazione forse chiede chiarimenti a P? Forse P vuole risolvere il suo problema?)

E illustra il suo punto di vista

B: “Sì, hai ragione.”

V: “Per me c’è anche un altro modello [...].”

Q: “Andiamo in chiusura [...].”

P: "Sono un po' incerta se mettere i valori per la valutazione."

Q: "[...] è tardi [...]. Aggiorniamo e riprenderemo il discorso."

P: "Consiglio di mettere 5 o 6 indicatori di valutazione"

Q: "Sì, è bene che ci siano indicatori e descrittori per poter fare domande a U. M." "Possiamo chiudere?"

P propone come collegare i materiali e i contributi rivolgendosi a E, manca il tempo e si rimanda a prossima seduta.

## ALLEGATO 11

### Scheda osservazione dell' incontro 2 (22 ottobre 2007) [2a/in]

(Scheda (Spradley, 1980, in Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, RoutledgeFalmer, Abingdon, Oxon, OX14 4RN 2005, p. 312)

spazio	Sala riunioni c/o VEGA
attori	Ricercatore + A, B, D, E, F, G, I, J, L, P, Q, V, W (presenti: 13 membri)
attività	Osservazione della seduta (senza griglia: registrazione degli eventi)
oggetti	mappa del tavolo con nomi; griglia di osservazione (per consultazione)
atti	Discussione da parte del gruppo del seguente o.d.g.: "Gruppo di lavoro e di discussione relativamente alle due schede <i>Indicazioni unità</i> e <i>Presentazione modello</i> inviate con e-mail di P. del 7 ottobre us, per la presentazione dei nostri lavori nel sito/piattaforma. Ognuno è invitato a portare con sé i materiali della/e Unità Formativa/e su cui ha sviluppato la sua ricerca ed esperienza (compresi, là dove avete raccolto dati sui risultati, prodotti degli allievi, osservazioni sui processi, protocolli di discussioni in classe... ). Sugeriamo di avere con sé anche, possibilmente, le linee della trama curricolare in cui quel/i lavoro/i si iscrive/ono. Vi sarà una prima parte della riunione nella quale ci daremo il tempo - se non lo abbiamo avuto in questi giorni - per la stesura delle due schede e la focalizzazione dei problemi, individualmente o in piccolo gruppo. Nella seconda parte dell'incontro apriremo un confronto su quanto osservato nelle esperienze di insegnamento e formazione, sulle risorse e sui problemi aperti."
eventi	Q apre la seduta; P illustra la modalità di utilizzo del materiale da lei inviato ai colleghi; lavoro di piccoli gruppi; discussione
tempo	15.00 – 18.00
obiettivi	Raccogliere dati oggettivi sul modo di lavorare del gruppo e verificare se i membri coltivino la relazione di reciprocità (osservare: interazioni, gestione del tempo, negoziazioni, disponibilità a farsi carico dei fabbisogni altrui, ecc.)
mie sensazioni e percezioni	Non ci sono 4 persone che erano presenti la volta scorsa; ce ne sono altre 4: in totale sempre 13. Sicuramente ci sono delle figure dominanti (Q, P, V). Q è molto brava a far rispettare i tempi, a togliere la parola (sempre in modo adeguato) se i presenti escono dal seminato o se il tempo stringe. P è molto brava a negoziare i significati ma ho l'impressione che ciò sia dovuto al forte controllo che lei esercita su sé stessa (la mia presenza incide?).



	<p>Alcuni mi hanno chiesto feedback sul video: E mi ha chiesto se erano venute bene nel video; L mi ha chiesto se si stanno comportando bene e io ho risposto (in tono scherzoso) che non sono lì per giudicare, non mi permetterei mai. A ama molto far presente quello che sa e quello che fa; ama molto parlare ed è molto diretta; ho percepito talvolta un atteggiamento di <i>sopportazione</i> nei suoi confronti dopo l'ennesimo intervento in cui illustrava quello che lei fa, spacciandolo per un modo di appurare di aver inteso bene quanto detto prima. Ho l'impressione che il controllo dei prodotti del gruppo siano nelle mani di pochi (P e Q) a cui fanno riferimento un po' tutti.</p> <p>Il gruppo lavora molto sulla negoziazione di significati e quasi tutti usano strategie di mitigazione (forse tranne A): chissà se è la mia presenza che condiziona?</p> <p>P non era presente all'inizio della seduta quando io mi sono presentata nuovamente, soprattutto per coloro che non c'erano la volta scorsa, per cui in sostanza io e lei non ci eravamo mai presentate (lei era assente la volta scorsa). Passandomi davanti durante il lavoro di gruppo si è fermata da me e ci siamo <i>presentate</i>; si è informata sulla ricerca e in breve le ho illustrato gli obiettivi (che avevo illustrato nella <i>covering letter</i> che lei ha ricevuto come tutti gli altri). Mi ha invitato a fare parte del gruppo e io l'ho ringraziata, e le ho detto che lo farò con piacere una volta finito il dottorato.</p> <p>Alla fine della seduta P, E e V si sono fermate ulteriormente a parlare. Ho percepito chiaramente che A ha bisogno di chiarimenti: li ha cercati per la durata di tutta la seduta, senza ricevere soddisfazione, però.</p> <p>Ho l'impressione che nei suoi confronti ci sia un atteggiamento un po' intollerante; d'altra parte lei è poco diplomatica e le piace mettersi in mostra; da questo punto di vista è un po' un pesce fuor d'acqua; direi che è l'unica che si distingue in questo senso.</p>
--	--

## ALLEGATO 12

### Osservazione dell' incontro 3 (5 novembre 2007) [3/in]

**Presenti:** B, D, E, F, H, I, K, L, P, Q, R, S, U, V, W + 8 insegnanti esterni

**Orario :** 15.00- 18.00

Inizia a parlare Q che si dice contenta per l'alto numero di adesioni da parte degli insegnanti (bisogna comunque tenere basso il numero dei partecipanti): ciò dimostra che c'è il desiderio di approfondire la tematica della valutazione delle competenze. La scommessa è nel biennio superiore. Illustra come si articoleranno gli incontri (5 incontri: 3 pomeriggi + una giornata intera)

Q: "Vi chiediamo di sviluppare un percorso di ricerca-azione utilizzando gli spunti che vi offriamo; ho pensato (si auto-corregge>>) abbiamo pensato che possiamo dare consulenza personale per problemi più concreti [...]. Aiutateci in questo, a non essere rigidi, a non essere schiacciati da modelli imposti." Dice quali sono gli interventi del giorno (presenta il prof. F.T. e P)

Intervento del prof. F.T.: non chiede mai "Sono stato chiaro?", né chiede a chi ascolta di fare esempi; lui stesso, però, fa un esempio. Tutti prendono appunti, F.T. assicura che le slides andranno sul sito del Laboratorio.

16.30: finisce l'intervento del prof. F.T..

Dovrebbe iniziare P ma segnala a Q che preferirebbe avere il mouse; mentre viene recuperato un mouse, il prof. F.T. riprende a parlare e alla fine dà la parola a P segnalando di aver parlato per darle tempo di cercare l'oggetto.

Parla P e dice che vorrebbe che i presenti interagissero con lei, ma durante il suo intervento non chiede mai pareri, né si accerta della avvenuta comprensione da parte dei presenti. Le sue slides portano il suo nome senza riferimenti al Laboratorio.

Alle 17.10 si ferma e chiede di intervenire e rivolge una domanda: "Vi pare di aver visto delle vie per individuare le competenze?" Interviene un'insegnante che parla di verifica di competenze.

17.12 interviene il prof. F.T.: precisa che la competenza non si verifica. Si può verificare la componente dichiarativa

intervengono 1 insegnante e D

17.15 D auspica delle direttive, ma poi si corregge subito anche dopo lo stupore del prof. F.T. (direttiva = parola tabù per un gruppo di ricerca)

interviene U: non è percorribile una programmazione individuale; deve essere di istituto; ci vuole il confronto: i dipartimenti funzionano?

Interviene V e poi F.T.: bisogna comprendere il senso della valutazione: differenza tra certificazione e valutazione (fini formativi); bisogna entrare nella logica della documentazione anziché della valutazione *tout court*.

17.35 il prof. F.T. va via

P riprende la parola: insegnare per competenze, interpretare i dati e le osservazione raccolte; non pone domande (parla sempre lei); rispondere alla domanda "Cosa vuol dire insegnare procedure e strategie?"

Q parla di valutazione autentica (Comoglio), cioè fare griglia valutativa adatta per ogni obiettivo (e non una che vale per sempre).

Q chiude la seduta alle 18.00

## ALLEGATO 13

### Scheda osservazione dell' incontro 3 (5 novembre 2007) [3a/in]

(Scheda (Spradley, 1980, in Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, RoutledgeFalmer, Abingdon, Oxon, OX14 4RN 2005, p. 312)

spazio	Aula primo piano c/o VEGA
attori	Ricercatore + B, D, E, F, H, I, K., L, P, Q, R, S, U, V, W + 8 insegnanti esterni
attività	Osservazione della seduta (senza griglia: registrazione degli eventi)
oggetti	griglia di osservazione (per consultazione)
atti	Presentazione del seguente o.d.g.:

	Prof. F.T., <i>Valutare per promuovere competenze + P.</i> , <i>Le modalità di descrizione delle competenze nel Quadro comune europeo di riferimento delle lingue. Quale trasferibilità?</i>
eventi	Q introduce la seduta; F.T. illustra il concetto di competenza; P illustra la descrizione delle competenze nel CEF; brevi interventi per richieste di chiarificazione
tempo	15.00 – 18.00
obiettivi	Raccogliere dati oggettivi sul modo di lavorare del gruppo e verificare se i membri coltivino la relazione di reciprocità (osservare: interazioni, gestione del tempo, negoziazioni, disponibilità a farsi carico dei fabbisogni altrui, ecc.) in presenza di docenti esterni
mie sensazioni e percezioni	Le 2 relazioni hanno avuto le caratteristiche delle lezioni frontali, senza alcuna preoccupazione di negoziare significati, controllare la comprensione da parte della audience. Q sente la responsabilità di rappresentare il gruppo (vedi scheda 3bis/in); sembra che la <i>leadership</i> sia assunta da P, alla quale è riconosciuta competenza.

## ALLEGATO 14

### Osservazione dell' incontro 4 (3 dicembre 2007) [4/in]

**Presenti:** A, B, E, H, I, P, Q, U, V, W + 18 docenti in formazione.

**Orario :** 15.00- 18.00

Introduce Q che presenta il lavoro di V e il proprio  
V presenta il modello in excell  
Q parla del proprio lavoro come del "lavoro dei veterani del Laboratorio"

Nelle slides di V compare la dicitura "Laboratorio"  
Q chiede a V di illustrare la prova nei dettagli

P apre la finestra senza chiedere a nessuno perché fa caldo  
Dopo un po' U si avvicina al calorifero; dopo un po' P si alza e chiude la finestra.

V: "[...] allora abbiamo capito che [...]." Ma non ha chiesto ai presenti se loro hanno capito.  
Fino ad ora i docenti non sono stati mai coinvolti (sono le 15.55)  
Solo alle 16.00 chiede se ci sono domande urgenti  
Intervento di una docente ospite che chiede di far luce su un punto  
E chiede di far vedere altri materiali

Q: "Ci sono domande?" (16.45)

P chiede di sottolineare ulteriormente il rapporto con il Quadro Comune Europeo di Riferimento e V risponde e amplia

Q finalmente coglie il leggero brusio e gentilmente chiede di esporre le osservazioni per tutti a voce alta.  
Q invita a parlare; interviene H e comunica che ci sarà un forum sull'argomento;

invita B a illustrare come funziona il forum

P propone un ordine: organizza la sequenza dei passi per l'operazione relativa alla password.

Intervallo

Nelle dia di Q compare il nome del Laboratorio

Q riconosce il ruolo di ciascuno nella elaborazione dei materiali (V per la parte tecnologica, e i veterani del Laboratorio + U.M. per quanto riguarda supporto e idee)

Q dà per scontate le competenze dei docenti presenti: "Avrete già trovato voi metodi per misurare le competenze dei vostri allievi [...]" "[...] che cosa vi offriamo?" "[...] è uno strumento per la condivisione [...]."

Una persona presente chiede chiarimenti a proposito del lessico usato: (sovradisciplinari)

Q chiarisce con "transdisciplinari"

Q: "Noi stiamo lavorando, stiamo riflettendo, sono lavori fatti da noi e da insegnanti che collaborano con noi [...]."

A richiede una spiegazione "[...] non capisco la distinzione tra profondità di analisi 1 e 2 [...]."

Q rispiega con pazienza: "[...] il descrittore contestualizza l'indicatore; il descrittore parla del modo e dei livelli [...]."

Qualche volta Q fa laboratorio (pone domande) ma poi si risponde da sola

P lancia una riflessione sull'opportunità di descrivere le competenze sempre e solo in termini positivi (sa fare...), Q risponde chiedendo feedback sul modello (invito ad essere pertinenti a quanto discusso)

## ALLEGATO 15

### Scheda osservazione incontro 4 (3 dicembre 2007) [4a/in]

(Scheda (Spradley, 1980, in Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, RoutledgeFalmer, Abingdon, Oxon, OX14 4RN 2005, p. 312)

spazio	Aula primo piano c/o VEGA
attori	Ricercatore + A, B, E, H, I, P, Q, U, V, W + 18 docenti in formazione.
attività	Osservazione della seduta
oggetti	Griglia di osservazione
atti	Presentazione del seguente o.d.g.: <i>V: Documentare, valutare e certificare le competenze: l'uso del modello in excell nel suo significato formativo e nei suoi aspetti tecnici</i> <i>Q: Descrivere e certificare competenze tra indicatori sovradisciplinari e descrittori disciplinari</i> (secondo incontro con docenti in formazione) brevi interventi
eventi	2 relazioni
tempo	15.00 – 18.00
obiettivi	Raccogliere dati oggettivi sul modo di lavorare del gruppo e verificare se i membri coltivino la relazione di reciprocità (osservare: interazioni, gestione del tempo, negoziazioni, disponibilità a farsi carico dei fabbisogni altrui, ecc.) in

	presenza di docenti esterni
mie sensazioni e percezioni	Le 2 relazioni hanno avuto le caratteristiche delle lezioni frontali, qualche interazione volta alla negoziazione di significati e di condivisione da parte della audience. Q sente la responsabilità di rappresentare il gruppo (vedi scheda 3bis/in); ripetutamente coinvolge gli altri componenti del gruppo e riconosce il loro lavoro

## ALLEGATO 16

### Osservazione della videoregistrazione incontro 5 (14 gennaio 2008) [5/in]

**Presenti:** A, B, C, E, F, I, L, P, Q, V, W, + 2 docenti esterni

**Orario :** 15.00- 18.00

Q dà inizio alla seduta; presenta le 2 persone che non fanno parte del gruppo: “Cominciamo? [...] sono presenti anche 2 persone che si sono interessate a quello che stiamo facendo [...]”

I distribuisce materiale

Q introduce la seduta che si propone di prendere in esame il documento *Regolamento sull'adempimento dell'obbligo di istruzione*-Decreto 22 agosto 2007: “[...] noi come gruppo abbiamo sicuramente già molte basi di lavoro[...].”

Q presenta il lavoro di V (il grafo): “V ha portato ad ulteriore perfezionamento il grafo e ci stiamo avvicinando alla sua pubblicazione [...]”

W Interrompe per far notare un errore sulla lavagna luminosa e V risponde: “Ah, sì, va bene. Grazie”

Q chiede di poter rivedere la slide “esercitazioni a casa” e la sua richiesta viene soddisfatta: “Possiamo rivedere la diapositive relative alle esercitazioni a casa?”

V ha terminato la sua presentazione; non chiede alle 2 docenti presenti (né ai colleghi) se hanno domande da fare e se hanno capito: “Non so se sono stata incisiva.” (non prosegue con una domanda per controllare la comprensione ma continua a parlare)

B rivolta a V “Volevo chiederti una cosa e fare una proposta (propone moduli formati di parti intercambiabili)

Q apprezza il lavoro di V e ne riconosce i lati positivi (Capacità di apprezzare e incoraggiare gli sforzi altrui): “abbiamo visto il nuovo grafo completo, ricco di funzionalità con in aggiunta l’inserimento delle competenze-chiave che lo rendono attualissimo.”

Q presenta i materiali già distribuiti con una strategia di auto-critica: “[...] non so se abbiamo sbagliato dando per scontato che avreste portato i documenti già in nostro possesso [...] lo sinceramente non ho ancora letto questa parte e coglierei l’occasione di oggi per documentarmi [...]”

E proporrebbe di tenere presente anche il Quaderno Bianco: “Io qui ho il Libro Bianco, se vogliamo prenderlo in considerazione [...]”

Q delimita il campo di discussione dopo l'intervento “Oggi tutto sommato credo che dobbiamo sgrezzare il testo del documento sull'obbligo formativo con l'aiuto dei materiali che ci siamo portati e con la collaborazione dei docenti che rappresentano le discipline di un certo asse culturale [...]. Questa è la domanda da porsi oggi.”

V fa presente di avere sia il Quaderno Bianco che le slides che lo illustrano: “Io ho sia il Quaderno Bianco che le slides che lo illustrano.”

Q.“[...] io ho solo detto che non è possibile mettersi a guardare in quest'oretta 270 pagine[...] però se vogliamo sfogliarlo [...] di materiale ne abbiamo già tanto [...]”

Q organizza la dislocazione delle persone per il lavoro a mini-gruppi: “[...] possiamo spostarci anche nelle 2 aule vicine.”

Ore 16.00: Un gruppo consistente esce dall'aula per lavorare altrove in modalità mini-gruppi/coppie

Io osservo solo coloro che sono rimasti nell'aula senza muovermi tanto per non disturbare

V lavorando con P si esprime facendo auto-critica: rivolta a P: “Non lo sapevo fare [...] e ancora V rivolta P: “Proprio perché non sapevo fare quella cosa [...]”

V sta illustrando il suo lavoro alla collega: V rivolta a P: “Adesso ho capito come si fa [...]” P contribuisce all'analisi dell'esperienza di V: P rivolta a V: “No, lascialo così [...]”

A chiede ulteriori delucidazioni sugli obiettivi della seduta (non è stata attenta? Non si è letta l'o.d.g.?)

Q mettere in atto strategie di scaffolding /scomposizione dei problemi/shifting di strategia: rispiega ancora una volta a A, e con molta pazienza, gli obiettivi dell'incontro (si sta cercando di creare 3-4 moduli relativi ai nuclei fondanti comuni a tutte le scuole superiori nel biennio)

Q dirime una situazione di stallo dovuta a pareri contrapposti (opera scelte per il mantenimento di un clima positivo):

Q:” Vorrei proporre un punto di vista diverso [...]”

Q rivolta alle colleghe del mini-gruppo (corresponsabilità nelle decisioni attraverso l'uso del linguaggio credo, potere, plurale):

Q: “Questo credo che possiamo riconoscerlo che è una competenza trasversale [...]”

P sta accordandosi con l'intero gruppo sulle competenze da individuare (corresponsabilità nelle decisioni):

P: “ [...] qui dobbiamo metterci d'accordo [...]”

Q sta ancora lavorando in piccolo gruppo (corresponsabilità nelle decisioni): Q: “[...] volete che creiamo un titolo più creativo?”

Per la prima volta mi sento di dare un mio contributo al lavoro del mini-gruppo visto che è pertinente alle lingue straniere. Poiché la collega esterna (di lingue straniere anche lei) che lavora con Q sembra non condividere il mio parere, Q interviene facendo uso di domanda come strategia di mitigazione:

Q: “Non credi che la lingua straniera possa contribuire allo sviluppo di questa competenza?”

Q sta ascoltando ciò che io ho detto (ho parlato per la prima volta) in merito agli obiettivi trasversali relativi alla multiculturalità (conoscere la cultura altra e disporsi alla trasformazione dovuta dalla contaminazione di questa con la propria = il “dono” è accolto con serenità):

Q: “scrivi, scrivi [...]” rivolta a E con cui sta lavorando al computer

E sta parlando con F in mini-gruppo (corresponsabilità nelle decisioni): E: “[...] ma forse questa cosa l’abbiamo già detta qui [...].”

Ore 17.15: discussione

Presenti alla discussione 6 membri del Laboratorio + 2 docenti esterni

A rientra alle 17.30.

P lavora in mini-gruppo in altro locale, presumibilmente con V; entrambe non tornano a partecipare all’ultima ora dell’incontro quando c’è condivisione delle riflessioni

A insieme alle due docenti ospiti devono andare via e avvisano perciò Q, che dopo l’interruzione avvisa gli altri del motivo di tale comportamento

A si avvicina a Q mentre E sta parlando, e le parla all’orecchio (non chiede parola): Q le dà retta; E si interrompe ma non si arrabbia; dopo aver soddisfatto i suoi “bisogni”, A se va con le 2 docenti ospiti prima della chiusura della seduta (alle 17.50)

Parlano e relazionano: B, E, Q

Q comunica a tutti i presenti di aver già predisposto una traccia del verbale seduta stante, ma invita tutti a visionarla e integrarla con i propri appunti scritti durante il lavoro di mini-gruppo  
Q: “[...] io ho preso nota di qualcosa, magari lo mando a voi che lo riempirete, perché è difficile fare un verbale di una cosa del genere, perché ne emerga una ricostruzione degli elementi salienti; ho annotato qualcosa, voi con i vostri appunti lo integrate, facciamo così [...].”

## ALLEGATO 17

### Scheda osservazione della videoregistrazione incontro 5 (14 gennaio 2008) [5a/in]

(Scheda (Spradley, 1980, in Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, RoutledgeFalmer, Abingdon, Oxon, OX14 4RN 2005, p. 312)

spazio	Aula primo piano c/o VEGA
attori	Ricercatore + A, B, C, E, F, I, L, P, Q, V, W, + 2 docenti esterni
attività	Videoregistrazione della seduta
oggetti	Griglia di osservazione (per consultazione) + videocamera
atti	Presentazione del seguente o.d.g.: “Lavoro di gruppo (quattro gruppi corrispondenti ai quattro assi culturali), per l’analisi formativa // individuazione delle unità formative relative ai nodi disciplinari fondanti per ogni asse culturale nel biennio dell’obbligo ( <i>Regolamento sull’adempimento dell’obbligo di istruzione</i> -Decreto 22 agosto 2007), anche allo scopo di creare <i>macro-aree di equivalenza</i> tra indirizzi di scuola, convergenti verso le competenze chiave di cittadinanza e per facilitare l’eventuale passaggio dell’allievo da un Istituto ad un altro. Il lavoro ci aiuterebbe: - a preparare il terreno rispetto agli interventi che alcuni di noi devono tenere al

	<p>gruppo allargato il 7 aprile</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a prepararci rispetto alle richieste di formazione-ricerca didattica degli Istituti scolastici</li> <li>- ad arricchire il sito</li> </ul> <p>Ha inoltre il vantaggio di riguardare anche i colleghi della scuola secondaria di primo grado, in quanto si svolge in stretta continuità con le Indicazioni sul curriculum del Primo ciclo di Istruzione.</p> <p>Dopo il lavoro dei quattro gruppi si può svolgere un confronto finale in intergruppo.</p> <p>È da valutare se non vi siano altre <i>urgenze</i> e in tal senso sono gradite eventuali segnalazioni. “ (firmato Q)</p>
eventi	1: Q introduce la seduta; parlano Q e V; 2: lavoro a mini- gruppi; 3: discussione
tempo	15.00 – 18.00
obiettivi	Raccogliere dati oggettivi sul modo di lavorare del gruppo e verificare se i membri coltivino la relazione di reciprocità (osservare: interazioni, gestione del tempo, negoziazioni, disponibilità a farsi carico dei fabbisogni altrui, ecc.) anche in presenza di docenti esterni
mie sensazioni e percezioni	<p>Temo di essermi abituata al lessico e al modo di interagire dei membri del gruppo per cui faccio fatica a individuare le cose da rilevare. Nella parte 1 dell'incontro non interviene nessuno; durante i lavori a piccoli gruppi, mi sono tenuta distante dai gruppetti e riesco a sentire la conversazione del gruppo che era vicino a me (E + F); poi mi sono spostata vicino a P + V ma dopo pochissimo si sono alzate e si sono spostate in altra stanza (non le ho inseguite); mi sono avvicinata allora al gruppo di Q + A+ I + docente di lingue esterna che mi hanno lasciato ascoltare.</p> <p>NOTE:</p> <p>Lazzaro usa il plurale per parlare del loro lavoro; Q ricorda a A che la videocamera sta registrando.</p>

## ALLEGATO 18

### Osservazione della videoregistrazione incontro 6 (18 febbraio 2008) [6/in]

**Presenti:** A, B, C, D, E, F, G, I, L, M, N, O, Q

**Orario :** 15.00- 18.00

Ricercatore, rivolto a Q per decidere se cominciare il *focus group* o aspettare ancora, visto che 3 o 4 persone sono ancora fuori in corridoio: “Cosa dici?”  
Dopo che si sono seduti tutti Q: “Possiamo cominciare.”

Comincio ad illustrare gli obiettivi dell'incontro (illustrare il percorso di ricerca realizzato + condividere la predisposizione di materiali) e l'organizzazione del tempo a disposizione mostrando la slide che riassume le fasi che vorrei sviluppare:

15.00-16.00

- illustrazione ipotesi di ricerca
  - definizione dei concetti di autoformazione e di reciprocità in letteratura
  - discussione e condivisione
  - individuazione degli ambiti nei quali la reciprocità può esplicarsi in un gruppo
- 16.00-17.00



- lavoro a piccoli gruppi per ridefinire eventualmente la griglia di osservazione che io ho predisposto e usato  
17.00-18.00
- scambio di riflessioni
- auto-analisi: il gruppo coltiva la reciprocità? Autoformazione e reciprocità sono correlate?
- bibliografia essenziale

N, F e A arrivano in ritardo

Mentre sto parlando E richiede di aggiustare la luminosità dello schermo e della stanza lo propongo di abbassare la luce e insieme a B mi alzo per eseguire

Continuo a presentare le mie slides che si riferiscono alle teorie di riferimento della mia ricerca e alla modalità che sto seguendo per svilupparla, cercando di restare nei tempi previsti e inizio subito chiedendo i Membri di esprimersi sul concetto di autoformazione. In molti raccolgono solo in parte l'invito a trattare separatamente i due concetti (autoformazione e reciprocità): io non forzo la situazione. Chiedo di fare un giro di tavolo

A: "Non esiste un'amicizia se non c'è reciprocità. Per me la reciprocità è proprio scambio. Una persona magari non la vedo, non la sento ma c'è sempre una reciprocità di pensiero, nel senso che c'è sempre un via vai, un ritorno. Deve esserci sempre questo scambio, se non c'è più, cade anche il rapporto relazionale. La (reciprocità la) considero fondamentale. Nella reciprocità ci sta la dialettica.

(...) La dialettica è quella cosa su cui si fonda la conoscenza e provoca cambiamento. Se non c'è cambiamento non c'è apprendimento.

(...) Anche nei lavori che facciamo, ho sempre bisogno di un confronto per verificare il mio punto di vista. Per me reciprocità e autoformazione sono quasi sinonimi."

E: Sicuramente da vario tempo condivido l'affermazione che autoformazione è [un concetto] diverso da auto-apprendimento in solitudine; [l'autoformazione] deve essere integrativa e deve portare ad una trasformazione e a un cambiamento e quindi l'autoformazione la vedo solo in un gruppo collaborativo, e a proposito di un dato argomento, anche perché il gruppo può fare emergere la consapevolezza dei bisogni, che sono diversi dalle richieste."

D: Osservazione a proposito del concetto di trasformazione dei presupposti di Mezirow:  
"Riconsiderare le premesse dei propri giudizi e valutazioni significa avere capacità di autocritica, essere abituati ad un dialogo interiore."

L: "La reciprocità è un ambiente di vita, una possibilità di accrescimento maggiore non solo dal lato affettivo, ma c'è anche la stimolazione dell'accrescimento di una rete concettuale."

B: "La reciprocità è una condizione di crescita in tutti i momenti. Costituisce la salvezza per una persona che si toglie dall'isolamento e che riesce a confrontarsi in un modo produttivo. (In una relazione di reciprocità l'individuo ne può ricavare) non solo una crescita personale, ma anche soddisfazione e benessere, per esempio quando ci si chiede vicendevolmente *Anche tu hai questo problema?, Anche tu hai questo malessere?, Anche tu hai provato questo sentimento?*"

M: Propone di considerare l'auto-istruzione come propedeutica alla autoformazione, nel senso che c'è bisogno di acquisizione di strumenti che solo la auto-istruzione può garantire perché permette di avere un rapporto diretto con la disciplina.

Q: "Il dialogo interno come atteggiamento matura con il progredire del dialogo esterno con gli altri, un po' quello che ha detto Vygotskij a proposito del pensiero e del linguaggio: il pensiero cresce attraverso il linguaggio nell'interazione con gli altri.

Nell'imparare a dialogare con se stessi e imparare ad autoformarsi attraverso il dialogo con gli altri c'è un continuo gioco di analogia, c'è poi anche l'ascolto e il riconoscimento di sé e di quello che so nei confronti degli altri."

E: Interpretando la frase di Mauss sulla proprietà:

“L'altro ti riflette, è lo specchio.”

dopo la mia interpretazione: “Però il diritto di proprietà implica anche che tu devi salvaguardarlo [ciò che tu hai]: è una responsabilità rispetto a quello che ti viene dato. L'uso che ne devi fare è sociale.”

I: (A proposito del mio modello di analisi ) “Sono tutte legate, intercambiabili.

[...] Il fulcro è l'assenza di potere; se c'è assenza di potere puoi avere tutto il resto, mentre invece se nel gruppo io mi sento inferiore, o qualcuno si sente superiore, credo che il resto non sia più valido (= non sia ottenibile/raggiungibile).”

Q: “Volevo segnalare dei problemi che io sento a proposito della assenza di potere, mi chiedo se questo sia sempre tale.

[...] *Tit for tat* mi ha ricordato l'occhio per occhio dente per dente mi sono sentita un po' inquieta anche perché in questo dare per ricevere se diventa troppo insistente mi diventa quasi la negazione del dare; mi rendo conto che anche antropologicamente nei rapporti umani [...].”

Pone il problema del mancato guadagno nell'*open source* in Internet (che si basa sul dono ????) >>> controllare in Fiske, credo che sia *communal sharing*).

A: Fa delle precisazioni a proposito del termine potere: se uno è in grado di tessere delle trame di interdipendenza in un gruppo, allora è una persona che ha potere (ma le viene fatto notare che si intendeva assenza di potere tra i membri del gruppo)

“La lotta per la leadership c'è sempre; la persona che più riesce a non essere impositiva nei confronti degli altri ha la leadership.”

O: “L'assenza di potere io la metto in relazione alla interpretazione delle cose; ci sono persone che impongono l'interpretazione dei fatti, ti confezionano il prodotto e così deve essere visto.”

B:“Vorrei fare una osservazione su questi schemi, il mio modello d'analisi. Mi pare che ci sia mancanza di specificazione dei contesti ovverosia è importante sapere in quali condizioni, se è tra pari, veramente pari, che si discute questa possibilità di autoformazione o se invece si tratta della autoformazione di un gruppo in cui c'è qualcuno che è un esperto che si pone nell'atteggiamento di chi si trova tra pari [...].

Ci saranno anche lì delle cure di sé da parte di questa persona esperta che deve conservare una propria autonomia e forse una posizione di predominanza [...].

(Parlando del gruppo) Bisogna capire se la reciprocità è distribuita uniformemente nel gruppo o se gli individui coltivano questo tipo di relazione solo con alcuni componenti del gruppo; l'osservazione sporadica può non rendere giustizia del tipo di relazione esistente all'interno del gruppo [...].”

A: Si chiede quale possa essere la differenza tra la mia ricerca e il *cooperative learning*

B: “L'effetto di essere osservati è un effetto sempre presente, quindi come si fa ad apprezzare se un gruppo osservato si comporta come se non fosse osservato? [...] Se si è sotto osservazione, chi ama ascoltare se stesso, parla di più se osservato, chi invece è un po' timido non si esprime perché non gli piace mettersi in mostra.

Ci sono cose che devono essere smorzate con la sapienza dell'osservatore.”

M: “Penso che sia implicita nella professionalità del docente [la tolleranza nei confronti dell'] essere osservato, perché se pensiamo alla platea che abbiamo davanti, [i nostri alunni] sono delle persone che osservano molto.”

A: “Secondo me la [= l'osservatrice] potremmo aiutare dicendo ora quello che non abbiamo fatto sapendo di essere osservati. Per esempio non abbiamo mai portato i pasticcini [...], siamo diventati più professionali. Come ci siamo sentiti durante le riprese? Se qualcuno si è sentito diverso da quello che si sentiva di solito, se uno è intervenuto di meno rispetto al solito, lo potrebbe dire. Allora le diamo un aiuto. Le potremmo dire “Guarda, di solito ci scanniamo, ci diamo le pacche in testa, tutto questo non è vero[...].”

Ci siamo comportati più professionalmente, ci sono stati meno momenti di informalità, siamo stati più ordinati e rispettosi dell'o.d.g e delle consegne. Poi, però, ci sono stati momenti che mi sono dimenticata che c'eri [rivolta all'osservatrice].”

M: “Io vengo poco per via dei molti impegni. Ma devo dire che mi piace molto l'idea di Q, non so se sia una sua idea, quella di far coordinare sempre da una persona diversa.”

Q: Fa presente che il gruppo ha attraversato delle fasi diverse nella sua storia, fasi in cui l'aspetto conviviale era più marcato e altri meno. Questo è uno di quelli meno conviviali. Per quanto riguarda la turnazione della conduzione degli incontri, rispondendo a chi è intervenuto prima di lei, riflette sull'opportunità o meno di riprendere la consuetudine di far coordinare le sedute da una persona diversa. Fa presente che ultimamente ciò non avviene; aggiunge di aver ricevuto critiche da persone esterne in merito a ciò perché la turnazione non garantiva una uniformità di gestione e di stile nella conduzione, non sempre poteva garantire il buon andamento della riunione o del filo di continuità nella progressione dei lavori.

E: “[...] sarebbe una garanzia di coinvolgimento il fatto di assumere il coordinamento a turno, [anche se] non dovrebbe essere necessario in un gruppo che lavora per un comune interesse di crescita. [sarebbe] anche una opportunità per far venire fuori questa persona, aiutarla nella sua riflessività [...]”

Q: “[...] soprattutto se detto in anticipo. E' già da metà dell'anno scorso che non c'è turnazione.”

Dopo questo giro di tavolo ci si organizza per fare il lavoro di gruppo (ogni mini-gruppo si occuperà di una sezione della mia griglia e cercherà di validare i miei descrittori e/o proporre di diversi)

A raccoglie i nomi di chi si occupa di cosa; rivolta a Bertilla “Come ti chiami, scusa?”

I mini-gruppi lavorano per il tempo previsto a conclusione del quale si socializza.

Ogni membro sta socializzando le aggiunte fatte alla mia griglia di osservazione:

O confessa di non aver rispettato la consegna in quanto hanno già fatto una osservazione dei comportamenti nel tempo (non solo di oggi) e non hanno controllato la bontà della mia griglia: “Noi abbiamo fatto la riflessione su come il gruppo si comporta.”

A ha appena interrotto O per aggiungere una sua idea: fa auto-critica: “Una cosa non indifferente e che contribuisce a mantenere il clima buono è anche secondo me l'accettazione delle caratteristiche di ciascuno, per esempio qualcuno è impulsivo, sto parlando di me [...], ma c'è anche quello che timido [...]”

O sta illustrando le modifiche che lei e la collega suggeriscono di apportare alla mia griglia a proposito dell'osservazione del setting (dove le persone si siedono preferibilmente).

La voce 7 l'ho aggiunta oggi per poter registrare l'intervento di A a questo proposito: per sottolineare positivamente un aspetto dell'intervento della collega (che ha appena ammesso di aver travisato la consegna A: “È bene mettere anche una osservazione sulla prossemica, perché è interessantissimo tenerne conto [...]”

A, avendo osservato la frase di Mauss in diapositiva sulla proprietà di ciò che possiede il donatore mi chiede polemicamente: “Il lavoro che è il prodotto di tutto il gruppo, le idee che provengono da un lavoro di gruppo, di chi sono?” e io, dovendo dare una risposta, comincio a dire che appartiene al gruppo ma poi mi blocco subito e sorvolo e cerco di cambiare discorso pentita di aver dato un inizio di risposta.

Il gruppo sta commentando la mia griglia di osservazione:

A: “Non so cosa si intende per assenza di potere.”

Q: “Credo che qui si intenda in senso negativo.”

M: “Poi, se ci mandi il materiale, può essere utile discuterne con gli insegnanti [in formazione].”

M: “Io ho capito la non invadenza.”

Alla fine del *focus group*, dopo aver condiviso riflessioni su come ci sente se si è osservati e sui risvolti positivi della tecnica della osservazione A: "Perché non prendiamo un osservatore esterno quando facciamo le cose con la griglia e guarda cosa stiamo combinando?"

Alla fine del *focus group*, dopo aver lavorato sulla validazione degli indicatori da me prodotti nella griglia di osservazione I: "Ci fai avere la griglia modificata?"

Alla fine, rivolta a A (la quale ha fatto un po' il mea culpa ed ha abbassato il livello di formalità dell'ultima parte dell'incontro) G: "Ti te tien sempre su la compagnia e il moral."

Alla fine del *focus group* (dopo aver condiviso con i colleghi riflessioni sul concetto di autoformazione come trasformazione), Q: "Siamo già cambiati."

## ALLEGATO 19

### Scheda osservazione della videoregistrazione incontro 6 (18 febbraio 2008) [6a/in]

(Scheda (Spradley, 1980, in Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, RoutledgeFalmer, Abingdon, Oxon, OX14 4RN 2005, p. 312)

spazio	Aula terzo piano c/o VEGA
attori	Ricercatore + A, B, C, D, E, F., G, I, L, M, N, O, Q (13 presenti)
attività	<i>Focus group</i> con videoregistrazione della seduta
oggetti	Videocamera del centro + griglia di osservazione (compilata a posteriori) + computer + slides + <i>overprojector</i>
atti	<p>Il gruppo viene invitato a seguire l'illustrazione del percorso di ricerca e a interagire con il ricercatore per condividere presupposti e prospettive di significato.</p> <p>o.d.g.:</p> <p>15.00-16.00</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- illustrazione ipotesi di ricerca</li> <li>- definizione dei concetti di <i>autoformazione</i> e di <i>reciprocità</i> in letteratura</li> <li>- discussione e condivisione</li> <li>- individuazione degli ambiti nei quali la reciprocità può esplicarsi in un gruppo</li> </ul> <p>16.00-17.00</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lavoro a piccoli gruppi per ridefinire eventualmente la griglia di osservazione che io ho predisposto e usato</li> </ul> <p>17.00-18.00</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- scambio di riflessioni</li> <li>- auto-analisi: Il gruppo coltiva la reciprocità? Autoformazione e reciprocità sono correlate?</li> <li>- bibliografia essenziale</li> </ul>
eventi	Relazione + scambio di pareri + lavoro a piccoli gruppi + condivisione
tempo	15.00 – 18.00
obiettivi	<p>Illustrare il percorso di ricerca + condividere significati + ricercare condivisione (studio della mia griglia di osservazione e ampliamento delle aree da osservare). lo scopo non è tanto quello di avere ulteriori campi da indagare quanto di promuovere nel gruppo la consapevolezza della multidimensionalità del concetto di reciprocità al fine di promuovere trasformazioni</p>

mie sensazioni e percezioni	È stato facile condividere i significati di autoformazione e di reciprocità; hanno lavorato di buona lena per aiutarmi a controllare e ampliare gli indicatori di reciprocità; è stato interessante notare come, non avendo provveduto io ad affidare le aree su cui lavorare, un membro (A) di sua iniziativa abbia raccolto le disponibilità (mettendo in atto la auspicata rotazione dei ruoli ancora prima di rifletterci sopra – in altre circostanze lo avrebbe fatto Q); questa stessa persona, ascoltando una collega (O) ha prima scosso la testa ma poi ha raccolto le sue osservazioni e le ha apprezzate. Interessante anche il fatto che Q abbia voluto occuparsi della sfera relativa alla <i>leadership</i> e alla conduzione degli incontri. Alla fine, terminato ormai l'incontro, Q mi si avvicina e mi dice "Siamo già tutti trasformati" (non sembra dirlo per scherzo....)
-----------------------------------	---

## ALLEGATO 20

### Lettera per la definizione del calendario interviste

Mestre, 21 febbraio 2008

Ai componenti del Laboratorio

Cari Colleghi,

sicuramente ricorderete che la mia ricerca prevede anche una intervista di circa 20 minuti che si svolgerà al VEGA in uno dei locali del terzo piano, edificio Lybra.

Per cercare di minimizzare il disagio provocato da questo ulteriore incontro rispetto a quelli già previsti, vi sottopongo questa griglia con i giorni e le ore che metto a disposizione in modo tale che ognuno di voi scelga giorno e ora in cui incontrarci. Non preoccupatevi se mi creerete dei "buchi": io abito a Mestre.

Qualora qualcuno non riuscisse a trovare un giorno o un'ora adeguati alle proprie esigenze, vi prego di contattarmi per cercare altre soluzioni.

Grazie per la collaborazione.

Cristina Richieri

<b>CALENDARIO INTERVISTE</b>		
Ricerca autoformazione di reciprocità		
Lunedì 25 febbraio	Mattina: 9.00-9.30 ..... 9.30-10.00 ..... 10.00-10.30 ..... 10.30-11.00 ..... 11.00-11.15 INTERVALLO 11.15-11.45 ..... 11.45-12.15 ..... 12.15-12.45 .....	Pomeriggio: 15.00-15.30 ..... 15.30-16.00 ..... 16.00-16.30 ..... 16.30-16.45 INTERVALLO 16.45-17.15 ..... 17.15-17.45 ..... 17.45-18.15 .....
Martedì 26 febbraio	Mattina: 9.00-9.30 .....	Pomeriggio: 15.00-15.30 .....

	9.30-10.00 ..... 10.00-10.30 ..... 10.30-11.00 ..... 11.00-11.15 INTERVALLO 11.15-11.45 ..... 11.45-12.15 ..... 12.15-12.45 .....	15.30-16.00 ..... 16.00-16.30..... 16.30-16.45 INTERVALLO 16.45-17.15 ..... 17.15-17.45 ..... 17.45-18.15 .....
Mercoledì 27 febbraio	Mattina: 9.00-9.30 ..... 9.30-10.00 ..... 10.00-10.30 ..... 10.30-11.00 ..... 11.00-11.15 INTERVALLO 11.15-11.45 ..... 11.45-12.15 ..... 12.15-12.45 .....	Pomeriggio: 15.00-15.30 ..... 15.30-16.00 ..... 16.00-16.30..... 16.30-16.45 INTERVALLO 16.45-17.15 ..... 17.15-17.45 ..... 17.45-18.15 .....
Giovedì 28 febbraio	Mattina: 9.00-9.30 ..... 9.30-10.00 ..... 10.00-10.30 ..... 10.30-11.00 ..... 11.00-11.15 INTERVALLO 11.15-11.45 ..... 11.45-12.15 ..... 12.15-12.45 .....	Pomeriggio: 14.00-14.30 ..... 14.30-15.00 ..... 15.00-15.30 .....
Venerdì 29 febbraio	Mattina: 9.00-9.30 ..... 9.30-10.00 ..... 10.00-10.30 ..... 10.30-11.00 ..... 11.00-11.15 INTERVALLO 11.15-11.45 ..... 11.45-12.15 ..... 12.15-12.45 .....	Pomeriggio: 15.00-15.30 ..... 15.30-16.00 ..... 16.00-16.30..... 16.30-16.45 INTERVALLO 16.45-17.15 ..... 17.15-17.45 ..... 17.45-18.15 .....
Lunedì 3 marzo	Mattina: 9.00-9.30 ..... 9.30-10.00 ..... 10.00-10.30 ..... 10.30-11.00 ..... 11.00-11.15 INTERVALLO 11.15-11.45 ..... 11.45-12.15 ..... 12.15-12.45 .....	Pomeriggio: 15.00-15.30 ..... 15.30-16.00 ..... 16.00-16.30..... 16.30-16.45 INTERVALLO 16.45-17.15 ..... 17.15-17.45 ..... 17.45-18.15 .....
Martedì 4 marzo	Mattina: 9.00-9.30 ..... 9.30-10.00 ..... 10.00-10.30 ..... 10.30-11.00 ..... 11.00-11.15 INTERVALLO 11.15-11.45 ..... 11.45-12.15 ..... 12.15-12.45 .....	Pomeriggio: 14.15- 14.35 ..... 14.35-14.55 ..... 15.00-15.30 ..... 15.30-16.00 ..... 16.00-16.30..... 16.30-16.45 INTERVALLO 16.45-17.15 ..... 17.15-17.45 ..... 17.45-18.15 .....
Mercoledì 5 marzo	Mattina: 9.00-9.30 ..... 9.30-10.00 ..... 10.00-10.30 .....	Pomeriggio: 15.00-15.30 ..... 15.30-16.00 ..... 16.00-16.30.....

	10.30-11.00 ..... 11.00-11.15 INTERVALLO 11.15-11.45 ..... 11.45-12.15 ..... 12.15-12.45 .....	16.30-16.45 INTERVALLO 16.45-17.15 ..... 17.15-17.45 ..... 17.45-18.15 .....
Giovedì 6 marzo	Mattina: 9.00-9.30 ..... 9.30-10.00 ..... 10.00-10.30 ..... 10.30-11.00 ..... 11.00-11.15 INTERVALLO 11.15-11.45 ..... 11.45-12.15 ..... 12.15-12.45 .....	Pomeriggio: 15.00-15.30 .....
Venerdì 7 marzo	Mattina: 9.00-9.30 ..... 9.30-10.00 ..... 10.00-10.30 ..... 10.30-11.00 ..... 11.00-11.15 INTERVALLO 11.15-11.45 ..... 11.45-12.15 ..... 12.15-12.45 .....	Pomeriggio: 15.00-15.30 ..... 15.30-16.00 ..... 16.00-16.30..... 16.30-16.45 INTERVALLO 16.45-17.15 ..... 17.15-17.45 ..... 17.45-18.15 .....

## ALLEGATO 21

### Traccia per interviste semi-strutturate

#### Leggere a tutti:

Grazie per essere qui. L'intervista durerà circa 20 minuti. I dati che raccoglierò resteranno anonimi. Verranno elaborati e può essere che particolari frasi vengano citate come esempio, ma mai verrà rivelato chi le ha pronunciate.

Le poche domande che Le rivolgerò vogliono essere uno spunto per sviluppare alcune singole tematiche. La prego, perciò, di sentirsi libero/a di argomentare, addurre motivazioni e interpretazioni personali e qualsiasi altro pensiero e/o osservazione che ritenga opportuno.

#### Domande:

1. Cosa ha apprezzato di più in questa serie di incontri che abbiamo avuto e cosa di meno?
2. Ritiene che il fatto di essere stati osservati abbia in qualche modo modificato il vostro comportamento?
3. Condivide il significato che abbiamo attribuito al termine *autoformazione* nel *focus group*?  
(Alternativa per coloro che non erano presenti al focus group: Come definirebbe il concetto di autoformazione?)

4. Partecipare alle attività del Laboratorio l'ha aiutata nel corso degli anni nel Suo processo di autoformazione? In quale delle seguenti aree? (Può aggiungerne altre)
  - a. individuare i Suoi veri interessi
  - b. individuare i Suoi obiettivi
  - c. acquisire consapevolezza
  - d. sviluppare ulteriormente la riflessività critica
  - e. sviluppare apertura verso prospettive alternative
  - f. sviluppare capacità di partecipazione
  - g. sviluppare la disponibilità alla validazione consensuale come modalità di *problem solving*
5. Ci sono state delle trasformazioni, secondo Lei, nel gruppo durante l'arco di tempo in cui si è svolta questa ricerca? Se sì, quali?
6. Condividi il significato che abbiamo attribuito al termine reciprocità nel *focus group*? (Alternativa per coloro che non erano presenti al *focus group*: Qual è stata la Sua esperienza di reciprocità all'interno del gruppo?)
7. Secondo Lei il gruppo coltiva la relazione di reciprocità?
8. Secondo Lei la relazione di reciprocità può facilitare lo sviluppo personale e professionale?

## ALLEGATO 22

### Intervista A

RISPOSTE	COMMENTI
<p><b>1.</b> "Siccome c'eri tu, la situazione era un po' falsata nel senso che di solito non siamo così organizzati, siamo più informali. Bene, ci siamo dati più una regola, di organizzazione più sistematica. Di negativo è che ci sentiamo studiati, ma questo è normale, magari vogliamo dire qualcosa e allora no, perché c'è la registrazione, oppure di intervenire, magari persone che non intervengono mai..."</p>	
<p><b>2.</b> "Io no, io no, perché sono abituata a lavorare così, a dire quello che penso, sempre, non mi faccio problemi anche se sono critiche, penso che le critiche siano sempre qualcosa di dinamico che mette in circolo la dialettica, ho fatto degli attacchi feroci delle volte, anche alla <i>leadership</i>, ci sono state delle discussioni, ma sempre nell'ottica di migliorare la relazione. Mi sono occupata molto di tecniche di gruppo per cui alle volte cerco di spingere, se vedo che il gruppo non c'è, cerco di provocare. Ci vogliono delle dinamiche. Poi Q cura molto anche l'aspetto culinario nel senso che dà, regala carezze portando dolcetti per fare in modo che ci sia un legame tra le persone del gruppo anche al di là di quello che è la professionalità o il rapporto formale. Penso che alcuni si siano sentiti condizionati, ne ho visti diversi, anche Q è molto più professionale, ha preso la <i>leadership</i>, nel senso che fa fare agli altri le cose, fa fare il verbale, a turno la conduzione del gruppo (fino ad 1 anno fa circa, dico io), no no è successo sempre; anzi io sostenevo che lei in quanto coordinatore doveva lei coordinare il gruppo; non deve cedere la conduzione a persone che magari lo fanno di mala voglia o non ne sono capaci. Dopo tanti anni, se le persone vogliono responsabilizzarsi, bene, si facciano avanti, se no....io non mi sono mai fatta avanti (risata) Sì."</p>	<p>Induzione alla cooperazione</p> <p>Gestione del clima</p> <p>Ricordo quello che ha detto E: turnazione = responsabilizzare</p> <p>Aggiungo: c'è una suddivisione dei compiti (vedi Michel Bauwens (riconoscimento delle competenze)</p> <p>bisogna che ci sia desiderio di crescere</p>



<p><b>3.</b>          "Certo. Ho sempre tenuto molto a questo Laboratorio perché sento che è un luogo in cui trovo la modalità di progredire, se no non lo farei, se fossi a casa non lo farei [...] è sempre uno stimolo ad approfondire, a tenersi aggiornati e a studiare; lo trovo positivo da questo punto di vista; sono stimolata a elaborare. E cerco sempre di essere propositiva, attiva.          Sì. Non ha senso che uno si trattenga dal dire una cosa che non condivide in questo ambiente qua...          Qualche volta rompo...          Sì. Dopo c'è una relazione; io e Q siamo amiche anche al di là del gruppo..."</p>	<p>Autoformazione</p> <p>Io: poi magari il gruppo si aspetta qualcosa da te e quindi devi prepararti...</p> <p>Io: ma ti vogliono bene....</p>
<p><b>4.</b>          "Grazie a questo lavoro nel gruppo ha avuto una ricaduta nel mio modo di insegnare alla SSIS, insegno didattica della percezione della comunicazione visiva; io insegno la metodologia che è nata qua. Anche un mio collega che insegna allo IUAV, mi ha detto che ha modificato il suo modo di insegnare, che ha più successo, in seguito al fatto che facciamo gli esami insieme, a forza di sentirmi parlare di attenzione ai processi.          Poi qua ci sono le dinamiche di gruppo. Osservo. Facevo formazione sulle dinamiche di gruppo. Anche qua ho l'occasione che siamo un gruppo, pressappoco, quindi le vedo le leggo, quando è necessario negoziare, compromessi, la suddivisione della <i>leadership</i>, le cose di potere, ci sono come in tutti i gruppi; e poi amicizia con le persone; qua non siamo tutti amici, ognuno ha il suo feeling con qualcuno per fare cose al di là di quello che avviene qua dentro. E poi lo stimolo a scrivere. Una cosa che mi rimane molto che, un cruccio, il gruppo da quando è andata via L. V., il gruppo è stato impostato sui paroloni, sulla teoria, le cose difficili perché se non sono difficili e incomprensibili non siamo abbastanza cattedratici. Chi entrava qua, faceva una fatica all'inizio perché c'era un linguaggio difficilissimo da comprendere; si è mantenuta nel tempo questa difficoltà. Io dicevo "Dobbiamo semplificare ragazze, se no non abbiamo implementazione nelle scuole, perché gli insegnanti sono persone semplici, hanno bisogno di materiale pratico. Io sarei per la divulgazione attraverso la semplificazione. Abbiamo fatto dei corsi di formazione, purtroppo ci è stato detto diverse volte che era troppo difficile la modalità di approccio. Abbiamo cercato in questi ultimi anni di semplificare e la cosa che mi dispiace è che io ho tentato di proporre una divulgazione del modello anche attraverso la forma scritta, semplice però, ma senza successo.          I miei veri interessi, no. Acquisire la consapevolezza direi di sì. "          Anche 4 e 5 e 6 e 7.</p>	<p>Negoziazione di significati</p> <p>Dopo la mia lettura dei 7 punti</p>
<p><b>5.</b>          "Mi sembra di sì; il gruppo è più omogeneo , si è compattato; il <i>focus group</i> è stato utile per discutere di dinamiche...          Sono venute persone che non vedevo da tempo."</p>	<p><i>partecipazione</i></p>
<p><b>6.</b>          Sì.</p>	
<p><b>7.</b>          "Sì."</p>	
<p><b>8.</b>          "La persona evolve solo nella dialettica e quindi nella reciprocità.          Secondo me l'autoformazione passa attraverso la reciprocità."</p>	

ALLEGATO 23

Intervista B

RISPOSTE	COMMENTI
<p><b>1.</b> "Punti negativi non ne ho osservati, anzi, ho notato dei risvolti positivi, nel senso che noi siamo forse stati più attenti a partecipare in modo corretto alle riunioni."</p>	
<p><b>2.</b> "Sì, c'è questa teoria di Lewin mi pare secondo la quale le persone osservate hanno una modifica istintiva e momentanea del loro comportamento, quindi sarà accaduto. Io l'ho notato: certe persone che sono più desiderose di mettersi in vista, in situazione opportuna lo fanno ancora di più; ci sono dei momenti in cui c'è qualcuno che invade il tempo degli altri a disposizione messo mediamente per tutti, per un istinto suo senza rendersene conto. Direi che nel gruppo ognuno ha dato il meglio e il peggio di sé; ognuno si è manifestato di più sentendosi osservato. Nell'andamento delle riunioni, sicuramente non è stato pesante essere stati osservati, ce ne siamo dimenticati, non è stata un'osservazione invadente."</p>	<p>Provo a chiedere se per caso in certi momenti si sono dimenticati della mia presenza</p>
<p><b>3.</b> "Senz'altro condivido il significato attribuito al termine da Mezirow. L'idea dell'autoformazione in gruppo è ottima a tutti i livelli; l'idea di partecipare ad una crescita collettiva è molto motivante; vedo che viene applicata anche nelle iniziative ministeriali avanzate, nel senso che c'è l'idea che imparare tra pari ti attraggia di più, sia meno faticoso e più produttivo, anche se secondo me imparare tra pari è inefficace se non c'è un pari più bravo, questo lo sto rilevando. La Q è brava, sa fare la parte del pari, sa essere un pari, e quindi sa anche dare quel piccolo stimolo che però non è così piccolo e la crescita del gruppo secondo me è sempre legata alle opportunità che qualcuno offre, perché essere un gruppo di persone che non hanno idee nuove ad un certo momento tenderebbe a rendere stagna la partecipazione, a renderla inefficace, inutile quasi. Lo stimolo sì, ma io sono convinta che l'autoformazione si basi anche su dei riferimenti nuovi, ecco qui che la tua teoria che stai cercando di verificare, anche tu non saresti a conoscenza del tuo ... se non avessi letto qualcosa di nuovo. Quindi ognuno di noi porta nel gruppo qualche suo convincimento che si è fatto fuori dal gruppo. Se il gruppo dovesse crescere autonomamente... sarebbe come un fiore senza più sali... quindi anche tra pari ci vuole colui che opportunamente offre qualcosa al gruppo se no che dono ci sarebbe? "</p>	<p>Qui sembra fare riferimento a Michel Bauwens (riconoscimento delle competenze)</p> <p>Opportunità di crescita offerte da tutti</p> <p>Provo a far notare l'esistenza della reciprocità generalizzata: Q magari è stimolo per te ma tu a tua volta lo sei per qualcun altro.... Fa cenno in modo infidretti alla teoria dei legami deboli</p>
<p><b>4.</b> "A me mi ha aiutata il professor U.M. ai tempi del CIRED; mi ha creato una apertura mentale per la quale poi in questo gruppo ho potuto continuare a stare con piacere perché da uno o dall'altro dei componenti, particolarmente da Q che sapeva fornire opportunità è nato questo. Dopodiché ho portato le mie esperienze maturate fuori dal gruppo, tutti noi abbiamo portato un contributo. Però senza questi contributi, o senza la motivazione iniziale, stare in un gruppo, uno ci può star anche cento anni, ma non è questa l'anzianità. Ammette di aver avuto sviluppi per i punti 4 e 6 + conoscenza di sé. Questo gruppo è molto motivato. Mentre qui siamo tutti arrivati perché abbiamo avuto dei contatti, o perché abbiamo avuto informazioni o perché abbiamo deciso di dedicarci a questo aspetto dell'educazione, della didattica. Nella scuola non tutti hanno deciso niente, quindi la motivazione...non è così alta; la cultura anche dei pochi deve essere sostenuta dall'esterno, perché secondo me non ci sono abbastanza mezzi perché i gruppi si auto-sostengano, non c'è una Q che dà lo stimolo, non ci sono altri componenti che sono così aperti e hanno già delle fonti alternative da discutere insieme. Se non c'è un minimo di guida, sono convinta che un gruppo auto-gestito, l'autoformazione non può farsela se non ha le basi sulla quale fare questa autoformazione. Sono un po' tutte frasi fatte che si danno se non ci si preoccupa di come vengono gestite queste cose. Noi siamo un gruppo motivato e legato affettivamente. Ma non tutti sono così. Nel mondo del lavoro non esiste questo rapporto... Nelle scuole c'è spesso un senso di stanchezza oppure di auto-sufficienza che si rappresenta in atteggiamenti di spavalderia."</p>	<p>Vedi teoria dei legami deboli + motivazione (che la reciprocità può dare: io do adesso ma riceverò in futuro)</p> <p>B dice che vuole utilizzare lo strumento del <i>focus group</i> (che abbiamo fatto noi) nelle scuole dove di fa formazione</p> <p>Dubbi sulla applicabilità del modello nelle scuole per via della debole motivazione degli insegnanti</p>

<p><b>5.</b>          "No. Forse la consapevolezza che tu hai creato, la tua ricerca ha creato maggiore consapevolezza delle nostre reciprocità, questo sì, tuttavia non posso dire che si sia rafforzato alcun tipo di legame.          Non è cambiato perché alcune dinamiche che io avevo già cercato di mettere in luce, che sono le dinamiche del rapporto a due a due oppure dinamiche di tipo "mi pongo su un piano diverso", "mi sento su un piano inferiore", "lui o l'altra persona si pone su un piano eccelso per sua natura o che", questi qui, che sono fatti umani della vita, che sono irriducibili, c'erano e rimangono. [...] Siamo diventati più consapevoli, la tua ricerca ci è servita per crescere in quest'aspetto ma non per modificare molto, ...forse... può darsi che qualcuno si possa anche interrogare, secondo me c'è sempre il solito modo di rapportarsi, cioè di essere disponibili, di essere interessati alle cose degli altri."</p>	<p>Esternazione di malessere</p> <p>Non esclude trasformazioni future</p>
<p><b>6.</b>          Commenta l'uso del termine "bisogni"; "nel nostro gruppo andrebbe re-interpretata ... sono bisogni di consenso, di un parere.          "Se io porto una cosa del gruppo che ho maturato nel gruppo, mi sento in dovere di verificare l'esattezza con la quale la propongo esternamente; se io devo modificare una cosa che è patrimonio del gruppo, è stato elaborato dal gruppo, ne devo parlare in termini più banali e più semplici con una persona che non è al corrente di tutto, ma io la voglio presentare in modo facilitato, allora se faccio una trasformazione, allora cosa faccio? Tu cosa dici? Io sto facendo questa cosa, credi che possa essere utile...?          Anche bisogni, così, una piccola informazione.          I bisogni non sono bisogni di crescita in toto."</p>	<p>Commenta il mio modello di analisi (lei cerca di leggerlo in senso inverso)</p> <p>Il dono deve essere adeguato a chi riceve &gt;&gt;&gt; vedi Dzimira, p. 10</p>
<p><b>7.</b>          "Se tu mi fai un dono, ci sono tanti motivi per cui io questo dono non lo posso accettare perché non è che io non sono in grado di individuare i miei bisogni, può essere che il dono non sia coerente, pertinente con i miei bisogni; questo potrebbe accadere per due motivi: uno che si riferisce a me stesso nel senso che il mio stile attributivo, io mi attribuisco un certo modo di essere per cui il tuo dono non rientra nei miei bisogni, perché io sono abituata ad acquisire informazioni attraverso una lettura, tu mi vuoi dare una conferenza o una manualità, può darsi che quella cosa in quel momento io non sia pronta a riceverlo. Oppure può darsi che il tuo dono sia brutto e quindi io non ne riconosco la bellezza, è ritenuto da me brutto e quindi non valuto bene l'oggetto. Perciò non solo sono i bisogni che qui dovremmo indicare, ma anche saper trovare coerenza tra le proprie aspettative (bisogni) e la natura dell'oggetto e come si presenta l'oggetto; ti faccio un esempio, se io non so zippare una cartella e tu mi dai un suggerimento, non è che questo tuo dono non mi sia utilissimo, però può darsi che per me non sia né fonte di arricchimento e poi perché io ho un altro modo di imparare. Non sempre il dono è apprezzato, non perché io non ne abbia bisogno, ma perché le attribuzioni che un soggetto dà al dono, cioè proprio lo stile attributivo rispetto al dono, considero che io sono una che sa fare da sola, perché mi vuoi fare questa cosa; oppure io penso che tu mi vuoi presentare una cosa che forse a me potrebbe anche interessare, però in questo modo come me la dai non mi serve, non mi attira.          Non prenderei in considerazione solo il soggetto, ma anche la natura del dono e il modo in cui il dono viene offerto.          Questa responsabilità chi gliel'ha data?          Io dico: stiamo parlando di insegnanti.          È duro pensare che una nuova tecnica possa essere trasmessa con facilità e con soddisfazione di chi l'ha appresa; c'è una componente soggettiva molto forte, adesso so una cosa nuova, me la sono conquistata, se l'ho imparata in gruppo posso provare a sperimentarla ma quello che io ho ricevuto di dono lo debba trasmettere ad altri con interazioni che mi costano anche fatica?...la veste del benefattore non è facile che tu la possa comprendere... se nelle mie interazioni mi diventa utile condividere ciò che ho appreso, e mi torna utile perché lo condivido con un'altra persona che mi supporta o con la quale posso stabilire uno scambio di crescita mia professionale, lo faccio volentieri, altrimenti per farlo con persone diverse dovrei o essere incaricato di farlo oppure..."</p>	<p>Attribuzione del valore al bene ricevuto</p> <p>... oppure nel mio modo di apprendere????</p> <p>Ho corretto e integrato nella griglia di osservazione</p> <p>Come avviene il dono?</p> <p>Riprendendo a commentare il modello di analisi</p> <p>Qui sembra fare riferimento alla teoria del TIT FOR TAT (reciprocità vuol dire anche egoismo)</p>
<p><b>8.</b>          Già risposto prima</p>	

## ALLEGATO 24

### Intervista C

RISPOSTE	COMMENTI
<p><b>1.</b> "Nessun aspetto negativo, positivo sì: spero che possa essere utile per quanto riguarda il lavoro nel gruppo, il comportamento dei singoli componenti del gruppo; sicuramente è stata provocata una riflessione; questa occasione può essere un punto da cui ripartire dopo una riflessione su come ognuno di noi è nel gruppo quando siamo insieme. "</p>	<p>È una persona che è nel gruppo da 2 anni</p>
<p><b>2.</b> "All'inizio ho avuto un attimo di tensione mia all'idea della registrazione, però poi non c'ho pensato più. La presenza fisica senza videoregistrazione è stata per me meno intrusiva. La videoregistrazione può provocare imbarazzo in una persona timida, mentre ad una persona esuberante a cui piace proporsi può essere uno stimolo non a chiudersi ma ad aprirsi ulteriormente. (L'idea di poter essere registrato può incutere maggiore imbarazzo) perché non scappa nulla alla macchina, e perché non c'è modo di giustificare i propri comportamenti al ricercatore, diventa una cosa fredda, mentre la semplice presenza fisica del ricercatore che prende appunti è meno invasiva. Quello che mi ha colpito è la mia iniziale titubanza, ma poi me lo dimenticavo completamente, probabilmente presa dall'ascolto. Dopo non me lo ricordavo più. Io invece sono rimasta stupita dall'affermazione sua, [...] in realtà da quando ci sono io, grande convivialità non l'ho mai vista. Ho notato invece attenzione, molto riserbo nei componenti del gruppo, una cosa oltremodo seria, anzi delle volte ho pensato che magari una battuta qualche volta servirebbe per riportare un po' di convivialità; essere troppo professionali può diventare un limite nei confronti dei nuovi arrivati, di chi non è così ben inserito nel gruppo, magari non riesce a partecipare troppo spesso. Da un certo punto di vista dimostra la serietà del lavoro, ma dal mio punto di vista se ogni tanto c'è qualche momento di leggerezza si entra anche in un'empatia migliore; io l'apprezzerei. La convivialità migliora il rapporto, non rimane solo su un piano professionale, ma diventa anche rapporto umano, non necessariamente amicale. "</p>	<p>Provoco una riflessione sulla differenza di sensazione tra videoregistrazione e osservazione semplice Provoco un commento sulla giovialità e sulla convivialità limitata durante la mia presenza  Questa persona è la stessa che durante il <i>focus group</i> ha commentato la mia osservazione a proposito delle scuole inglesi e dei luoghi frequentati dagli insegnanti che favoriscono la reciprocità (la cucina)</p>
<p><b>3.</b> "Sì, sono estremamente d'accordo perché è stato proprio così per me. Io ho visto una grande modificazione non solo in come opero e come lavoro, ma anche come sono. Sono cambiata. Mi scopro a pensare in modo diverso. Sono molto contenta di questo. Professionalmente ma anche personalmente mi piaccio di più e sono molto grata a tutte le opportunità che ho avuto. Io sono una persona curiosa, mi piace studiare e imparare, ovunque c'è qualcosa che può modificarci e trasformarci positivamente, si spera! "</p>	
<p><b>4.</b> "Sicuramente il punto 4. (sviluppare ulteriormente la riflessività critica) e il punto 5. (sviluppare apertura verso prospettive alternative). Quando nel 2000 ho fatto un corso abilitante e F. era uno dei formatori e in quella circostanza devo dire sono stata "illuminata", è stato proprio l'aprirsi di un mondo e da lì ho cominciato ad interessarmi di più della parte didattica. Sono entrata a far parte di questo gruppo con una sorta di reverenza nei confronti di queste persone. Per quanto riguarda il punto 6. (sviluppare capacità di partecipazione) la partecipazione alle attività del gruppo ha modificato il mio modo di lavorare con i colleghi a scuola e con i ragazzi in classe. Io mi sento più forte per le conoscenze che ho acquisito. [...] Ho anche modificato me stessa nell'ambito del punto 3. (acquisire consapevolezza) "Sì, perché probabilmente perché mi sento più forte io nelle mie competenze e riesco anche a superare la mia timidezza, il mio senso di inadeguatezza, perché sento di avere qualcosa da dire, sento di poter portare qualcosa che è utile allo sviluppo anche in altri gruppi. Tutto questo lo devo in senso lato al Laboratorio. "</p>	<p>F. è uno dei componenti del gruppo. Provoco una riflessione sulla possibilità di instaurare questo tipo di rapporto a scuola. "Forse adesso ti senti più sicura di te..." L'acquisizione di strumenti ha rafforzato la auto-stima di sé dell'insegnante e il suo senso di adeguatezza</p>

<p><b>5.</b>  "Apparentemente no. L'ultimo incontro è stato molto partecipato e probabilmente, anche inconsapevolmente, è stato quello che ha fatto venir fuori tutto ciò che si era prodotto ed era silente, nel corso della ricerca. Sebbene ci siano state variazioni nella composizione del gruppo, non mi pare di aver visto delle modificazioni, ma l'ultima volta, sentendo le discussioni, in realtà, probabilmente le modificazioni ci sono state e sono venute fuori in quella circostanza.  Al momento non riesco a focalizzare nulla di preciso. Ma la stessa ampia partecipazione, praticamente tutti abbiamo parlato, hanno parlato anche dei componenti che quasi mai ti hanno vista, per cui indubbiamente è stato uno stimolo (aggiunta mia: a cui tutti i presenti hanno risposto)  "Credevo che ciò sia dovuto al desiderio della continua ricerca di conoscenza e vista come opportunità di conoscere ancora meglio se stessi e il gruppo, le relazioni nel gruppo, le opportunità che vengono fornite."</p>	<p>Dopo un attimo di esitazione, aggiungo  "Anche magari dopo l'ultimo incontro..."</p> <p>Io sollecito il ricordo di qualche episodio particolare</p> <p>Il successo del <i>focus group</i> non è forse da attribuirsi anche ad una necessità del gruppo di parlare di queste cose?</p>
<p><b>6.</b>  "In questo senso io mi sento un po' in debito proprio perché io so cosa ho ricevuto dal Laboratorio e certamente non ho ridato, non perché non voglio. Mi sento sempre un po' in difetto, la piccolina di fronte ai grandi. Io ho presentato solo un mio lavoro, ero molto preoccupata, ero contenta di farlo, perché alla fine poi hai anche il desiderio di vedere validato il tuo lavoro. Sono stata contenta che il lavoro è stato apprezzato con delle rilevazioni che ho trovato molto utili perché riguardavano i punti sui quali io avevo le maggiori perplessità. Nonostante che in quella circostanza io abbia portato il mio lavoro, ho comunque ricevuto, per cui continuo a sentirmi in debito. Quando mai diventerò il capo del mondo, come dice mio figlio, avrò sempre qualcosa da restituire. Riconosco la competenza e l'esperienza di persone alle quali ben poco io potrò restituire perché le vedo molto al di sopra. Io rimango assolutamente molto disponibile.  Alle riunioni intervengo poco non per disinteresse o per superiorità, ma proprio perché ricevo molto."</p>	<p>Seconda volta che fa riferimento alla reverenzialità di fronte ai "grandi" (vedi domanda 4)</p> <p>Sta facendo riferimento alla reciprocità generalizzata? (darà a qualcun altro?) io la intendo così</p>
<p><b>7.</b>  "Si.  (qui continua il discorso del punto 8) Nel gruppo devo dire che non lo noto, tra singole persone può incidere negativamente; sembra strano che tra due componenti di un gruppo ci sia, chiamiamolo attrito, o semplicemente freddezza, lontananza, e il gruppo invece non ne risenta, il gruppo riesce a, come dire, a metabolizzare questi eventuali dualismi e riesce a far proseguire il buon andamento; c'è una reciprocità generale che diventa più forte in presenza di questi tipi di problemi.  Sì, può essere che sia così. Il gruppo sicuramente condiziona le relazioni e può darsi che le persone si comportino in modo diverso a seconda che si rapportino con il gruppo o con un singolo individuo (o micro-gruppo)."</p>	<p>Faccio presente che quello che mi ha detto rispondendo al punto 8 mette in forse la relazione di reciprocità affermata qui al punto 7. Insinuo il dubbio che ci possano essere comportamenti diversi delle persone a seconda che si trovino a rapportarsi con il gruppo oppure con la singola persona</p>
<p><b>8.</b>  "Sicuramente, assolutamente, perché la chiusura di per sé isola. Non ho mai trovato chiusura qui, talvolta ci può essere una sorta di barriera, perché qualcuno, presente in questo gruppo da un po' di anni, si crede superiore agli altri, anche solo con l'atteggiamento, fa notare che quello che dici sono piccinerie.  Mi rendo conto del diverso livello di esperienza però ci sono altri membri del gruppo che sono invece molto accoglienti e disponibili a mettersi in gioco, si propongono, ti chiedono, quando vedono che c'è una necessità si propongono. Questo mi fa molto piacere quando accade e trovo che così dovrebbe essere. Questo in tutte le relazioni tra persone.  Appunto. Reciprocità: io posso essere chissà chi, però magari comunque, posso avere qualcosa da te, se non altro la tua aspettativa nei miei confronti."</p>	<p>= tu che sei riconosciuto e apprezzato per le tue competenze puoi ricevere da me almeno in termini di riconoscimento anche da parte mia, quindi di soddisfazione tua che deriva dal mio apprezzamento (che però potrei non darti se voglio)</p>

## Intervista D

RISPOSTE	COMMENTI
<p><b>1.</b> "L'ho ritenuta molto poco invasiva, rispettosa."</p>	
<p><b>2.</b> "Non sono venuto le prime volte, per cui non so se mi è sfuggito qualche episodio; ero presente all'ultimo [<i>focus group</i>] in cui abbiamo fatto quella piccola riflessione; [...] se c'è un osservatore presente e siamo pure ripresi con la videocamera non è detto che il comportamento sia quello che terremmo spontaneamente, però io non ho notato assolutamente delle differenze di comportamento; io di solito sono concentrato sugli aspetti della verbalizzazione e non sono così attento agli atteggiamenti delle persone da poter dire 'questo qua mi sembra impacciato'."</p>	
<p><b>3.</b> "L'autoformazione non è mai stata riconosciuta in maniera formale e nello stesso tempo non è mai stata obbligatoria. L'autoformazione ha a che fare con la libertà di insegnamento, penso. Ci sono delle persone che si spendono, e questo è encomiabile. L'informalità è l'essenza dell'autoformazione."</p>	<p>Affronta l'argomento dal punto di vista contrattuale e sindacale.</p>
<p><b>4.</b> "Questo circuito virtuoso di reciprocità... La capacità di distinguere tra le diverse offerte formative, i vari canali informativi (...) mi ha offerto anche occasione mie professionali come formatore; io ho avuto anche altri canali, ma questo è un contesto che mi sta valorizzando. Mi sono sentito valorizzato, ha aumentato la mia auto-stima. Anche le relazioni umane. Come io cerco di valorizzare gli interventi dei colleghi individuare i miei veri interessi."</p>	<p>Io ricevo e io do</p>
<p><b>5.</b> "Qui non ho le idee chiare; il fatto che tu avessi lanciato queste tematiche all'inizio, può darsi che ci sia, però non sono in grado di dirti, non mi sento di sbilanciarmi; non sono abituato ad osservare i comportamenti."</p>	
<p><b>6.</b> "La teoria del dono applicata a una situazione di scambio intellettuale deve essere modificata rispetto a come la conoscevo io dove invece il dono era un dono materiale, [...] è un sistema di circolazione della ricchezza. Sono interessato alla economia civile (mercato, ecc.): uno dei piani in cui si distribuisce la ricchezza sociale".</p>	<p>L'intervistato è un economista</p>
<p><b>7.</b> "Sì, anche se si è persa l'abitudine di portarsi i dolcetti, perché ci poteva essere un'interferenza, quella è reciprocità, quello è un segno di reciprocità. Sì, io con queste persone mi sento spesso, chiedo aiuto e loro chiedono aiuto a me, è vero che c'è questa logica secondo la quale io do una cosa a te e tu dai una cosa a me, però nel nostro caso è molto sfocata, sfumata, qui ci sarebbe forse un discorso sociologico di appartenenza ai gruppi; credo che ci siano criteri che includono o escludono una persona dal gruppo; qui probabilmente è di auto-esclusione; uno non partecipa per una serie di motivi, non è una condanna, questo vuol dire che è un gruppo aperto, che credo sarebbe una caratteristica di questa reciprocità."</p>	<p>Gruppo aperto = condizione per la reciprocità???? Fiske????</p>
<p><b>8.</b> "Intesa in questo modo, sì. Io ho sempre fatto autoformazione, perché? Perché a prescindere dagli obblighi contrattuali, questo mestiere che mi sono scelto, nel quale ritengo che se riesco a riflettere su quello che sto facendo è meglio per me, per le persone che mi sono affidate e per le persone con cui collaboro. E questa è l'idea di autoformazione. Perché uno si autoforma? Perché lo fa da sé, non ha nessuno stimolo esterno, perché ritiene che questo migliori le sue condizioni professionali e magari anche la qualità della vita. Poi, qui dentro, c'è stato, grazie a un circuito di reciprocità che si è creato, [...] è cominciato un dialogo e poi le cose sono andate avanti. Certo. Perché poi ho cominciato a fare cose fuori con l'apporto di un'altra teoria proposta da colleghi e mi è stato chiesto di presentare il lavoro. Sono molto riconoscente a Q, è una persona che è in grado di valorizzare le persone e cogliendo le particolarità di ognuno è in grado di dare dei piccoli suggerimenti che ti fanno crescere."</p>	<p>Definizione di autoformazione</p> <p>Provoco io: la tua curiosità è stata ulteriormente accresciuta?</p>

ALLEGATO 26

Intervista E

RISPOSTE	COMMENTI
<p><b>1.</b> "All'inizio mi ero quasi preoccupata, la stessa Q aveva detto "Comportiamoci bene", poi invece è stato ininfluente sul mio comportamento, ho continuato a fare il lavoro che ritenevo fosse corretto. Vengo qua per pensare e per riflettere, sarebbe anche bello leggersi bene l'o.d.g. per tempo e prepararsi tutti per questo, invece purtroppo sei preso da tantissime altre cose. La videocamera l'ho dimenticata. Di positivo sicuramente gli spunti che ci hai dato l'ultima volta. L'ultima volta è stata molto positiva perché abbiamo potuto essere attivamente coinvolti."</p>	<p><i>Il gruppo aveva bisogno di parlare</i></p>
<p><b>2.</b> "No, assolutamente no. Il gruppo è così, c'è una spontaneità normale." Risposta: "No, non è sempre ben accetto, a me dà fastidio, mi sono stupita che V non abbia reagito una volta, perché V ogni tanto c'ha un caratterino. Pur capendo la spontaneità, a me dà fastidio un attimo perché non lascia parlare (è chiaro che si riferisce alla A), delle volte non ha neanche rispetto, invece se dopo tu ci pensi, in realtà non è che non ha rispetto, è così.... Devi capire la persona, in alcuni casi ti vai a informare, non puoi dire in assoluto "non capisco, non capisco"; questa è una cosa vecchia, la persona lo sa benissimo; su questo dieci anni fa abbiamo avuto delle discussioni..."</p>	<p>Alla mia domanda se la spontaneità (cioè l'interruzione per es. ad opera di A) è sempre ben accettata.....  Meccanismi di tutela nei confronti di chi dà</p>
<p><b>3.</b> "Stupendo. Anzi è stata una rivelazione. A parte che per me formazione vuol dire trasformare."</p>	
<p><b>4.</b> "Nella persona, nella metodologia, nella espressione. Non è una questione di timidezza, non dico, ho paura di sbagliare, il fatto di comunque dire, vuol dire anche essere disponibili a donare. Io mi sono messa in gioco, ho giocato, pur essendo qualche volta ritrosa, dipende dai periodi, e in questo senso ho anche ricevuto tanto, perché ho capito, cioè se io parlo e se espongo io capisco quello che penso, però d'altra parte per venire incontro all'altro mi spiego di più e l'altro mi dà dei ritorni che ancora di più mi fanno capire. Direi che ho lavorato molto bene con alcune persone di questo gruppo, mi dispiace che non ci sia più, era il collega di matematica che è morto tre, quattro o cinque anni fa. A me interessava riflettere sui modelli disciplinari, sulla epistemologia delle discipline. Dopo che è mancato il collega mi è mancato il confronto. Infatti adesso non ho più (colleghi) matematici, stanno venendo su adesso. Tutti comunque mi hanno dato una mano, quelle che sono le colonne storiche." Aree: 1, 4, 5, 6 e 7.</p>	<p>Condividere (= raccontare) = capire se stessi La sto facendo ragionare sul fatto che avendo l'incarico alla SSIS comporta il fatto di autoformarsi in prima istanza</p>
<p><b>5.</b> "Non ho visto sempre le persone storiche; non c'è stata una presenza costante. Potrebbe esserci qualche trasformazione, nel tempo. Probabilmente il tutto ha indotto delle riflessioni. Per esempio, io ho suggerito di riprendere a turnare le responsabilità della gestione del gruppo."</p>	
<p><b>6.</b> "Condivido."</p>	
<p><b>7.</b> "Nel gruppo direi che c'è abbastanza, direi all'80%; ci sono delle punte che non si rendono conto, era un punto su cui riflettevo sempre con Franco, ci sono alle volte alcune prime donne e sono state le mie delusioni alcune volte perché questa reciprocità, lo scambio comune, il mettersi in gioco, il dare ma anche il pretendere, comunque non do se non pretendo, io quando do qualcosa io ho un potere su di te, è vero perché tu mi devi dare in cambio qualcosa. Forse non sempre delle persone la pensano così, perché sono più prese da se stesse; sento che non c'è questa relazione tra pari, questo fatto che nel momento in cui do ho una proprietà su di te, devo pretendere, sei costretto a chiedere. Ecco io ho sentito che il donatore non voleva che io avessi il diritto di proprietà, perché doveva per forza essere riconosciuto che era sua, quindi quella persona non era</p>	<p>Qui si confonde e non ricorda bene la citazione da Mauss (gliela ricordo)</p>

<p>un donatore. Il fatto di chiedere, io dico tutti dovrebbero avere il coraggio di chiedere, forse delle volte no perché si sente un attimo inferiore, pensa di sbagliare, penso che questo ci sia nel gruppo, forse di più da parte degli ultimi, appunto perché ci sono queste figure che poi in realtà non sono veramente dei donatori, perché non vogliono che io sia proprietario del dono che mi hanno dato, in realtà se io non divento proprietario, non lo custodisco bene ... non lo metto a dimora e non lo valorizzo, è come se tu non me lo avessi dato, quindi è perso. Solo se ne divento proprietaria allora lo custodisco perché lo sento anche mio. Ecco alcune volte ho sentito che qualcuno non era donatore, per cui sono andata via insoddisfatta, non solo io perché ho condiviso questa idea con altri colleghi. Abbiamo sentito che c'era poco significato, probabilmente era questa sensazione, sia che qualcuno non aveva avuto il coraggio di chiedere, che per me è una cosa fondamentale, perché vuol dire essere onesti fino in fondo e capire il dono, e sia perché qualcuno non voleva che tu diventassi proprietario. Io credo che ogni tanto queste cose succedano, per me sono successe. Il tempo è poco dovremmo trovarci di più.”</p>	<p>... non lo metti a dimora... (vedi Axelrod&gt; il successo del tuo nemico può servirti)</p> <p>Poco tempo (= poca prospettiva di iterazione) = poca reciprocità (Axelrod)</p>
<p><b>8.</b> “Sì.”</p>	

## ALLEGATO 27

### Intervista F

<b>RISPOSTE</b>	<b>COMMENTI</b>
<p><b>1.</b> “Mi è piaciuto il fatto che ci fosse un osservatore esterno che rilevasse le dinamiche; [...] è stata la prima volta che ho partecipato a dei lavori di gruppo con la presenza di un osservatore; in altri lavori di gruppo che abbiamo fatto all'interno dell'orientamento mi sono trovata nelle tue vesti per osservare i miei colleghi; [...] mi sono un po' identificata in te in quei momenti. [...] Mi piacerebbe avere un ritorno da parte tua. [...] l'aspetto che mi ha lasciato un po' perplessa è che mi sentivo osservata, ma non più di tanto. Trovo importante, invece, l'osservatore, ci dovrebbe essere sempre; poi è previsto, se consideriamo lo studio delle patologie, nella terapia sistemico-relazionale, cioè quella familiare, c'è proprio l'osservatore esterno che non dice una parola come hai fatto tu. Anche per il gruppo potrà essere positiva la restituzione che tu ci darai.”</p>	
<p><b>2.</b> “Nonostante che avessi presente che tu c'eri, non credo che il mio comportamento sia stato modificato, [...] credo anche di essermi dimenticata che tu ci fossi. Non so se sia da attribuire a te. [...] Prima di Natale Q aveva portato dei pasticcini. Quest'anno no. Però dovrei chiederlo a lei (Q) se è stata trattenuta dalla tua presenza. Io non me la sento di correlare le due cose. Secondo me sì. Forse A ha più elementi di me per osservare un trend che io non posso osservare, essendo lei qui da tanti anni.”</p>	<p>La persona fa parte del gruppo da poco più di un anno Provoca una riflessione sulla mancanza di convivialità. Hai visto una continuità nei comportamenti?</p>
<p><b>3.</b> “Autoformazione e reciprocità sono un po' parole che si escludono [...]. Per me autoformazione, lo dice la parola, auto vuol dire da sé, e allora la reciprocità dovrebbe essere automaticamente esclusa, perché se introduciamo la reciprocità, introduciamo un qualcosa di molto più importante per la persona che implica l'interagire con altri, e allora non so se definirla autoformazione. A me quando mi parli di autoformazione mi viene in mente Ligabue, l'autodidatta, quello che impara da sé o il primo sindaco di Spinea dopo la guerra che è stato un autodidatta, si è formato da solo, non aveva studi, ha imparato da solo. In questo caso la reciprocità non so come sistemarla.”</p>	<p>Non ha capito il senso da me proposto di autoformazione</p> <p>Consapevolezza di ciò che sta facendo a scuola</p>



<p>Se vogliamo dare un significato più ampio al termine, allora sì, credo la reciprocità è importantissima. Io a scuola coordino un gruppo sulla valutazione di istituto e io ci tengo molto a lavorare con i miei colleghi, ed è una formazione quella che stiamo facendo, che però è intesa come autoformazione; si usa questo termine, se consideriamo il piano annuale delle spese dell'istituto, questa risulta essere autoformazione anche se siamo in gruppo. In questo senso sì, però ti ripeto, che auto può essere usato nell'altra accezione, [...] per fare riferimento a chi si forma da solo, l'autodidatta. E allora a scuola noi siamo un gruppo di autoformazione [...] e dove io trasporto molto di ciò che io ho da questo gruppo.”</p>	<p>Io intervengo: forse possiamo cercare di dare un significato a questo “auto”: non c'è nessuno che vi insegna qualcosa, siete voi che vi insegnate.</p>
<p><b>4.</b> “Certamente sì. Intanto per i contenuti che io discuto qui e poi trasferisco nel gruppo a scuola. Individuare i miei veri interessi, sì; [...] Q (che era stata la mia formatrice al TIRD) mi ha chiesto di far parte del gruppo e io ho voluto mantenere i rapporti con persone in quel particolare periodo della mia vita. Io questi interessi li avevo manifestati già in tempi non sospetti iscrivendomi al corso TIRD. [...] Volevo acquisire un linguaggio di tipo pedagogico, perché la mia formazione è di tipo scientifico. Uno dei miei obiettivi era quello di trasferire il modello elaborato qui nella mia scuola. Mi sono voluta dare una formazione per stare bene prima di tutto, stare bene in classe, riflettere sui metodi, su se stessi, credo che sia importante per stare bene noi con noi stessi come insegnanti e poi staranno bene anche i miei alunni, è una cosa automatica. Punto 5: anche qui direi di sì. Per esempio per quanto riguarda la valutazione, soprattutto per quanto riguarda le competenze. Punto 7: la partecipazione al gruppo può averla consolidata: qui ho fatto un esercizio in più, mi sono allenata in questo senso in un ambiente privilegiato, mi sono trovata con persone che praticavano questo; se mi trovo con altre persone, per esempio a scuola, io attuo queste procedure. Quando parliamo di uomini ci sono sempre gli stessi sentimenti e le emozioni che si mettono in moto sono sempre quelle, c'è la rivalità, l'invidia, la gelosia e forse li ho colti anche qui c'è chi vuole parlare 10 minuti perché gli piace di più, che se si vede tolta la parola ne fa un dramma.”</p>	<p>dice sì per quanto riguarda il punto uno ma poi si rivela essere un no.  Motivazione della autoformazione</p>
<p><b>5.</b> “Forse non sono attenta, mi pare di no.”</p>	<p>Non ha capito la domanda nonostante le mie precisazioni</p>
<p><b>6.</b> “Secondo me sì; ma forse non c'è nei confronti tutti.”</p>	
<p><b>7.</b> “Tra certe persone non c'è molta reciprocità; certe persone pensano di trovarsi un gradino al di sopra degli altri, pensano che quello che devono dire è importante, pensano che senza il loro intervento il gruppo ha molto da perdere, ma è una mia impressione. A me piace osservare queste persone con le quali posso non essere d'accordo e posso anche non dire non sono d'accordo con te perché può anche non essere necessario, non è mica necessario che uno debba dire quello che pensa, si può anche stare zitti, però secondo me la reciprocità non vale per tutti.”</p>	<p>Ecco la reazione descritta da Godbout: si tagliano i ponti : (1998, p. 24), pagina 13 del mio capitolo 1.1</p>
<p><b>8.</b> “Il lavorare in un gruppo è altamente formativo. [...] Non solo viene coinvolto l'aspetto professionale ma anche quello umano. È impossibile secondo me che non ci sia un risvolto in termini di formazione. A meno che, ci sono certe persone particolari, secondo me, si sentono abbastanza autosufficienti, pensano di non aver bisogno degli altri, bisogno nel senso di condividere con gli altri.”</p>	

ALLEGATO 28

Intervista G

RISPOSTE	COMMENTI
<p><b>1.</b> "Osservazioni negative assolutamente no, anzi erano stimolanti, molto discrete, non ci sentivamo imbarazzate. Eravamo più professionali, perdevamo meno tempo."</p>	
<p><b>2.</b> "Io non ho osservato molto gli altri, ero concentrata su quello che dovevamo fare, ho visto anche dagli interventi dei miei colleghi, mantenevano lo stesso linguaggio, lo stesso ritmo la stessa disponibilità, chi era abituato ad essere preciso e analitico ha continuato ad esserlo, chi era più portato a dire il proprio punto di vista in modo disinvolto ha continuato a farlo. Si sono comportati come si comportano sempre. Qualche volta ci dimenticavamo che c'eri."</p>	
<p><b>3.</b> "Questo è il vantaggio di far parte di questo gruppo. Anch'io ero abituata a fare formazione o autoformazione leggendo riviste. Condivido l'idea che ci si accresce solo insieme agli altri. Quando ho capito che questo gruppo lavorava sulle tematiche che io stavo studiando da sola, allora ho iniziato a farne parte. Naturalmente è stato ad un altro livello, e mi ha giovato molto perché ha aumentato enormemente l'impianto scientifico e teorico di quello che facevo; qui avevo l'opportunità di risparmiare tempo, di confrontarmi."</p>	<p>Ha partecipato perché risparmiava tempo e ci si confronta (interessata)</p>
<p><b>4.</b> È stata valorizzata (formazione nelle scuole) nelle quali essendo maestra era lei che sapeva usare il linguaggio più appropriato per farsi capire dalla maestre. Partire dai saperi naturali. "Ho ricevuto molto ma penso di aver dato, specialmente nei protocolli. Ho sperimentato questa reciprocità solo per 3 o 4 anni (poi è andata in pensione) e mi ha dato una soddisfazione enorme, perché avevo visto che già il mio insegnamento era diventato apprendimento personalizzato. [...] io ho sperimentato la zona di sviluppo prossimale. Acquisivo informazioni; abbiamo passato periodi in cui ognuno sosteneva la propria idea. Siamo arrivati assieme al grafo." Risposte alla domanda 8: 4 e 5 e 7.</p>	<p>È stata valorizzata  C'è stato scambio</p>
<p><b>5.</b> "Il <i>focus group</i> è stato un seme utile. Probabilmente non avevamo mai focalizzato l'importanza della reciprocità nella autoformazione. Questo mi ha fatto ragionare, ho sentito anche altri, l'idea di questo dono che è reciprocità aiuta se stessi e aiuta gli altri. Se non l'avessi messo tu [sul tavolo] l'argomento, forse non ci saremmo soffermati [su questo argomento], forse preoccupati del modello, dell'autovalutazione, di questi documenti ministeriali, da cose esterne al gruppo, ho capito quanto importante è la reciprocità, sia che risulti positiva o negativa, non ha importanza. È utile solo semplicemente utile. E l'hai spinta in qualche modo, perché forse qualcuno...; in tutti noi c'è il bisogno di ricevere ma magari anche di non dare. Per telefono ci siamo sentite specialmente con quelle con cui ho più confidenza, è stata un'opportunità per riflettere su questa reciprocità, sul dare, ricevere, sulla paura del dare, o di tenere per sé, anche la paura del ricevere, o per paura di dover cambiare o per dover ammettere la propria pochezza morale. Che poi si porta anche nei rapporti umani al di fuori del mondo della scuola. Ribatte: Però c'è stato bisogno anche qui di metterlo a segno (di discuterlo e riflettere) e quindi vuol dire che è validissimo come concetto. Bisogna fare in modo di essere i primi a proporre il vantaggio della reciprocità a proporlo in modo che non ne abbiano paura. Paura anche di dover dire di aver sbagliato."</p>	<p>Reciprocità come aiuto a sé e agli altri  È importante anche la reciprocità negativa che protegge il donatore (vedi Axelrod)  Vedi Godbout: paura di dare e di ricevere, paura di cambiare  Io: Fin che si è in gruppi ristretti super selezionati è chiaro che la reciprocità c'è  Vedi Axelrod</p>
<p><b>6.</b> "Sì."</p>	

<p><b>7.</b>          “Sì. Ma bisogna coltivarla anche in questo gruppo. Frequentandola questa reciprocità diventa un abitus diventa più facile per noi e per i colleghi quando si va per le scuole a fare formazione; se tu l’acquisisci con facilità, non è che la imponi, ti viene.”</p>	<p>Vedi Axelrod          Forse intende dire che la si può trasmettere come modalità di relazione tra colleghi all’interno delle scuole o tra formatore e colleghi</p>
<p><b>8.</b>          “Non solo la favorisce, favorisce la flessibilità, sicuramente c’è un movimento intellettuale. Deve essere così.”</p>	

## ALLEGATO 29

### Intervista H

<b>RISPOSTE</b>	<b>COMMENTI</b>
<p><b>1.</b>          “Io non avrei da rilevare aspetti negativi; la tua è stata una presenza discreta; mi sta bene che si facciano delle ricerche, naturalmente che siano pertinenti al lavoro che facciamo; è stata una presenza discreta, io ti ho visto essere presente, osservare con gli occhi intendo, e registrare in qualche occasione, ma non posso riferire una percezione oltre a questo; sapevo che stavi facendo una ricerca quindi per me era normale.”</p>	
<p><b>2.</b>          “Io posso parlare per me, no per quanto mi riguarda non credo, per quanto riguarda gli altri non posso dire, direi di no. Non ho notato comportamenti diversi dal normale.”</p>	
<p><b>3.</b>          Domanda cambiata: come definisci il concetto di autoformazione (era assente al <i>focus group</i>)          “Ci provo. Io lavoro tanto di autoformazione, soprattutto negli ultimi anni, in maniera molto marcata, direi folle per certi versi come ritmo di studio e di lavoro; credo che scatti sulla base del desiderio, <i>studium</i> è desiderio e non sulla base di un dovere anche se noi lo vediamo che il lavoro ce lo chiede, ma non è un obbligo; quindi io lo vivo in termini di desiderio, anzi di bisogno, io ho bisogno di studiare, tu non stai parlando con una persona che è completamente normale. Io ho questo bisogno fisico, forse per trovare conforto rispetto a qualche esperienza di vita che mi ha fatto un po’ soffrire negli ultimi anni. Io studio tantissimo, non lo dico come vanto, a volte me ne vergogno un po’, ho bisogno di isolarmi e di studiare, che io lo faccia per ragioni di lavoro, ecco no; poi le ricadute sono sul lavoro perché poi vedo che le mie lezioni sono arricchite, perché anche troppo perché un’insegnante così rischia di essere invadente certe volte rischia di essere talmente arricchito e affastellato che stimola fin troppo gli studenti, che si trovano forse un po’ costernati, oppure si racconta talmente tanto che lascia poco spazio agli altri. Io l’autoformazione la faccio così; io eliminerei la parola autoformazione e metterei semplicemente desiderio di confortarsi nello studio e ...          Sembra una parola calata, un tecnicismo, in realtà è poi così, però parlare di studio e desiderio mi piace di più...          La formazione tu la apri al confronto con gli altri, però, vedi, io non toglierei mai il confronto con gli altri, perché nel momento in cui uno legge ha un confronto con un sistema mentale che è diverso dal suo, con esperienze diverse; io generalmente però amo studiare e leggere letteratura e saggi sulla letteratura, più che confrontarmi con testi di pedagogia e didattica; amo leggere filosofia, poesia e anche testi che abbiano riferimento al mondo scientifico, inteso come fisica e matematica.</p>	<p>Autoformazione = isolamento???</p> <p>Perché ti dà fastidio questo prefisso?</p>

<p>Prima ti dicevo, quando parlo con Q, ma adesso quando parlo con te, o quando tu ci hai scritto delle cose, queste poi mi hanno permesso di riflettere e trovare degli spunti che io vado a cercarmi autonomamente... L'idea, lo stimolo ti nasce sempre da fuori.</p> <p>Diciamo che se parliamo di formazione in forma istituzionalizzata, io per esempio organizzo degli incontri di formazione a scuola, allora si può supporre che nella formazione siano altri enti che ti fanno un'offerta; nella autoformazione c'è una dinamica autonoma.</p> <p>Io ci metterei anche la natura insieme a tutto questo. Mi pare che recentemente tutto il nostro vivere sia talmente scisso dalla natura, dall'esperienza e dalla fatica della natura, è così astratto certe volte, che non si può essere sensati in questo modo, e in questo senso penso che la poesia possa fornire una risposta, perché la poesia è la prassi della filosofia, chiede sempre di calarsi in un rapporto concreto.</p> <p>Q e D, poi a scuola mia gli stimoli sono veramente tanti. A scuola mia sono responsabile dell'area di progettazione e valutazione dell'istituto, quindi anche se volessi, e lo vorrei, stare un po' da sola, un po' più da sola per lasciare decantare, sedimentare, non ho molto tempo perché ricevo continuamente degli stimoli dai miei colleghi."</p>	<p>La sto guidando: Secondo te esiste una differenza tra formazione e autoformazione? La guido ancora : Giustamente dici che non si può prescindere dal rapporto con gli altri perché c'è un meccanismo di ricerca in se stessi, di trasformazione, però non puoi isolarti completamente, hai bisogno del confronto... Un esempio di autoformazione...? Lettura, gli incontri</p>
<p><b>4.</b> Individuare i suoi veri interessi &gt; Sì; "lo devo essere molto franca, io non ho un interesse così spiccato nei confronti della psicologia, della pedagogia, della didattica. Fanno parte della mia professione ma non sono ciò che mi interessa di più. Mi interessano come strumenti di lavoro." Acquisire consapevolezza &gt; Sì (soprattutto al corso di perfezionamento in Teoria e Istruzione nella Ricerca Didattica, magari prima facevo le stesse cose ma con minore consapevolezza. L'esperienza con Q e con D, che sono coloro con cui ho maggiori contatti, mi ha aiutato a procedere collaborando; soprattutto Q mi ha insegnato a collaborare."</p>	
<p><b>5.</b> "Non sono in grado di rispondere, però devo essere molto franca che io noto una forte staticità nel gruppo." Chiedo se hanno commentato il fatto che sarei andata a osservare: "No, perché non abbiamo contatti, non più di tanto." Era preoccupata che la cosa costituisse un carico di lavoro ulteriore per lei.</p>	
<p><b>6.</b> 'La tua esperienza di reciprocità nella vita'&gt;&gt;&gt;&gt;&gt; le pongo questa domanda perché lei era assente al <i>focus group</i> "Non c'è situazione in cui non ci sia reciprocità, il tema è quello del bisogno essenzialmente; il bisogno è la maggiore fortuna di cui noi disponiamo, il senso lo si può recuperare attraverso il bisogno, e se ce ne rendiamo conto, cosa che sta diventando molto difficile perché tutti credono di essere diventati autosufficienti perché lo sono dal punto di vista economico, in realtà il bisogno è il luogo dell'amore, Platone dice che Eros è figlio di... Ma io torno sempre sul tema del desiderio <i>Poros</i> e <i>penia</i> (indigenza e povertà) eros nasce da poros e penia, sono gli elementi che caratterizzano il bisogno; l'amore è bisogno, se noi ci poniamo nei confronti degli altri in questi termini, ma anche senza saperlo, allora lì nasce qualcosa di positivo. La reciprocità è insomma la logica dell'amore e della con-passione, cioè io condivido qualcosa con te una gioia o un dolore, li condivido con te, e tu me lo racconti, ma non occorre che me lo racconti, io lo posso anche avvertire, non bisogna sempre star lì a parlare. Allora la reciprocità è lo scambio dei propri bisogni, che possono essere bisogni materiali, anche i bisogni dello spirito sono bisogni materiali. E poi metterei la reciprocità all'interno della logica del potlach (vedi Blanchard) dare dare si riceverà sempre di più di ciò che si è dato, per il semplice fatto di aver aperto la porta, quando l'hai aperta, arriva a valanghe, io l'ho sperimentato. Questo lo dico sempre a scuola. Capita di leggere un poeta del 900, che è Ginsberg, che sembra un matto, in realtà è straordinario, aveva una sua forte originalità, e anche esperienze di vita dolorosissime, ma quello che dice, mi pare che la metta come frasetta nel frontespizio di Kaddish, potrei anche sbagliarmi, allora dice aprite le porte, anzi spalancate le porte, anzi scardinatele, anzi toglietele visto che ci siete. Io leggo le reciprocità in questa logica..."</p>	
<p><b>7.</b> Non ha risposto e io non ho insistito</p>	

<p><b>8.</b>  “Per quanto sia autoformazione, gli stimoli provengono sempre da fuori, che sia persona o testo o che sia come dicevo prima la natura.  Gli insegnanti a scuola non riescono ad avere dei contatti autentici; ci sono troppe proposte e la mole di lavoro è enorme e quindi non abbiamo il tempo di sedimentare.”</p>	Non ho trascritto tutto quello che ha detto. Affronta il problema dal punto di vista politico.....
---	---

## ALLEGATO 30

### Intervista I

RISPOSTE	COMMENTI
<p><b>1.</b>  “Positivo crescere e confrontarsi su temi diversi con figure diverse; ritengo che essere molto informati sull’evoluzione e sullo status della ricerca, perché sapere come sta andando la ricerca nel campo socio-psico-pedagogico sia un modo per crescere e aprire la mente; per un insegnante è importante conoscere sempre cose nuove; hai stimolo tu e poi lo trasferisci ai tuoi allievi. Quindi ho sempre solo visto positività in tutto questo; lo stesso gruppo riceve uno stimolo nuovo, perché contribuire alla ricerca e alla tesi fa sì che siamo anche noi stimolati a considerare argomenti quali la reciprocità sui quali non abbiamo mai riflettuto perché erano altri i temi che noi portavamo avanti.”</p>	<i>Riferimento alla teoria dei legami deboli</i>
<p><b>2.</b>  “Per quanto mi riguarda l’essere osservata non mi crea nessun disturbo; anche a scuola dico ai genitori ‘Se volete venire a vedere come faccio lezione’; so che siamo in una situazione di studio... per di più quando si è in gruppo sei sempre osservato dagli altri... quindi avere te, che ritenevo una presenza positiva non mi ha creato nessun problema.  Per il gruppo ritengo che dipenda dalla persona, c’è qualcuno a cui magari la situazione può creare uno stato di insicurezza, qualcun altro no.  Mi sembra che nessuno di noi abbia subito un influsso negativo (intende: sia stato condizionato dalla situazione).  Sapevo che stavo rendendo un servizio a qualcuno e come tale... e quindi lo ritenevo un lavoro professionale.”</p>	
<p><b>3.</b>  “È un argomento interessantissimo.  Possiamo chiamarlo metodo collaborativo... È un metodo che cerco di far acquisire dagli allievi. A scuola faccio fare la valutazione reciproca. Ho avuto prova che lavorare con il compagno è più facile raggiungere gli obiettivi.” (parlare di reciprocità l’ha fatta riflettere sull’importanza del metodo che applica in classe)</p>	Collaborazione = reciprocità????? (Vedi Axelrod) la reciprocità crea le condizioni per la collaborazione
<p><b>4.</b>  “L’essere qui insieme vuol dire mettere a confronto quello che tu ti fai come idea e ti dà la possibilità di vedere i limiti, i punti critici dove tu magari non te ne sei reso conto, lo dai per assodato è una cosa implicita e invece il fatto di presentare dei lavori e di discuterli insieme, ti fa vedere dove ci sono ancora delle ombre e loro tendono a far luce ; è una crescita continua ; per me il Laboratorio è un nutrimento spirituale prima ancora che intellettuale.  Quello che mi ha dato il gruppo è la continua ricerca; ti fa vedere la tua disciplina in maniera diversa, ti fa capire quanto tu sia importante per i tuoi allievi; mi ha fatto rinnovare la mia disciplina, insegno la mia disciplina in maniera totalmente diversa.”  Deduco: 5</p>	
<p><b>5.</b></p>	Sono stata disturbata dalla Antonello : intervista corta (non tutti i punti toccati)

<b>6.</b>	Congloba la risposta 6 e 7
<b>7.</b> "La reciprocità potrebbe rappresentare lo spirito di questo gruppo a dire la verità, perché ci sono sempre continui scambi che vanno al di là di trovarsi una volta al mese. Io qui dentro ho ricevuto cose grandiose; ci sono dei rapporti umani profondi tra di noi; nel nostro gruppo ci si tiene molto anche ai rapporti relazionali. La reciprocità è il nostro spirito guida."	Ci sono continui scambi
<b>8.</b> "Certo che poi incide sull'autoformazione."	

## ALLEGATO 31

### Intervista L

<b>RISPOSTE</b>	<b>COMMENTI</b>
<b>1.</b> "Dal punto di vista del lavoro del gruppo lo considero indifferente, la presenza può anzi essere gradita se sta facendo un lavoro, ma nel momento in cui si svolge l'attività del gruppo l'attività si svolge normalmente. Può essere che diventi più formale nel momento in cui sai che c'è qualcuno che ti osserva."	
<b>2.</b> "Sì ma non nella sostanza, è più che altro nel modo di porsi e di parlare che (se non osservati) può essere più spontaneo e più immediato con qualche intercalare e qualche battuta. Direi che è (stato) più professionale, più formale e meno dispersivo; se uno ti osserva (non ti dilunghi in cose non pertinenti) perché se no dici questo qua come mi giudica."	
<b>3.</b> È inevitabile. Tu riesci a dare se hai qualcosa dentro. Se tu riesci a crescere, a capire di più, ad arricchire la tua rete di concetti, ad avere più punti di riferimento, più schematizzazione da trasporre, diventa un'operazione di transfert nel momento in cui ti trovi sul fronte dell'insegnamento, tu puoi non solo avere dei contenuti dei punti di riferimento, degli esempi, ma addirittura avere dei concetti degli schemi mentali che a livello organizzativo ti consentono di porti in modo più efficace. Io mi sono occupato dei linguaggi non verbali. C'è una certa atmosfera di amicizia."	
<b>4.</b> "Per uno che insegna, se resta da solo... non sei in grado di essere aggiornato; ti consente un arricchimento e di essere aggiornato. Ti permette di avere una maniera più sicura di procedere a scuola, [...] avere una visione più globale e partecipata. Se gli altri danno qualcosa a te, tu cerchi per quanto ti riguarda se puoi essere utile confrontandoti con loro." Leggo l'elenco >>> L dice che sono tutti validi. "Essere più aperti con gli altri, la cosa è possibile ma all'interno del gruppo però ci sono sempre delle persone che tendono a monopolizzare; sono così e ci tengono ad essere così." 4, 5, 6, 7 (desunti da me). L ha una laurea in filosofia "Sicuramente è un arricchimento trattare con colleghi di discipline diverse" Faccio notare che sicuramente la sua preparazione filosofica e pedagogica avrà arricchito gli altri che non ce l'hanno. Quello che ho dato io bisogna chiederlo agli altri."	Contenuti  scambio
<b>5.</b> "No, non direi di aver notato dei cambiamenti. Forse gli incontri sono stati pochi."	
<b>6.</b> Chiede conferma del significato discusso nel <i>focus group</i>	

<p><b>7.</b>          “Sì, c’è questa reciprocità. Gli incontri non sono così fitti, il gruppo diventa sempre più coeso nel momento in cui si vivono esperienze comuni abbastanza frequenti. Se un gruppo si riunisce per esempio una volta al mese, c’è il vuoto in mezzo dove uno dice ‘Ho delle consegne, ho una traccia per il lavoro. Telefoniamo e magari mettiamo a fuoco qualcosa insieme.’ Però nello stesso tempo è un lasciarsi a distanza, questo forse impedisce qualcosa che può accrescere la reciprocità, perché allora diventa un discorso meno condiviso, meno vissuto come vita.          Servirebbe di avere più occasioni di vita insieme, però i tempi sono quelli che sono. Il gruppo avrebbe bisogno secondo me direi ogni tanto della presenza di un coordinatore scientifico; il gruppo avrebbe bisogno di qualcuno che dica ‘Guardate le tematiche pregnanti in questo momento, se volete vi do una traccia e poi voi andate avanti.’ Ci sarebbe anche più entusiasmo.”</p>	<p>Importanza delle interazioni ravvicinate nel tempo (Axelrod)          Io: C’è bisogno di progettualità? (vedi Axelrod)          Riferimento alla teoria dei legami deboli?</p>
<p><b>8.</b>          “Sì.”</p>	

## ALLEGATO 32

### Intervista M (telefonica)

<b>RISPOSTE</b>	<b>COMMENTI</b>
<p><b>1.</b>          “Ho apprezzato soprattutto le tematiche, la reciprocità aiuta soprattutto nella progettualità e nella ricerca delle argomentazioni, ed anche ad operare una sorta di monitoraggio delle nostre attività e quindi una coscienza maggiore per quanto riguarda anche la qualità dei risultati.          La tua presenza è servita da stimolo per approfondire, tenere sotto controllo la condotta operativa e dare una organicità agli interventi, quando c’è una osservazione c’è anche un coordinamento istintuale di quello che viene proposto, si va verso una sorta di sintesi alle volte.”</p>	
<p><b>2.</b>          “Sì, però [i comportamenti sono stati] modificati in modo positivo, e forse ce ne era bisogno.          C’è alle volte una sorta di presenza che è legata alla produzione di materiali online... abbiamo creato delle aree in cui ognuno possa mettere del materiale in base alle proprie competenze e creare una sorta di sinergia progettuale nell’ambito delle tematiche molto più estese, trasversali, quindi abbiamo una sorta di presenza anche concettuale.”</p>	<p>Non è la presenza fisica che conta &gt;&gt;          C’è un pensiero collettivo che si sviluppa a prescindere dalla presenza fisica</p>
<p><b>3.</b>          “Sì.”</p>	
<p><b>4.</b>          “Non tocca a me dire se sono migliorato. Devo dire che mi ha fatto bene e continua a farmi bene perché c’è arricchimento e approfondimento delle tematiche.          L’arricchimento personale proviene anche dal fatto che nel gruppo sono presenti persone che provengono dall’area umanistica, queste aiutano molto sul piano personale, cioè l’arricchimento del pensiero unitario, penso di essere cambiato in questa forma.”          1: approfondimento (non individuazione) “[...] faccio un esempio: rapporto tra musica e linguaggio, viene messo a frutto anche attraverso una progettazione di tipo didattico, quando insegno agli allievi della SSIS o in facoltà, c’è questo tipo di sinergia che a monte ha avuto un collaudo attraverso sinergie di reciprocità operate nel Laboratorio.”          2: soprattutto le priorità; l’interscambio degli obiettivi il valore</p>	

<p>3: la acquisisci attraverso lo scambio, il confronto, non il confronto sulla base della competitività, ma sul confronto produttivo</p> <p>4: non conosce il significato &gt;&gt;&gt;&gt;critica in senso negativo nei confronti della progettazione</p> <p>5: per esempio assumendo la prospettiva del pensiero divergente o convergente a seconda che tu sia insegnante di una disciplina creativa o scientifica; ci si aiuta anche attraverso questo aspetto, la libertà creativa, la libertà creativa che è propria dei docenti di discipline artistiche deve poi essere strutturata, quando si scrive un pezzo musicale di deve anche progettare anche perché sia intellegibile dal punto di vista della fruizione, dell'ascolto.</p> <p>Un esempio di reciprocità per il punto 6: non imporre un argomento ma lasciare parlare e poi cercare di contestualizzare l'intervento.</p> <p>"Magari viene gente e scalda il posto; cosa vuol dire questa battuta? È importante la partecipazione anche su idee che a monte possono essere sbagliate o fuori campo; dopo queste idee fuori campo vanno collocate in un ambito ben preciso, importante è partecipare in una prima fase, poi quando vedi che il tuo interlocutore è attivo, partecipa, si porta la sua proposta in un contesto più centrale e più appropriato, invece di fare il contrario.</p> <p>Mi pare che nelle istituzioni e nelle università ci sia una tematizzazione a monte troppo forte e in base a questa tematizzazione c'è (o non c'è aggiungo io ) una conseguente partecipazione e così cosa succede? Tu hai subito gli elementi che tu vorresti prendere in visione in considerazione però altri, altre cellule altri elementi del contesto che potrebbero essere utili in un secondo momento vanno persi. Un piano generale può essere la responsabilità didattica. E da qui poi tematizzare. Partiamo dalle esigenze della persona, dall'area affettiva.</p> <p>Ogni volta affrontare gradualmente questi ambiti, ma prima di tutto bisogna star bene insieme come gruppo; non è il tema che ti porta a sta bene con gli altri: è per questo che a volte si litiga: ognuno porta le proprie impostazioni le proprie angolature e si fossilizzano; prima di tutto bisognerebbe creare gruppo e questo gruppo è fonte per cosa? Questo gruppo può formare, ci sono le competenze..."</p> <p>Fa un esempio nella musica</p>	<p>Molto importante:</p> <p>Non imporre i percorsi di ricerca</p>
<p><b>5.</b></p> <p>"Secondo me sì, ci siamo abituati a razionalizzare di più gli impegni, è anche un rapporto diverso nei confronti dell'o.d.g." (prima era puramente indicativo)</p>	
<p><b>6.</b></p> <p>"Molto valido sul piano professionale.</p> <p>È un investimento del proprio tempo (quando dedichi del tempo a qualcuno)</p> <p>Nelle mie attività artistiche cerco sempre la collaborazione con un'altra persona.</p> <p>La reciprocità è efficace se ci sono delle competenze diverse, delle angolature di pensiero diverse che lavorano nello stesso contesto, si completano; lo scambio è più macroscopico quando le discipline insegnate sono diverse."</p>	
<p><b>7.</b></p> <p>"Sì, ma in modo diverso."</p>	
<p><b>8.</b></p> <p>"Sì, prima di tutto bisogna mirare ad una autoformazione di base (sulla disciplina), poi la reciprocità migliora gli esiti di questa autoformazione e dopo di che si può fare anche il contrario: l'autoformazione aiuta la reciprocità come la reciprocità aiuta l'autoformazione. Anche i rapporti professionali sono così: la professionalità cresce attraverso la reciprocità; la professionalità non è altro che la autoformazione, viene monitorata attraverso una sorta di reciprocità di livello, io dico, se io mi rapporto professionalmente con musicisti, compositori, strumentisti di livello, questo accresce la mia professionalità e la mia responsabilità professionale. La pazienza: fa sedimentare o pensieri."</p>	<p>Cioè auto-istruzione?</p>



ALLEGATO 33

Intervista N (telematica)

RISPOSTE	COMMENTI
<p><b>1.</b>                      “Ho apprezzato moltissimo la possibilità di ripensare alla mia professionalità, non tanto in termini tecnico-esecutivi, quanto piuttosto in termini critici, dialettici, motivazionali e di co-costruzione della conoscenza. Ho tratto un particolare vantaggio e piacere dalla possibilità di sentirmi ascoltata e non giudicata. Negli ambienti di lavoro, talvolta, si rischia di percepire una difficoltà di comunicazione. Pare che all'altra persona interessi 'raccogliere' ciò che condivide in pieno, forse per la ricerca di conferme. Qui, invece, ci è stato offerto lo spazio per un confronto libero e aperto. Pur sapendo che Cristina si sarebbe valsa del nostro apporto, ho avvertito una profonda sincerità e spontaneità di parole, atteggiamenti e comportamenti.                      Elemento che ho apprezzato di meno: il poco tempo; forse perché alcuni passaggi argomentativi-riflessivi richiedono paziente indagine e chiarezza nella nostra mente prima di venire esplicitati e forse perché la concettualizzazione fatica a volte a 'trovare il vocabolo giusto.’”</p>	
<p><b>2.</b>                      “No, in linea di massima. Piuttosto credo che sia sorta anche per noi l'occasione di conoscerci meglio e di apprezzarci di più.”</p>	
<p><b>3.</b>                      “Sì. Ho capito che l'autoformazione inestetizza se rimane sforzo solipsistico e che invece ha bisogno di linfe vitali provenienti dalla narrazione di esperienze, dal confronto, dalla condivisione.”</p>	
<p><b>4.</b>                      Qui rimando al sottolineato.                      h. individuare i suoi veri interessi                      i. individuare i suoi obiettivi                      j. <u>acquisire consapevolezza</u>                      k. <u>sviluppare ulteriormente la riflessività critica</u>                      l. <u>sviluppare apertura verso prospettive alternative</u>                      m. sviluppare capacità di partecipazione                      n. <u>sviluppare la disponibilità alla validazione consensuale come modalità di problem solving</u></p>	
<p><b>5.</b>                      “Sì. Mi sembrava che le persone avessero cominciato a guardarsi con maggior interesse e distensione in volto, che certe volontà personali venissero esaltate per i loro aspetti migliori, in termini di collaborazione, di aiuto reciproco, di relazione empatica.”</p>	
<p><b>6.</b>                      “Sì.”</p>	
<p><b>7.</b>                      “Sì.”</p>	
<p><b>8.</b>                      “Sì, apportando anche un benessere appagante, contro la frustrazione di determinati ambienti professionali, dove conta solo l'efficienza del momento (con buona dose di ansia da prestazione) e viene soffocata la parte creativo-valoriale del soggetto.”</p>	

**ALLEGATO 34****Intervista O (telematica)**

<b>RISPOSTE</b>	<b>COMMENTI</b>
<b>1.</b> “Come sai non ho potuto partecipare regolarmente agli incontri, ma mi sembra importante che il gruppo abbia avuto uno stimolo alla riflessione sul proprio andamento e sul proprio impegno. Come ai singoli, capita anche ai gruppi di farsi prendere dalle troppe cose da fare e di rimandare le pause di riflessione ....”	
<b>2.</b> “Credo che anche se tutti abbiamo cercato di ‘dimenticare’ la telecamera (che peraltro era molto discreta) sia veramente difficile che il nostro comportamento non abbia subito delle piccole modifiche. Mi sembra che ci fosse più corresponsabilità al fine di una conclusione fruttuosa della riunione. “	
<b>3.</b> “Pienamente.”	
<b>4.</b> Elenco dei punti scelti: - definire meglio gli obiettivi dell'azione formativa - accrescere la consapevolezza e il rigore della ricerca didattica - sviluppare ulteriormente la riflessività critica - sviluppare apertura verso prospettive alternative e la capacità di “sentirne” la positività anche se a volte non pienamente condivise - sviluppare capacità di partecipazione e collaborazione - accrescere la conoscenza attraverso il confronto con analisi interpretative diverse date da diversi punti di vista	
<b>5.</b> “Non sono in grado di rispondere.”	
<b>6.</b> “Sì, puntualizzando che l'interdipendenza per portare frutti deve essere veramente paritaria, supportando la trasformazione di sé senza perdita di identità.”	
<b>7.</b> “Ho l'impressione che inizialmente fosse molto più profonda e che negli ultimi anni si stia “diluendo”...ma questo può dipendere dalla mia partecipazione.”	
<b>8.</b> “Credo che sia veramente necessaria per una maggiore completezza di maturazione sia personale che professionale (e purtroppo in questo campo non si trova facilmente) a patto che sia partecipativa e non solo una superficiale facciata di civile convivenza.”	

**ALLEGATO 35****Intervista P (telematica)**

<b>RISPOSTE</b>	<b>COMMENTI</b>
<b>1.</b> “Ho apprezzato: 1. la forma con la quale è stata avviata e poi realizzata la collaborazione e la presenza di un osservatore dentro al gruppo (non è indifferente se paragonata ad altre situazioni vissute); 2. la possibilità di ricavare input, sollecitazioni, a mia volta osservazioni, sulle modalità con cui viene condotta l'osservazione. Ma su questo argomento vorrei poi, alla fine del percorso, poter chiedere più cose; 3. la restituzione in itinere e finale (mi pare sia prevista) di quanto osservato, in modo che l'esperienza sia di aiuto effettivo per il gruppo e per i singoli.	Reciprocità tra ricercatore e gruppo osservato

<p>Confesso che prima di dare la mia disponibilità a questa collaborazione – che mi lasciava perplessa - mi sono imposta di vagliare e di valutare cosa il gruppo e la persona ne avrebbero potuto ricavare. Aggiungo che ancora mi sono rimaste alcune curiosità che spero di soddisfare.”</p>	
<p><b>2.</b> “È inevitabile se inteso come cambiamento in situazione! Anche se nella durata dell'osservazione di ogni singolo incontro e dell'insieme degli incontri, quindi nel suo lungo andare, il fenomeno si è attenuato. Questa domanda mi rinvia alla 5. Se invece qui si intende cambiamento +/- stabile determinato dalla presenza e dalle condizioni di un osservatore esterno (se questa è l'intenzione della domanda), non saprei come rispondere. Forse un cambiamento sì, ma di superficie.”</p>	
<p><b>3.</b> definisce il concetto: “- ha per oggetto un forte interesse personale; - è continuamente rinforzata dal rapporto studio/applicazione di quanto studiato/verifica/nuovo interrogativo/studio; - implica una buona dose di tenacia, - non può prescindere dalla ricerca di confronto, condivisione, arricchimento rispetto all'esterno.”</p>	<p>Non ha partecipato al <i>focus group</i>, quindi non si pone di leggere il concetto di autoformazione anche dal punto di vista della crescita personale</p>
<p><b>4.</b> “In tutte quelle indicate, come già indicato nel questionario (almeno così mi pare di aver risposto allora). Aggiungerei che, nel caso specifico autoformazione/ formazione e partecipazione al [Laboratorio], ha sviluppato anche: - resistenza alla fatica fisica e psicologica; aspetto non indifferente in una situazione di autoformazione che specularmente si nutre anche in un gruppo di ricerca autodiretto, ma anche eterodiretto o, per lo meno, guidato, osservato, preso, lasciato, usato, ripreso, amato, odiato, invidiato, ricercato, ecc. Da qui allora la crescita personale su più piani: nella sopportazione della fatica fisica derivante dalla necessaria ponderazione delle proprie idee, dalla più attenta loro verifica, dall'approfondimento, dalla ricerca di altre e diverse (o opposte) fonti per la messa alla prova...; e ancora la crescita sul piano psicologico verso la ricerca di una identità e di una autonomia; - tenacia nell'approfondire alcuni oggetti di studio.”</p>	
<p><b>5.</b> “Sì, non so se proprio determinate dalla presenza esterna e dall'effetto della ricerca, o se invece più concomitanti con il processo di evoluzione già innescato nel gruppo da prima.” (cfr. risposta n. 2)</p>	
<p><b>6.</b> “Lo scambio avviene sempre nel [Laboratorio], ha varia intensità e diversa natura. Per quanto mi riguarda, una volta lo era molto di più e avveniva allo stesso modo con tutti i membri, ora avviene in toto e in profondità con alcuni colleghi, sia quando porta verso una convergenza e un consolidamento di posizioni, sia quando invece genera una divergenza, che però non è mai motivo di distacco o di abbandono, anzi, proprio il contrario. La reciprocità avviene più superficialmente con altri. Superficialmente è da intendersi che lo scambio necessita di tempi maggiori di ponderazione da parte mia su ciò che viene scambiato, su ciò che ho dato ed è stato recepito o trasformato e restituito, su ciò che ho ricevuto in diverso modo (anche solo come insinuazione di un dubbio). Per me sono i tempi dovuti al decentramento linguistico e cognitivo, aggiungiamoci pure affettivo.”</p>	
<p><b>7.</b> “Sì, sicuramente, ma meno di un tempo nelle sue varie forme di collegialità.”</p>	
<p><b>8.</b> “Sì, non saprei rispondere no. Anzi mia pare non poter rispondere no in alcun caso.”</p>	

## Intervista Q

RISPOSTE	COMMENTI
<p><b>1.</b>            “Per ora ne vedo solo di positivi, in primo luogo perché è stata una sferzata per me a pensare anche a cose nuove per fare bella figura; per esempio uno dei problemi, non lo nascondo, che avevo e che ho è che il gruppo spesse volte cresce e poi all'improvviso collassa, ha dei momenti in cui ci sono tante persone e dei momenti in cui ce ne sono meno e allora non dico solo per questo ma anche sollecitata da questo osservatorio che si verificava, quest'anno ho pensato di fare quel corso 5+3 che è una novità; prima avevamo il corso di perfezionamento, quindi è una novità tra virgolette, nel senso che le nostre uscite all'esterno le abbiamo sempre fatte, ma siccome da un anno e mezzo il perfezionamento è sospeso perché ce ne sono tanti altri, quindi è un momento in cui siamo fermi da quel punto di vista, quest'idea serve per aprire il gruppo all'esterno e a far leggere il gruppo dagli altri; un pochino, non dico in tutto, ma mi è anche stato suggerito dal fatto che comunque qualcuno si occupava di noi, ci osservava ed era giusto avere un dinamismo che magari in qualche altro momento forse ci è anche sfuggito, ecco sono molto sincera.            Questa è una cosa, l'altra è la metacognizione; il fatto di questa presenza che osserva discretamente, delicatamente, ma comunque c'è e osserva anche con mezzi tecnologici, di induce non tanto a dire faccio diverso dal solito, perché poi ho visto parlando con i colleghi, alla fine facevamo le solite cose, forse certo c'era un pochino più di ordine ma comunque si proseguiva il nostro lavoro ma con maggiore consapevolezza, capendo meglio alcuni aspetti anche del dono, dello scambio, anche quando hai fatto il <i>focus group</i> aiutando a rimettere a fuoco alcune cose, a dire l'anno prossimo potrò seguire un'altra strada, migliorare questo aspetto, non so per esempio quello della gestione turnata, che io avevo un po' abbandonato e che adesso magari riprenderò ma in forma consapevole, cioè riproponendolo ai colleghi come una variabile che è emersa dalla tua osservazione e che potrebbe essere di nuovo interessante rielaborare, rivivere e anche riportando un po' un protocollo di comportamento, perché qualche volta qualcuno che aveva la delega faceva andare [rovinosamente] la riunione perché non si ricordava più, più che altro, bisogna renderlo più leggibile questa figura, questo ruolo.”</p>	<p><i>Il 5+3 è stato organizzato perché io andavo ad osservare</i></p> <p>Consapevolezza</p> <p>Gestione turnata</p>
<p><b>2.</b>            “Un pochino più se vuoi di ordine negli interventi, si stava più attenti a non accavallarsi, che invece nella vita normale capita che ci si accavalli un po' di più; però se questo poi è servito a promuovere atteggiamenti di maggiore auto-controllo anche questo può tornare utile.”</p>	
<p><b>3.</b>            “L'ho condivisa completamente, ho ritrovato alcuni aspetti che già vivevo, che già avevo pensato, però come accade nei buoni incontri, ho arricchito la mia mappa, adesso magari mi risulta difficile dire in che cosa l'ho arricchita, avrei bisogno di andare a rivedere i miei appunti.”</p>	<p>Propongo di leggerle il mio elenco</p>
<p><b>4.</b>            “Purtroppo mi tocca dire tutte, per me è stata davvero una trasformazione esistenziale (il partecipare al Laboratorio) anche perché ho scelto che diventasse la mia attività o la parte preponderante della mia attività e quindi anche nelle difficoltà sono cambiata perché sia nello sforzo di far leggere me e il gruppo all'esterno sia anche nello sforzo di capire come rapportarsi all'interno del gruppo sia nell'autoformazione che nell'andare a fare i formatori; in questo processo complesso io sono cambiata ho dovuto proprio assumere atteggiamenti diversi, più assertivi in alcuni casi, più elaborativi in altri, dico la verità faccio anche una terapia psicologica, che forse avrei fatto lo stesso, ma mi è anche molto utile per la gestione dei rapporti all'interno e tra l'interno e l'esterno.”</p>	

<p>Mi sono trasformata come persona, con molta sofferenza, perché la condivisione, e credo che il nostro gruppo, anche nei limiti della condivisione sia un esempio che si fa, che si può fare, è molto faticosa, quindi il processo di rielaborare teorie condivise, modelli condivisi, ti richiede ore e ore e ore, che non so, a volte ho anche l'impressione che sia quasi una forma di assuefazione di una sostanza che non riusciamo più ad abbandonare perché è talmente nostra ... però la quantità di ore della vita è grande. In questo senso anche uno dei lavori di trasformazione è stato di farlo ma poi anche di contenere.</p> <p>Poi un altro aspetto è di non innamorarsi troppo di quello che si fa, perché quando ci si lavora così tanto, il primo rischio è quello di scordarsi di essere semplici nel comunicare con gli altri, tornare ai linguaggi corporei ecco perché ho fatto la terapia, perché qui si usava troppo il cervello, ecco un difetto del nostro gruppo è questo e adesso dovremmo cercare di... e la teoria del dono anche serve in questo senso perché il dono è anche un dono che non è solo dei pensieri, deve essere un dono a tutti i livelli, di linguaggio...</p> <p>L'hai detto tu, questa parola antropologica l'avevi usata ed ecco una cosa che non era nell'elenco che mi è molto interessata e che serve anche a sdrammatizzare certe tensioni razionali, troppo razionali che ci sono quando si fa ricerca, bisogna imparare a fare ricerca antropologicamente tornando anche ad altri linguaggi, giocando di più anche sulla affettività, sull'ironia..."</p>	<p>Il dono del linguaggio Deve essere un linguaggio comprensibile</p> <p>La visione di Mauss è antropologica.... Lui parla di doni concreti</p>
<p><b>5.</b> "Con il mio carattere mi viene da dire che è troppo presto per poter vedere delle trasformazioni nel gruppo, Mi è piaciuta tantissimo la riunione del <i>focus group</i> e ho visto un bel gruppo, sono stata molto contenta... quindi senz'altro delle trasformazioni le abbiamo, le stiamo elaborando, però mi è facile dire le mie, sul gruppo non ho avuto il tempo per vederle, ma te lo saprò dire e secondo me ci sono, solo che non le so leggere."</p>	<p>Troppo presto per vedere trasformazioni nel gruppo</p>
<p><b>6.</b> "Mi inquieta perché in realtà invece, è vero che il dono è scambio, da un lato è vero, dall'altro mi preoccupa, perché mi piacerebbe anche il dono disinteressato, però in formazione, autoformazione e coformazione è effettivamente una valenza positiva perché io, formulando le mie idee, proponendoti il mio modello o un mio libro e tu proponendomi il tuo, i tuoi modelli, la tua visione delle cose, questa reciproca offerta, diventa reciproco scambio, reciproco dono e perciò ci cambiamo ci formiamo in questa interazione, in questo senso è assai positivo, non può essere senza restituzione, perché nel momento in cui tu mi dici qualcosa e io ti dico qualcosa sono già passati dei doni."</p>	<p>Io le ricordo la sua osservazione durante il <i>focus group</i> (vedi posizione di Derrida)</p>
<p><b>7.</b> "Credo proprio di sì; se dovessimo fare un sociogramma di Moreno applicato a questo ci sarebbero sicuramente delle aree di maggiore aggregazione, dei piccoli arcipelaghi che si creano, qualcuno più isolato, non c'è secondo me una reciprocità diffusa tra tutte le persone; in questo senso servono le iniziative che facciamo come il corso di perfezionamento o anche i corsi di formazione perché creano aggregazione. C'è qualcuno che è più forte e qualcuno che lo è un po' meno. Io prima ero dirigente scolastico ed avevo sempre avuto questo problema nel valorizzare le qualità nelle persone ma anche del trovarmi di fronte a volte ad alcune situazioni in cui magari ti accorgi che qualcuno è davvero meno vivo di un altro, però magari comunque ha dei suoi talenti che non sempre si mostrano in quel momento; anche questo aspetto che è anche un po' problematico però è anche bello perché magari in momenti in cui non te l'aspetti ti mostrano qualcun altro che tu non avevi pensato... e se poi della persona vedi anche i limiti, li accetti e vorrà dire che in quel settore lì non ti aspetti più di tanto... e però , il bello di questo gruppo è anche che è un gruppo aperto, non è che ci sia una norma istituzionale. (che ne regoli la composizione) Tu leggi il fatto che il gruppo non abbia sempre la stessa fisionomia come un fatto positivo... Allora da questo punto di vista è stato positivo il tuo ingresso per creare una apertura, una novità, forse si può avere una volta all'anno un ospite, è stata l'idea di far venire Fini, però bisogna renderla regolare questa cosa.</p>	<p>Prospettive di lavoro in comune determinano cooperazione nel presente (Axelrod)</p> <p>legami deboli = positivo</p> <p>Faccio riferimento alla teoria dei legami deboli (Costa M, Dal Fiore F, pp. 75-76)</p>

<p>Questo è un bellissimo suggerimento, sarebbe bello invitare ogni anno qualcuno. Un'altra cosa che avevamo tentato di fare era di collegarci ad altri gruppi di ricerca, per esempio con quello di Canevaro, avevamo fatto un incontro, bisognerebbe non ogni anno perché è impossibile, troppo faticoso, magari alternare un anno un collegamento con una ricerca interna alla scuola veneziana e ogni 2 o 3 un.. sì perché abbiamo fatto 1 o 2 seminari e adesso vorremmo rifarne un altro però è un po' che non ne facciamo.”</p>	<p>lo suggerisco di vedere se c'è qualche ricerca in corso che può interessare il gruppo</p>
<p><b>8.</b>  “Assolutamente. Credo molto di più in questo tipo di formazione, che è autoformazione che nella formazione classica, ci credo proprio in modo viscerale, l'ho vissuta sulla mia pelle, è così che ci si cambia, bisogna trovare dei modelli un po' più lievi (rispetto al lavoro del Laboratorio) però con questa riflessione ad altri linguaggi e l'apertura a dimensioni un po' più lievi, all'aspetto motivazionale, affettivo-relazionale che mettiamo nei nostri criteri, con questo si può ritornare ad una maggiore verità, è stato un momento di sofferenza, per me per lo meno legato all'eccesso di razionalità; forse è proprio per quello che poi ci siamo interessati così tanto delle altre.  Poi sai nei gruppi ci si trova per avere gli stili affini, magari uno ci viene per questo. Aprirsi aiuta a variare la gamma di stili.”</p>	

## ALLEGATO 37

### Intervista R (telematica)

RISPOSTE	COMMENTI
<p><b>1.</b>  “Purtroppo, non sono stata sempre presente agli incontri, per l' affastellarsi di attività che spesso si sovrappongono e portano un po' lontano dai progetti che si sono 'sposati'. Posso dire che negli incontri si tende sempre a un grande rigore, sia nelle forme partecipative, sia nei contenuti che si trattano.”</p>	<p>Il dono deve essere adeguato a chi riceve &gt;&gt;&gt; vedi Dzimira, p. 10 (???)</p>
<p><b>2.</b>  “No, non lo credo. C'è una tale 'maturità' , consapevolezza, compattezza (di obiettivi, orientamenti, strumenti di ricerca...) nel gruppo che un elemento esterno non provoca alcun cambiamento di atteggiamento/ comportamento.”</p>	
<p><b>3.</b>  “Credo che essa sia lo sforzo, costante e progressivo, che si fa per rendere precisa e puntuale la propria competenza professionale. Credo che essa sia il risultato di una profonda risistemazione della professionalità, che chiede di essere continuamente rivisitata, approfondita, maturata e arricchita di contenuti, di metodi e di spinte motivanti.”</p>	<p>Autoformazione solo dal punto di vista professionale??</p>
<p><b>4.</b>  Elenco di quanto segnalato:  - acquisire consapevolezza (1)  - sviluppare ulteriormente la riflessività critica (2)  - sviluppare capacità di partecipazione (3)  - sviluppare la disponibilità alla validazione consensuale come modalità di problem solving (4)</p>	
<p><b>5.</b>  “Non sono in grado di rilevarle, essendo mancata più volte.”</p>	
<p><b>6.</b>  “Se per reciprocità si allude a un dare e avere formativo, a uno scambio bi-direzionale di arricchimento e supporto, direi che c'è stata reciprocità.”</p>	

7. "Penso di sì, perché lo sento orientato allo scambio di esperienze, di scopi e modalità di raggiungimento degli scopi."	
8. "Sicuramente, ne è la <i>conditio sine qua non</i> ."	

## ALLEGATO 38

### Intervista S (telematica)

RISPOSTE	COMMENTI
1.	
2.	
3.	
4. "Sono grata al metodo che tramite il Laboratorio ho incontrato, perché mi ha aiutato e mi aiuta a dare senso alla mia opera di docente. Il rischio di essere noiosa o di ripetermi per il momento non mi riguarda."	Questo è l'unico commento che possa considerarsi una risposta alle domande proposte nell'intervista
5.	
6.	
7.	
8. "Non risponderò a tutte le domande, perché ho partecipato al Laboratorio in modo poco regolare, quest'anno. Ti racconto allora ciò che è cambiato nel mio lavoro di docente, dal momento in cui ho iniziato ad incamminarmi lungo la strada affascinante della ricerca. A scuola continuo a lavorare secondo il nostro modello, che mi è di guida... opero però alcune semplificazioni, in modo da poterlo applicare a tutti i contenuti. In pratica cerco di attuare le fasi di transfer, ricostruzione e generalizzazione, senza le quali non avrebbe senso l'apprendimento. Inoltre trovo utile far visualizzare, alla fine di ogni verifica e a correzione avvenuta, i risultati ad ogni alunno. Ottengo in tal modo due risultati: gli alunni diventano consapevoli del loro apprendimento, da una parte; dall'altra i genitori vedono velocemente dove si collocano i punti di forza e/ o le difficoltà dei figli. Intorno a Natale ha completato il tirocinio diretto in una mia classe una giovane docente sissina, con la quale ho progettato e realizzato una micro unità di apprendimento dal titolo avventuroso: "In viaggio verso le frazioni" ( dalla scomposizione al minimo comune multiplo).	Peccato che la docente non abbia tenuto presente le domande e non abbia risposto in modo più preciso: non riesco a rilevare dati sul rapporto di reciprocità né come lo intenda lei, né come si realizzi all'interno del Laboratorio.

<p>E' stata la quinta esperienza e devo ammettere con molta umiltà che è bello mettersi in gioco alla mia età con l'entusiasmo di una scolaretta, e con la titubanza e l'incertezza che inoltrarsi in percorsi nuovi suscita sempre, anche in chi crede di possedere contenuti e metodi in maniera sicura. Sono grata al metodo che tramite il Laboratorio ho incontrato, perché mi ha aiutato e mi aiuta a dare senso alla mia opera di docente. Il rischio di essere noiosa o di ripetermi per il momento non mi riguarda. [...]. le riflessioni mi sgorgano dall'esperienza e dall'intenzione di continuare su questa strada.”</p>	
---	--

### ALLEGATO 39

#### Intervista T (telematica) Direttore Scientifico del Laboratorio

RISPOSTE	COMMENTI
1.	Non era presente
2. “Personalmente sì.”	Non era presente, perciò non ne posso tenere conto
3.	Non era presente
4. Segnalati: - individuare i suoi obiettivi - sviluppare apertura verso prospettive alternative	
5. “Il gruppo è molto maturato in questi anni, passando sequenzialmente e ricorsivamente attraverso le seguenti fasi: - Contestualizzazione del modello di innovazione didattica proposto ( PSP) e confidenzializzazione con il lessico pedagogico di riferimento - Approfondimento e maturazione di padronanza rispetto ai fondamenti teorici delle ipotesi guida del modello - Falsificazione del modello in situazione reale di didassi, nelle personali realtà scolastiche - Individuazione dei problemi latenti nella teoria psico-pedagogica e didattica di riferimento del modello - Esplicitazione di tali problemi latenti e ricerca didattica correlata - Corroborazione del modello alla luce dei risultati di ricerca didattica ed educativa conseguiti nella precedente fase ( peraltro ricorsiva e collegiale) - Sperimentazione allargata del potenziale reale di innovazione del modello attraverso forme integrate di formazione in servizio e di assistenza tecnica alla sperimentazione del modello in realtà scolastiche sia del primo ciclo che della scuola secondaria di I e II grado, sull'intero territorio nazionale, con predilezione per l'area lombardo-veneta - Codificazione delle caratteristiche di originalità del modello rispetto alle metodologie correnti e ad altre proposte teoriche emergenti - Ricontestualizzazione del modello rispetto alle politiche dell'istruzione coeve - Apertura verso il confronto internazionale ed europeo del modello.”	
6. “Purtroppo condizionata sempre dai miei impegni, ma il gruppo sa di avere una grossa spalla di supporto per ogni sua iniziativa di sviluppo e disseminazione.”	
7. Assolutamente sì.	
8. Assolutamente sì.	

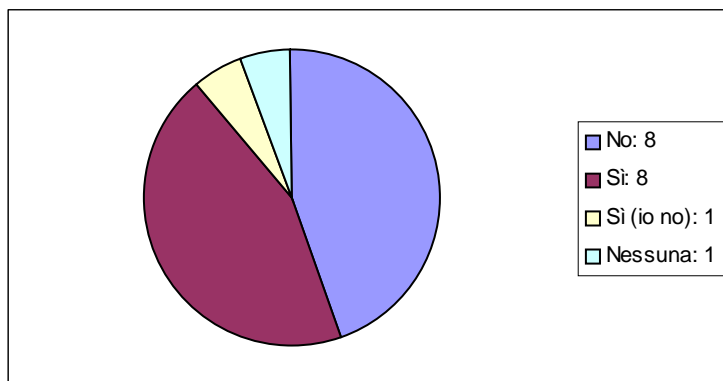


## ALLEGATO 40

### Tabulazione Domanda n. 2 (Intervista semi-strutturata)

Ritiene che il fatto di essere stati osservati abbia in qualche modo modificato il vostro comportamento?

Membro del Lab.	No	Sì	Sì, ma io no	Nessuna risposta	Commenti
A			X		
B		X			"Direi che nel gruppo ognuno ha dato il meglio e il peggio di sé; ognuno si è manifestato di più sentendosi osservato."
C	X				
D	X				
E	X				"Il gruppo è così, c'è una spontaneità normale."
F		X			"Più professionali: Q non ha più portato i pasticcini."
G	X				"Si sono comportati come si comportano sempre. Qualche volta ci dimenticavamo che c'eri."
H	X				
I	X				
L		X			"Direi che è (stato) più professionale, più formale e meno dispersivo; se uno ti osserva non ti dilunghi in cose non pertinenti perché se no dici questo qua come mi giudica."
M		X			"Sì, però modificate in modo positivo, e forse ce n'era bisogno."
N	X				"Credo che sia sorta anche per noi l'occasione di conoscerci meglio e di apprezzarci di più."
O		X			"La telecamera era molto discreta. Mi sembra che ci fosse più corresponsabilità ai fini di una conclusione fruttuosa della riunione."
P		X			"È inevitabile se inteso come cambiamento in situazione! Anche se nella durata dell'osservazione di ogni singolo incontro e dell'insieme degli incontri, quindi nel suo lungo andare, il fenomeno si è attenuato."
Q		X			Ha dato luogo al progetto "5+3" e a consapevolezza. "Un pochino più se vuoi di ordine negli interventi, si stava più attenti a non accavallarsi, che invece nella vita normale capita che ci si accavalli un po' di più; però se questo poi è servito a promuovere atteggiamenti di maggiore auto-controllo anche questo può tornare utile."
R	X				
S				X	Non risponde. Le sue osservazioni si possono ritenere solo molto parzialmente delle risposte alle domande rivolte.
T		X			Però non è mai stato presente (presume)



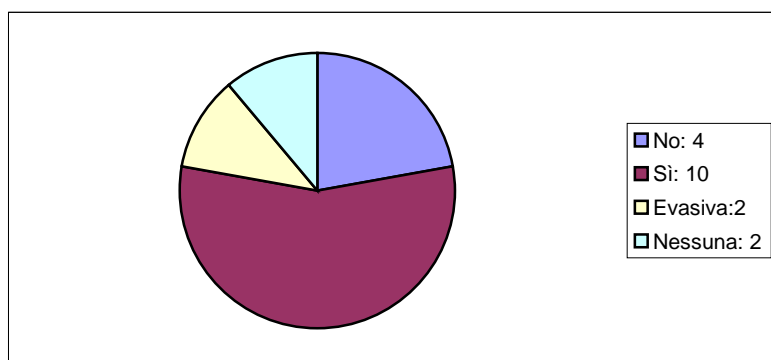
Risposta	%
No	44,44
Sì	44,44
Sì ma io no	5,55
Nessuna risposta	5,55

## ALLEGATO 41

### Tabulazione Domanda n. 3 (Intervista semi-strutturata)

Condividi il significato che abbiamo attribuito al termine autoformazione nel *focus group*?

Membro del Lab.	No	Sì	Commenti	Risp. evasiva	Nessuna
A		X	"Ho sempre tenuto molto a questo laboratorio perché sento che è un luogo in cui trovo la modalità di progredire, se no non lo farei, se fossi a casa non lo farei [...] è sempre uno stimolo ad approfondire, a tenersi aggiornati e a studiare."		
B		X	"Però secondo me imparare tra pari è inefficace se non c'è un pari più bravo, questo lo sto rilevando."		
C		X	"[...] sono estremamente d'accordo perché è stato proprio così per me."		
D				X	
E		X	"Stupendo. Anzi è stata una rivelazione. A parte che per me formazione vuol dire trasformare."		
F	X		Ne dà una definizione come 'formazione da soli'. Presente al <i>focus group</i> .		
G		X	"Condivido l'idea che ci si accresce solo insieme agli altri."		
H	X		Assente al <i>focus group</i> . Domanda cambiata: Come definisce il concetto di autoformazione? >> Autoformaz. = isolamento???		
I			Collaborazione = reciprocità?? (Vedi Axelrod) >> la reciprocità crea le condizioni per la collaborazione	X	
L		X			
M		X			
N		X	"Ho capito che l'autoformazione isterilisce se rimane sforzo solipsistico e che invece ha bisogno di linfe vitali provenienti dalla narrazione di esperienze, dal confronto, dalla condivisione."		
O		X			
P	X		Attenzione: Assente al <i>focus group</i> : Risposta via mail > autoformazione solo nelle sfera professionale.		
Q		X	"L'ho condivisa completamente, ho ritrovato alcuni aspetti che già vivevo, che già avevo pensato, però come accade nei buoni incontri, ho arricchito la mia mappa."		
R	X		Assente al <i>focus group</i> : Risposta via mail > autoformazione solo nelle sfera professionale.		
S			Assente al <i>focus group</i> . Non risponde. Le osservazioni si possono ritenere solo molto parzialmente risposte alle domande.		X
T			Assente al <i>focus group</i>		X



Risposta	%
No	22,22
Si	55,55
Risposta evasiva	11,11
Nessuna risposta	11,11

## ALLEGATO 42

### Tabulazione Domanda n. 4 (Intervista semi-strutturata)

Partecipare alle attività del Laboratorio l'ha aiutata nel corso degli anni nel Suo processo di autoformazione? In quale delle seguenti aree?

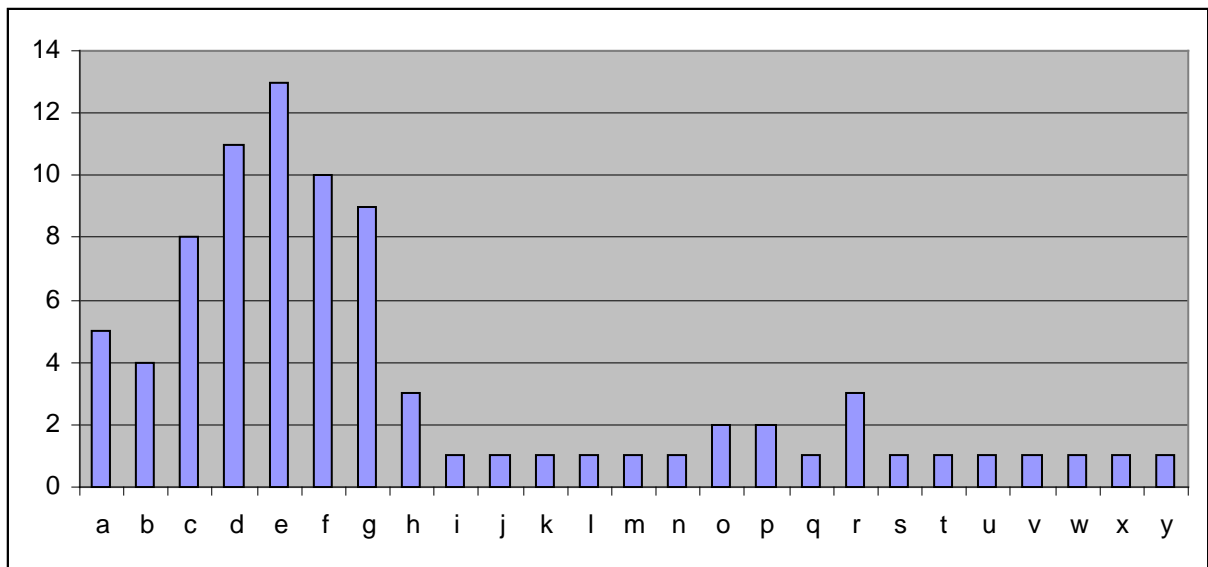
- a. Individuare i suoi veri interessi
- b. Individuare i suoi obiettivi
- c. Acquisire consapevolezza
- d. Sviluppare ulteriormente la riflessività critica
- e. Sviluppare apertura verso prospettive alternative
- f. Sviluppare capacità di partecipazione
- g. Sviluppare la disponibilità alla validazione consensuale come modalità di *problem solving*

Oltre alle 7 aree suggerite nella domanda, sono state individuate dagli intervistati anche le seguenti:

- h. Modificato il modo di insegnare
- i. Stimolo a scrivere
- j. Conoscenza di sé
- k. Penso in modo diverso
- l. Mi piaccio di più
- m. Capacità di scegliere tra le offerte formative
- n. Opportunità come formatore
- o. Accresciuta autostima
- p. Migliorate le relazioni umane
- q. Capacità comunicative
- r. Contenuti/informazioni
- s. Tenacia nell'approfondire tematiche di studio
- t. Ricerca di identità e autonomia
- u. Resistenza alla fatica fisica e psicologica
- v. Pensiero unitario
- w. Approfondire i miei interessi
- x. Individuare le priorità tra i miei obiettivi
- y. Dare senso al proprio lavoro

M*	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y
A			X	X	X	X	X	X	X																
B				X		X				X															
C			X	X	X	X					X	X													
D	X												X	X	X	X									
E	X			X	X	X	X	X								X	X								
F					X	X												X							
G				X	X		X								X			X							
H	X		X			X																			
I					X			X																	
L				X	X	X	X											X							
M					X																	X	X	X	
N			X	X	X		X																		
O		X	X	X	X		X																		
P	X	X	X	X	X	X	X												X	X	X				
Q	X	X	X	X	X	X	X																		
R			X	X		X	X																		
S																									X
T		X			X																				

\*M = Membro del Laboratorio



Area	Valore	%
a	5	27.7
b	4	22.2
c	8	44.4
d	11	61.1
e	13	72.2
f	10	55.5
g	9	50.0
h	3	16.6
i	1	5.5
j	1	5.5
k	1	5.5
l	1	5.5
m	1	5.5
n	1	5.5
o	2	11.1
p	2	11.1
q	1	5.5
r	3	16.6
s	1	5.8
t	1	5.5
u	1	5.5
v	1	5.5
w	1	5.5
x	1	5.5
y	1	5.5

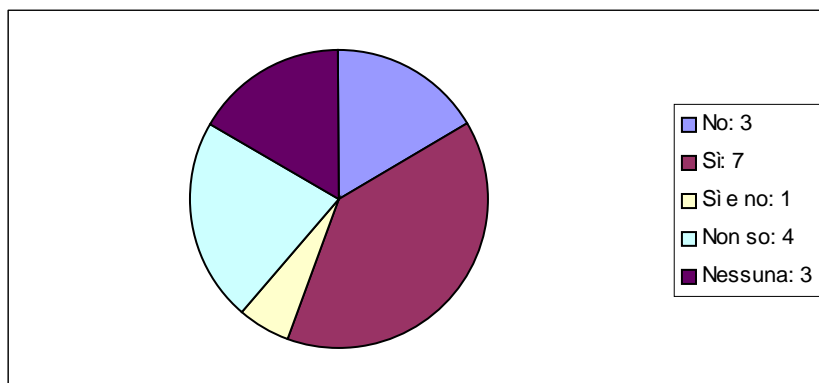
## ALLEGATO 43

### Tabulazione Domanda n. 5 (Intervista semi-strutturata)

Ci sono state delle trasformazioni, secondo Lei, nel gruppo durante l'arco di tempo in cui si è svolta questa ricerca? Se sì, quali?

M*	No	Sì	Commenti	Sì e No	Non so	Nessuna
A		X	"Il gruppo è più omogeneo, si è compattato; il focus group è stato utile per discutere di dinamiche. [...] Sono venute persone che non vedevo da tempo."			
B			"La tua ricerca ha creato maggiore consapevolezza delle nostre reciprocità, ma le dinamiche del rapporto a due a due oppure dinamiche di tipo 'mi pongo su un piano diverso', 'mi sento su un piano inferiore', 'lui o l'altra persona si pone su un piano eccelso per sua natura o che', continuano ad esserci."	X		
C		X	"Focus group molto partecipato, probabilmente le modificazioni ci sono state e sono venute fuori in quella circostanza. [...] hanno parlato anche dei componenti che quasi mai ti hanno visto."			
D			"Non sono abituato ad osservare i comportamenti."		X	
E			"Non ho visto sempre le persone storiche; non c'è stata una presenza costante. Potrebbe esserci qualche trasformazione, nel tempo. Probabilmente il tutto ha indotto delle riflessioni."		X	
F	X					
G		X	"Il focus group è stato un seme utile. Questo mi ha fatto ragionare, ho sentito anche altri, l'idea di questo dono che è reciprocità aiuta se stessi e aiuta gli altri. Se non l'avessi messo tu [sul tavolo] l'argomento, forse non ci saremmo soffermati [su questo tema]."			
H	X		"No, perché non abbiamo contatti, non più di tanto." Mia nota: Però lei c'è poco, è auto-esclusione?			
I			Disturbate durante l'intervista: domanda sfuggita al controllo.			X
L	X					
M		X				
N		X	"Mi sembrava che le persone avessero cominciato a guardarsi con maggior interesse e distensione in volto, che certe volontà personali venissero esaltate per i loro aspetti migliori, in termini di collaborazione, di aiuto reciproco, di relazione empatica (Ma N non ha partecipato molto ultimamente...)"			
O					X	
P		X	"Sì, non so se proprio determinate dalla presenza esterna e dall'effetto della ricerca, o se invece più concomitanti con il processo di evoluzione già innescato nel gruppo da prima. Forse un cambiamento sì, ma di superficie."			
Q		X	"Senza altro delle trasformazioni le abbiamo, le stiamo elaborando, però mi è facile dire le mie, sul gruppo non ho avuto il tempo per vederle, ma te lo saprò dire e secondo me ci sono, solo che non le so leggere."			
R			Troppe assenze.		X	
S			Le sue osservazioni non sono risposte alle domande dell'intervista.			X
T			La risposta data non è pertinente.			X

\*M = Membro del Laboratorio



Risposta	%
No	16,66
Sì	38,88
Sì e no	5,55
Non so	22,22
Nessuna risposta	16,66

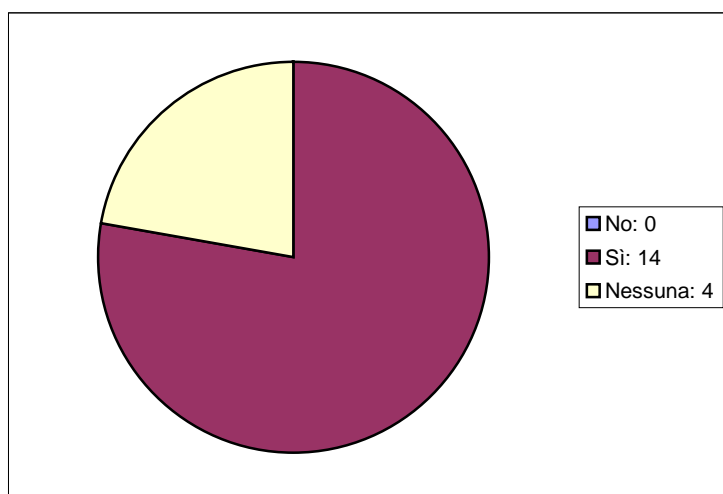
## ALLEGATO 44

### Tabulazione Domanda n. 6 (Intervista semi-strutturata)

Condividi il significato che abbiamo attribuito al termine reciprocità nel *focus group*?

M*	No	Sì	Commenti	Nes-suna
A		X		
B		X	"Non prenderei in considerazione solo il soggetto, ma anche la natura del dono e il modo in cui il dono viene offerto. "(assume la prospettiva di Axelrod)"	
C		X		
D			"La teoria del dono applicata a una situazione di scambio intellettuale deve essere modificata rispetto a come la conoscevo io dove invece il dono era un dono materiale, [...] è un sistema di circolazione della ricchezza."	X
E		X		
F		X	"[...] ma forse non c'è nei confronti tutti; secondo me la reciprocità non vale per tutti."	
G		X	"Sì. Ma bisogna coltivarla anche in questo gruppo. Frequentandola questa reciprocità diventa un abitus."	
H			Le pongo una domanda diversa perché era assente al focus group: "La tua esperienza di reciprocità nella vita">>> "La reciprocità è lo scambio dei propri bisogni."	X
I		X		
L		X	Dopo aver chiesto conferma del significato discusso nel focus group	
M		X		
N		X		
O		X	"L'interdipendenza per portare frutti deve essere veramente paritaria, supportando la trasformazione di sé senza perdita di identità."	
P		X	Domanda diversa perché assente al focus group: "Qual è stata la Sua esperienza di reciprocità all'interno del gruppo?" "Lo scambio avviene sempre nel gruppo, ha varia intensità e diversa natura."	
Q		X	Solo dopo aver riflettuto: le piacerebbe pensare al dono come lo propone Derrida	
R		X	Domanda diversa perché assente al focus group: "Qual è stata la Sua esperienza di reciprocità all'interno del gruppo?"	
S			Le sue osservazioni non sono risposte alle domande dell'intervista.	X
T			Risposta non pertinente.	X

\*M = Membro del Laboratorio



Risposta	%
No	0,00
Sì	77,77
Nessuna risposta	22,22

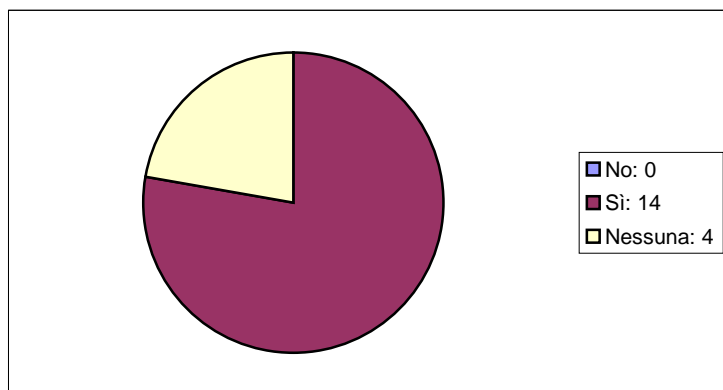
## ALLEGATO 45

### Tabulazione Domanda n. 7 (Intervista semi-strutturata)

Secondo Lei il gruppo coltiva la relazione di reciprocità?

M*	No	Sì	Commenti	Nes- suna
A		X		
B			<i>"Se nelle mie interazioni mi diventa utile condividere ciò che ho appreso, e mi torna utile perché lo condivido con un'altra persona che mi supporta o con la quale posso stabilire uno scambio di crescita mia professionale, lo faccio volentieri, altrimenti per farlo con persone diverse dovrei o essere incaricato di farlo oppure..."</i>	X
C		X	<i>"Sembra strano che tra due componenti di un gruppo ci sia, chiamiamolo attrito, o semplicemente freddezza, lontananza, e il gruppo invece non ne risenta, il gruppo riesce a, come dire, a metabolizzare questi eventuali dualismi e riesce a far proseguire il buon andamento."</i>	
D		X	<i>Doicetti = segno di reciprocità. "Sì, io con queste persone mi sento spesso, chiedo aiuto e loro chiedono aiuto a me, è vero che c'è questa logica secondo la quale io do una cosa a te e tu dai una cosa a me, però nel nostro caso è molto sfocata, sfumata, qui ci sarebbe forse un discorso sociologico di appartenenza ai gruppi; credo che ci siano criteri che includono o escludono una persona dal gruppo; qui probabilmente è di autoesclusione."</i>	
E		X	<i>"Nel gruppo direi che c'è abbastanza, direi all'80% ."</i>	
F			<i>"Tra certe persone non c'è molta reciprocità."</i>	X
G		X		
H		X		
I		X	<i>"La reciprocità potrebbe rappresentare lo spirito di questo gruppo a dire la verità, perché ci sono sempre continui scambi che vanno al di là di trovarsi una volta al mese."</i>	
L		X		
M		X	<i>"Sì, ma in modo diverso."</i>	
N		X		
O			<i>"Ho l'impressione che inizialmente fosse molto più profonda e che negli ultimi anni si stia 'diluendo'.... ma questo può dipendere dalla mia partecipazione ...."</i>	X
P		X	<i>"Sì, sicuramente, ma meno di un tempo nelle sue varie forme di collegialità."</i>	
Q		X	<i>"Se dovessimo fare un sociogramma di Moreno applicato a questo ci sarebbero sicuramente delle aree di maggiore aggregazione, dei piccoli arcipelaghi che si creano, qualcuno più isolato, non c'è secondo me una reciprocità diffusa tra tutte le persone."</i>	
R		X		
S			Le sue osservazioni non sono risposte alle domande dell'intervista.	X
T		X		

\*M = Membro del Laboratorio



Risposta	%
No	0,00
Sì	77,77
Nessuna risposta	22,22%

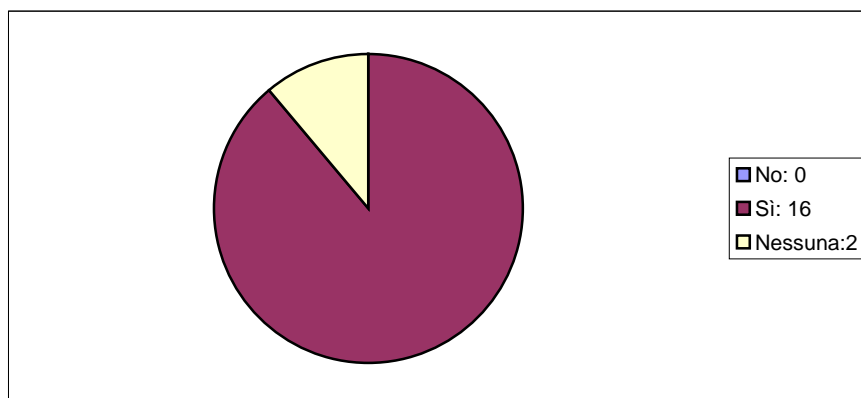
## ALLEGATO 46

### Tabulazione Domanda n. 8 (Intervista semi-strutturata)

Secondo Lei la relazione di reciprocità può facilitare lo sviluppo personale e professionale?

M*	N o	Sì	Commenti	Nes- suna
A		X	<i>“La persona evolve solo nella dialettica e quindi nella reciprocità. Secondo me l’autoformazione passa attraverso la reciprocità.”</i>	
B				X
C		X		
D		X	<i>“Poi, qui dentro, c’è stato, grazie a un circuito di reciprocità che si è creato, [...] è cominciato un dialogo e poi le cose sono andate avanti.”</i>	
E		X		
F		X		
G		X	<i>“Non solo la favorisce, favorisce la flessibilità.”</i>	
H		X		
I		X		
L		X		
M		X	<i>“Sì, prima di tutto bisogna mirare ad una autoformazione di base (sulla disciplina), poi la reciprocità migliora gli esiti di questa autoformazione e dopo di che si può fare anche il contrario.”</i>	
N		X	<i>“Sì, apportando anche un benessere appagante, contro la frustrazione di determinati ambienti professionali, dove conta solo l’efficienza del momento (con buona dose di ansia da prestazione) e viene soffocata la parte creativo-valoriale del soggetto.”</i>	
O		X	<i>“A patto che sia partecipativa e non solo una superficiale facciata di civile convivenza.”</i>	
P		X		
Q		X	<i>“Con questa riflessione ad altri linguaggi e l’apertura a dimensioni un po’ più lievi, all’aspetto motivazionale, affettivo-relazionale che mettiamo nei nostri criteri, con questo si può ritornare ad una maggiore verità.”</i>	
R		X		
S			Le sue osservazioni non sono risposte alle domande dell’intervista.	X
T		X		

\*M = Membro del Laboratorio



Risposta	%
No	0,00
Sì	88,88
Nessuna risposta	11,11



**ALLEGATO 47**

**Matrice delle presenze e dei contributi da parte di ciascun soggetto**

N.	Membro del Lab.	Presenza n. 1	Presenza n. 2	Presenza n. 3	Presenza n. 4	Presenza n. 5	Presenza n. 6	Totale presenze nei 6 incontri	Questionario 1	Questionario 2	Intervista	Questionario 3	Presenze negli ultimi 2 anni *
1	A	X	X		X	X	X	5	X	X	X	X	10
2	B	X	X	X	X	X	X	6	X	X	X	X	13
3	C	X				X	X	3	X	X	X	X	10
4	D		X	X			X	3	X	X	X	X	11
5	E	X	X	X	X	X	X	6	X	X	X	X	11
6	F	X	X	X		X	X	5	X	X	X	X	4
7	G	X	X				X	3	X	X	X	X	9
8	H	X		X	X			3	X	X	X		1
9	I	X	X	X	X	X	X	6	X	X	X	X	7
10	J	X	X					2	X	X			6
11	K			X				1	X	X			1
12	L		X	X		X	X	4	X	X	X		13
13	M						X	1	X	X	X	X	5
14	N						X	1			X	X	5
15	O						X	1	X	X	X	X	5
16	P		X	X	X	X		4	X	X	X	X	7
17	Q	X	X	X	X	X	X	6	X	X	X	X	18
18	R			X				1	X	X	X		16
19	S	X		X				2			X	X	10
20	T							0			X		**
21	U	X		X	X			3					9
22	V	X	X	X	X	X		5	X				13
23	W		X	X	X	X		4		X		X	17
24	X							0					3
25	Y							0					**
26	Z							0					1
27	ZZ							0					0
28	ZZZ							0					12
Tot		13	13	15	10	11	13		18	18	18	15	

\*escluso l'anno in cui è stata effettuata la ricerca

\*\* dato incontrollabile: Direttore Scientifico del Laboratorio e Responsabile della sezione Ricerca e Didattica (di cui non sono state raccolte le firme di presenza nell'arco degli anni)

## ALLEGATO 48

### DIARIO

#### 13 luglio

Mi sono incontrata con Q al VEGA per raccogliere informazioni sul Laboratorio e per illustrarle il progetto di ricerca e cosa io vorrei da loro. È stata molto generosa di informazioni e di riflessioni. La cosa si fa.

#### 17 settembre

I. (membro del gruppo) mi manda una mail chiedendomi bibliografia su reciprocità e autoformazione. Io, anche su consiglio di I. P., suggerisco solo Mauss per non inquinare i dati che raccoglierò.

#### 20 settembre

X. mi manda mail chiedendomi di tenerla informata (non partecipa sempre).

#### 21 settembre

P. mi manda mail per dirmi che ha ricevuto il messaggio anche all'altro indirizzo.

#### 22 settembre

P. si scusa con mail ma non ci sarà il giorno 1 ottobre perché farà parte della commissione di selezione per SSIS. L. mi manda mail dicendomi che non ci sono difficoltà a collaborare al progetto.

#### 26 settembre

Prof. F. T. mi chiede tramite mail di tenerlo aggiornato e precisa che lui è solo un consulente (la direzione scientifica è di U. M.). Usa proprio il termine "consulente".

#### 28 settembre

Q convoca con mail la seduta del 1 ottobre.

#### 1 ottobre

All'inizio della seduta Q mi chiede se voglio dire qualcosa sulla ricerca. Rispondo che la procedura vuole che questo non sia il momento per illustrare gli obiettivi della ricerca nello specifico. Li prego di essere pazienti perché verrà il momento in cui sarò più esplicita. Il motivo della mia risposta in questi termini è dovuto al fatto che se sapessero cosa vado ad indagare, molto probabilmente i loro comportamenti non sarebbero più naturali e perciò i dati raccolti verrebbero inquinati.

#### 2 ottobre

V. invia materiali al gruppo.

#### 4 ottobre

Restituisco la videocamera a Q (il Centro non possiede una videocamera!! >> provvederò a sollecitarne l'acquisto). Mi chiede se parteciperò alle riunioni con i docenti formandi sottolineando il fatto che anche quello è un momento di formazione. Io rispondo di no. Poi a casa ci ripenso e le mando una mail dicendo di sì. Mi resta il dubbio sul valore che lei ha dato alla parola formazione: la formazione che il gruppo fa nei confronti dei docenti esterni, oppure la autoformazione che ne può derivare a beneficio del gruppo? Secondo me Q pensa che la mia ricerca sia focalizzata sulla formazione che il gruppo eroga ai docenti esterni: lo appurerò in intervista o prima se possibile.

Ho ricevuto questa mail da M. C.: "Suppongo che Lei si aspetti da parte tua una riflessione del concetto di reciprocità come aspetto fondante dell'insegnante ricercatore (e professionista riflessivo----derivazione di Barbier). Ti do questo materiale che parla di ricerca azione, magari ti interessa.

Breve introduzione storica

Una prima definizione di ricerca partecipante è stata formulata dall'International Council for Adult Education (International Council for Adult Education - ICAE - Status Report on The Participation Research Project, 1977), secondo cui essa è caratterizzata da sette aspetti [G. deLandsheere, 1985]:

1. Il problema nasce nella comunità che lo definisce, lo analizza e lo risolve.
2. Lo scopo ultimo della ricerca è la trasformazione radicale della realtà sociale e il miglioramento della vita delle persone coinvolte. I beneficiari della ricerca sono dunque i membri stessi della comunità.
3. La ricerca partecipativa esige la partecipazione piena ed intera della comunità durante tutto il processo di ricerca.
4. La ricerca partecipativa implica tutto il ventaglio di gruppi di persone che non posseggono il potere.
5. Il processo della ricerca partecipativa può suscitare in coloro che vi prendono parte una migliore presa di coscienza delle loro risorse personali e mobilitarle in vista di uno sviluppo endogeno.
6. Si tratta di un metodo di ricerca più scientifico della ricerca tradizionale, nel senso che la partecipazione della comunità facilita un'analisi più precisa e più autentica della realtà sociale.
7. **Il ricercatore è qui un partecipante impegnato: egli impara durante la ricerca. Egli coinvolge se stesso anziché cercare il distacco.**

L'approccio di ricerca partecipata si articola al suo interno in una serie di orientamenti e sfumature, di cui ogni manuale di metodologia di ricerca tenta una sistematizzazione, proponendo distinzioni e definizioni che disegnano spesso una vera e propria mappa geografica della ricerca partecipata [Aluffi Pentini]. Una prima specificazione riguarda i termini di ricerca-azione o ricerca-intervento per indicare forme di ricerca partecipata più strutturate, cui vengono dati significati non sempre univoci, in cui appare come centrale la dimensione dell'**azione** e del **cambiamento**, sollecitata da chi opera in un determinato contesto.

Da un punto di vista storico, il primo tentativo di teorizzazione di questo tipo di approccio fu di **Kurt Lewin**, che viene quindi considerato il padre fondatore della ricerca-azione: il merito di Lewin fu senz'altro quello di collegare l'attività di ricerca al cambiamento dei sistemi sociali con cui veniva in contatto, anche se il rapporto tra il ricercatore, agente di cambiamento e i soggetti della ricerca, rimaneva ancora distante [I. Bryant, 1996, Mantovani]. Il duplice obiettivo della ricerca-azione viene sottolineato dalla definizione che nel 1970 ne dà **Rapaport** per cui la ricerca azione è "una ricerca sociale applicata, caratterizzata dal coinvolgimento immediato del ricercatore nel processo d'azione. Il suo obiettivo è di fornire un contributo, nello stesso tempo, alle preoccupazioni pratiche delle persone che si trovano in situazione problematica e allo sviluppo delle scienze sociali, per una collaborazione che le collega secondo uno schema etico reciprocamente accettabile". Altri autori (Cook, Chein, Harding) hanno ulteriormente distinto quattro tipi di ricerca-azione: diagnostica, partecipante, empirica, sperimentale, che si differenziano ad esempio per il diverso grado di coinvolgimento dei partecipanti o per la priorità data all'azione nel processo di ricerca. Il metodo della ricerca-azione ha seguito sviluppi particolari nei vari paesi europei ed extraeuropei. In Germania, le teorizzazioni di Haag e Klafky si sono concentrate sulle procedure, le possibili applicazioni e i metodi di valutazione; in Francia, **Barbier ha posto l'accento sulle dinamiche relazionali e sui meccanismi istituzionali** all'interno dei contesti educativi, variabili importanti e spesso trascurate nei processi educativi [Mantovani]. **In un secondo momento le teorizzazioni di Barbier si dirigono verso una ricerca-azione che definisce esistenziale, per cui l'obiettivo non è più cambiare una realtà problematica, ma cambiare l'atteggiamento della persona [Aluffi Pentini];** in Belgio **Pourtois** propone una formulazione che mette l'accento sulla dimensione esistenziale ed affettiva degli individui

coinvolti nella ricerca-azione. In Gran Bretagna le prime sperimentazioni si devono a Stenhouse e al movimento Teachers as researchers (1967), che si proponeva di trovare nuove strategie curricolari e didattiche; in linea con il lavoro di Lewin si colloca il contributo degli studiosi del Tavistock Institute di Londra; ancora in continuità con la tradizione lewiniana, Cunningham nel 1976 formalizza il modello procedurale della ricerca-azione. In Italia la ricerca-azione si afferma a partire dagli anni Settanta con un lavoro del Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare, nell'ambito del rinnovamento del curriculum formativo. Tra gli studiosi che si sono occupati delle questioni metodologiche relative alla ricerca-azione, ricordiamo i contributi della Becchi e di Frabboni. Negli Stati Uniti, i primi lavori sulla ricerca-azione sono quelli di Corey, Schwab e Schön; in Canada una forte corrente di pensiero sulla ricerca-azione è quella di tradizione fenomenologia rappresentata da Van Maanen.

### Questioni epistemologiche

Pur nella diversità delle definizioni (ricerca-azione, ricerca-intervento, ricerca partecipata, ecc.) e sistematizzazioni espresse nel corso del dibattito epistemologico emergono alcuni elementi che caratterizzano questo approccio sia rispetto alla ricerca sperimentale classica, sia rispetto ad altre metodologie di indagine, con cui condivide il paradigma di ricerca [W. Carr, S. Kemmis, 1990].

La peculiarità della ricerca partecipata, sia rispetto alla ricerca tradizionale, sia a quelle che ne condividono il paradigma di ricerca, riguarda l'attenzione, già sottolineata, di **produrre un cambiamento, un miglioramento nella realtà sociale** in cui si conduce l'indagine. Se l'obiettivo fosse solo quello di conoscere una certa realtà sociale, allora l'elemento partecipativo potrebbe venire meno: per produrre un cambiamento non è possibile prescindere dal coinvolgimento attivo dei partecipanti. Tale intento implica una serie di considerazioni sul ruolo del ricercatore e sul suo rapporto con i soggetti della ricerca. In primo luogo è chiaro che in nessun modo la **neutralità** del ricercatore, posta come condizione di scientificità da altre filosofie di ricerca, è un valore da perseguire, indice di rigore scientifico. In questo tipo di ricerca il coinvolgimento del ricercatore è etico e politico ed è importante che tale livello di coinvolgimento sia esplicitato. Inoltre, è necessario che ci sia un accordo sulla direzione del cambiamento auspicato, che implica un grado di condivisione e di negoziazione, lontano da qualsiasi definizione a priori di quale sia "il meglio" da perseguire. Il ricercatore non è più colui che resta estraneo al contesto da studiare per preservare una presunta obiettività, colui che analizza un contesto per fornire agli operatori un pacchetto di interventi preconfezionati, depositario di un sapere neutro e indiscusso; al contrario il ricercatore entra nel campo con la consapevolezza **che il sapere di chi opera in quel contesto è strumento irrinunciabile per un'analisi autentica**. Tale atteggiamento non si limita all'ascolto attento di esperienze che poi lo studioso elabora, ma implica un'attenzione costante del ricercatore nel **coinvolgere** gli operatori in un ruolo attivo, in cui si sentano veramente partecipi e responsabilizzati rispetto alla ricerca stessa. Nel rapporto che si instaura tra ricercatore e soggetti della ricerca, di natura dialettica, una ridefinizione del ruolo del primo comporta di conseguenza una ridefinizione di quello dei secondi: "l'operatore acquisisce dunque quelle competenze e quel potere decisionale che contribuiscono alla ridefinizione dei problemi pratici da cui è scaturita la richiesta iniziale di formazione-ricerca" [S. Mantovani]. Il ricercatore, allo stesso tempo, viene ad assumere un ruolo educativo in quel determinato contesto che si disegna come una **doppia azione formativa**, nei confronti dei co-ricercatori e nei confronti dei soggetti della ricerca. Nella ricerca partecipata si tende ad enfatizzare la riduzione della distanza tra il ricercatore e i soggetti coinvolti nella ricerca, in favore di una sorta di parità. In realtà, sembra più corretto parlare di

**reciprocità [S. Mantovani], in quanto la ridefinizione di questo rapporto non implica la rinuncia a ricoprire dei ruoli che restano comunque diversi; si tratta piuttosto di una trasformazione della differenza che pure rimane tra loro [Aluffi Pentini, 2001].** Il ricercatore cercherà di trasferire agli stakeholders quelle competenze di ricerca utili ad analizzare in modo adeguato la situazione in cui operano, a leggere le dinamiche e le relazioni, a considerare da nuovi punti di vista la complessità della realtà in cui sono immersi. Allo stesso modo, il ricercatore dovrà farsi ascoltatore sensibile e attento di una realtà di cui conosce molto meno dei suoi interlocutori. La produzione di sapere avviene in un processo di negoziazione e attribuzione di senso che coinvolge allo stesso modo, seppur con ruoli diversi, ricercatore e stakeholders. Questa considerazione apre alla questione del rapporto tra ricerca partecipata e approcci interpretativi: riprendendo l'analisi di **Pourtois**, nella ricerca-azione, **vengono considerati scientifici gli enunciati che il gruppo è arrivato consensualmente a riconoscere come comprensibili, veritieri, giustificati e sinceri**; la verità quindi non è prerogativa del singolo o dell'autorità, ma è costituita dal gruppo degli attori nel quadro di una discussione partecipata e democratica. Il limite di un approccio interpretativo viene evidenziato da Baldacci quando afferma che questo "sembra invece risiedere nel venire meno di criteri che consentano di scegliere tra interpretazioni alternative, dal momento che in presenza di queste si può soltanto discutere con la speranza di arrivare presto o tardi ad un accordo. [...] Il rischio è quello di una deriva anarcoide dell'interpretazione che degradi la discussione a un dialogo tra sordi e porti a una paralisi decisionale o alla soluzione di forza dei conflitti." Per evitare tali rischi, le interpretazioni devono essere costantemente confrontate con la "base empirica" dell'interpretazione, sui fondamenti pubblicamente accessibili, per cui "la capacità di persuasione delle interpretazioni non si fonda allora solamente sull'autorità o autorevolezza dell'interprete, e neanche sul meccanico criterio di maggioranza, **ma sulla loro plausibilità razionale rispetto ad una base empirica condivisa**" [Baldacci, 2001]. Sia chiaro che la stessa base empirica non è qualcosa di oggettivamente dato, ma terreno di negoziazione sulla base di un accordo degli strumenti adeguati, e prima ancora di una condivisione dello stesso sistema di riferimenti concettuali e metodologici. Anche Carr e Kemmis affrontano la questione dei rischi di un approccio marcatamente interpretativo, sostenendo che l'attribuzione di significati non avviene in un vacuum, ma è storicamente e socialmente situato, per cui la ricerca-azione per realizzare la sua carica trasformativa deve tenere presente anche gli aspetti "oggettivi" della situazione sociale [W. Carr, S. Kemmis]. Lo stesso Lewin afferma che in questo approccio di ricerca la situazione ambientale assume un'importanza pari a quella dell'oggetto specifico da analizzare [K. Lewin, 1951].

Enfatizzare la dimensione del cambiamento non deve indurre ad un appiattimento della ricerca su un piano pragmatico e utilitaristico: la promozione di un cambiamento sociale è organizzata sulla base di una complessa operazione teorica, che rende la ricerca-azione diversa ad esempio da una mera strategia di *problem solving* [W. Carr, S. Kemmis]. Tali questioni aprono ad una dimensione centrale del dibattito epistemologico, quella della validità: la centralità della dimensione trasformativa implica che questa sia criterio di validità dell'andamento della ricerca stessa [Aluffi Pentini, 2001, Mantovani]. **Un progetto può quindi dirsi completo quando ha prodotto un incremento nella conoscenza e quando ha prodotto un cambiamento**; entrambi gli obiettivi sono elementi imprescindibili per valutare la validità di un progetto di ricerca partecipata. Una critica spesso mossa alla ricerca partecipata, come ad altre metodologie qualitative è quella della generalizzabilità dei risultati, esigenza che

appartiene ad altri paradigmi di ricerca. In questo caso una conoscenza obiettiva e generalizzabile è irrilevante e rischia di portare ad una standardizzazione delle procedure di intervento, contraria a qualsiasi aspirazione di scientificità nella ricerca in educazione. In questo caso appare più corretto parlare eventualmente di **trasferibilità dei risultati** o come puntualizza Corey di **generalizzabilità verticale**, legata alle capacità di analisi e di intervento acquisite dai co-ricercatori che potranno utilizzarle in situazioni future.

### **7 ottobre**

P. invia materiali al gruppo.

V. e I. ringraziano con mail per il materiale ricevuto da P.

Ho cominciato a pensare che forse può essere utile avere un diario perciò ho ricostruito a posteriori tutto quello che ho fatto fino ad ora.

### **9 ottobre**

Ho telefonato a I. P. per chiarirmi il dubbio se andare ad osservare gli incontri del Laboratorio con docenti esterni. In un primo momento sembrava che non dovessero interessarmi questi incontri che il gruppo ha con i docenti in formazione, poi, dopo averci riflettuto (è una triangolazione: rilevo dati in situazione diversa), suggerisce di andarci qualche volta, più che altro come verifica della reciprocità (se presentano i materiali e elaborazioni come frutto del gruppo o se si presentano a nome proprio). Interessante, dunque. Devo comunicarlo a Q.

### **10 ottobre**

P. inoltra lettera di chiarimenti sui materiali da utilizzare dopo aver ricevuto quesiti dai colleghi.

### **19 ottobre**

Q inoltra o.d.g. dell'incontro del 22 ottobre.

### **22 ottobre**

Seconda osservazione con annotazione degli eventi. Purtroppo non avendo deciso con I. P. come annotare le cose, decido di scrivere la cronaca (riportando anche pezzi di frasi utili) della seduta.

Ho rilevato che non è poi così difficile prendere nota: mi pare di aver fatto un buon lavoro.

Quando si sono messe a lavorare in gruppo ho dovuto decidere se girare e avvicinarmi ai vari gruppi per ascoltare, oppure restare ferma e annotare solo quello che sentivo vicino a me. Ho deciso per quest'ultima soluzione per non essere troppo invasiva. La prossima volta cercherò di fare in modo tale da non avere le stesse persone vicino (bisogna che ne parli con I. P.: è corretto così? O anzi, è meglio che siano ancora le stesse persone?)

Il giorno dopo ho riscritto in bella la cronaca della seduta. Ho evidenziato a colori alcune aree di interesse (richiesta di aiuto, negoziazione di significati, auto-critica, farsi carico dei fabbisogni altrui, accoglienza del dono, ricerca della condivisione). Appena I. P. mi dà l'OK per la griglia e condividiamo il modo di annotazione, trasferisco i dati in griglia.

Mauro mi ha dato la disponibilità di ricevermi per aiutarmi a fare quanto necessario per predisporre i dati per la loro elaborazione. Conto di vederlo appena dopo l'incontro con I. P. (che sarà lunedì 29 ottobre). Il 19 novembre ci sarà un incontro tra i membri del Laboratorio e U.M.; ovviamente ci sarò. Bene, così prima di Natale avrò già fatto 5 osservazioni. Presto farò la proposta a Q di un giorno in gennaio in cui fare il *focus group* per poterlo inserire nel loro calendario. Questo incontro ulteriore con U.M. non previsto farà aumentare il numero delle mie osservazioni?

Da 8 a 9? Il fatto è che io avevo previsto di fare il *focus group* la quinta seduta e non la sesta. Ne parlerò con I. P.

## **2 novembre**

Q inoltra o.d.g. della seduta del 5 novembre.

## **4 novembre**

Mentre stavo pulendo il pavimento in camera pensavo ai trials e alle osservazioni di F.T. e M.; peccato che I. P. non ci fosse; secondo me non sono riuscita a trasmettere il discorso che la teoria del dono mi è servita per scorporare la reciprocità in comportamenti osservabili; secondo me M. ha qualche preconcetto verso la teoria del dono (ce l'avevo anch'io all'inizio: quando ancora non ne sapevo niente, pensavo che implicasse bontà, vogliamoci bene, missione ecc.... invece è totalmente laica); forse non sono riuscita a far capire a M. (non ho ribadito abbastanza) che la funzione principale del dono è quella di stabilire alleanze > funzione politica (l'ho detto ma forse non a sufficienza); e poi, comunque, la teoria mi è servita per capire le componenti della reciprocità e fissare i comportamenti da osservare.

Per quanto riguarda F.T., che mi ha trovato da ridire per la disseminazione nella scuola (non è un modello realizzabile nella scuola italiana, dice), perché mai la ricerca è obbligata a proporre scenari che siano immediatamente realizzabili nel contesto socio-politico attuale, e non può travalicarli questi confini per proporre realtà diverse? Se mai nessuno lo farà vivremo nella staticità e sempre con gli stessi punti di riferimento. In fin dei conti sono anni che si parla di aumentare le ore che i docenti dovrebbero passare a scuola! Io sono sempre più convinta che l'autoformazione di reciprocità abbia bisogno di tempo trascorso insieme "over a cup of coffee" e non dei tempi ristretti di un consiglio di classe: il luogo della formazione di reciprocità non è l'aula ma il **corridoio**.

Infine non ho capito bene l'appunto di Midoro sulla mia seconda slide: la finalità della mia ricerca (finalità = agevolare l'autoformazione dei docenti in servizio in una prospettiva dinamica di relazione con i propri colleghi).

## **5 novembre**

Sono andata ad osservare il gruppo mentre faceva formazione: tutto sommato è valsa la pena perché ho potuto fare qualche rilevazione interessante.

## **9 nov**

Incontro con A.F. al VEGA per inserire Questionario 1.

## **12 novembre**

Perfezionato Questionario 1 online

## **13 novembre**

Comunicato ai Membri Laboratorio della presenza del Questionario 1 in piattaforma; data scadenza: 15 dicembre.

## **27 nov.**

Quando il sé si sente minacciato? (Turner p. 104)

"Nel momento in cui il significato percepito della comunicazione di alter minaccia i valori positivi di ego, appoggiandone quelli negativi, ego cercherà di mutare il corso dell'interazione in favore del proprio sistema di valori."

Il sé deve essere protetto (Turner p. 105)

"Il sé, o identità, è un tipo di valore che conferisce orientamento all'interazione. Come ogni altro valore, deve essere sostenuto e protetto."

Interazione orientata all'identità e interazione orientata all'assolvimento di un compito (Turner p. 104 e segg)

“I livelli di interpretazione empatica e diagnostica divengono di grande importanza, al contrario, nei casi in cui l'interazione è orientata all'identità.”(Turner p. 111)

“In termini molto più generali ego passa da un orientamento ad un compito ad un orientamento all'identità quando percepisce una discrepanza tra l'immagine di sé e la concezione di sé, e quando tale discrepanza minaccia di mettere in discussione la sua concezione di...” (Turner p. 113)

Bales (nota 22) citato a p. 106

Robert F. Bales (1950). *Interaction Process Analysis: a Method for the Study of Small Groups*, Cambridge, Mass., Harvard University Press

“Questo approccio cognitivo-sociale ipotizza l'esistenza di due tipi di obiettivi motivazionali. Nicholls sostiene che questi obiettivi formino due dimensioni indipendenti e siano correlati a come un individuo costruisce il suo livello di competenza in una determinata situazione. Ha identificato l'esistenza di due orientamenti motivazionali specifici: orientamento al compito e orientamento al sé (o al risultato). Trattandosi di dimensioni indipendenti gli individui possono essere molto orientati al compito e al sé, poco orientate in ambedue le dimensioni, oppure orientati solo nei confronti di una di queste dimensioni. Quando il comportamento è orientato al compito, l'obiettivo del giovane è quello di esibire il suo livello di competenza tramite l'azione sportiva. Il successo è determinato dal proprio livello di abilità e dal talento di base posseduto.

<http://209.85.129.104/search?q=cache:iWQJ4SyFrIoJ:www.cenpis.it/public/news/la%2520motivazione%2520allo%2520sport.doc+orientamento+al+compito&hl=it&ct=clnk&cd=2&gl=it>

### **3 dicembre**

Oggi altro incontro e osservazione del gruppo con docenti in formazione.

### **15 dicembre**

Q mi manda questa mail:

cara Cristina,

spero mi capirai se ti dico che leggo ora questa e-mail cui non ho mai risposto o solo per questa ragione.

Alle volte mi pare proprio di non farcela con il tempo. La "reciprocità" ne richiede infatti una mole GRANDE, A VOLTE fin troppo consistente. Anzi, ti chiedo, vi è magari qualche ricerca che affronta anche questa questione?

Beh ho appena compilato il questionario.

Ora ti rispondo sotto punto per punto (solo a quelli ancora validi dopo quasi un mese).

### **14 gennaio**

Seconda vidoeregistrazione (anche questa volta con la videocamera di Q perché quella del centro già acquistata deve ancora essere inventariata...) è stata una seduta molto interessante e ricca di spunti per riflessioni.

Durante l'incontro abbiamo chiesto ai presenti se preferivano fare il *focus group* l'11 o il 18 febbraio.

### **30 gennaio**

I. P. mi ha detto che sta partendo e che quindi non mi può ricevere fino al suo rientro (dopo l'11 di febbraio).

Io continuo per la mia strada.

### **31 gennaio**

Sono andata al VEGA per perfezionare il questionario 2; le risposte registrate alle domande del primo sono 15.



Ho mandato un ulteriore invito io personalmente, dopo aver incontrato per caso Q al VEGA e averle detto che avrei provato io ad invitare i ritardatari (gli altri inviti erano stati inoltrati da lei).

### **18 febbraio**

Non mi aspettavo questa numerosa partecipazione al *focus group*: direi che 13 persone non è proprio niente male.... (è la media delle presenze a tutti gli incontri osservati). Mi hanno detto che sono venuti anche membri che da molto non si facevano vivi; evidentemente sono stati sollecitati dall'argomento e poi, sicuramente Q avrà sottolineato l'importanza della partecipazione a questo incontro....

Ho preparato slides e anche fotocopiato la griglia di osservazione come risulta al momento perché vorrei farli lavorare sul materiale e portare a casa i loro consigli. Poi, possono rendersi conto dei parametri sui quali io ho osservato il loro comportamento (<<< ricerca-azione).

In più di uno ho percepito il bisogno di un incontro del genere in cui parlare di se stessi come gruppo.

Siamo rimasti tutti molto soddisfatti dell'incontro e in molti mi hanno ringraziato.

### **21 febbraio**

attivato questionario 2 (6 marzo scadenza)

### **27 febbraio**

ore 10.00 = intervista C

### **28 febbraio**

dalle 14.00 interviste con: F, B, D.

### **29 febbraio**

Dalle 11.45 interviste con: A e G

### **4 marzo**

Interviste con E, I e L

### **6 marzo**

intervista a Q al Volta alle 14.45

### **8 marzo**

Mando questa mail a Q:

Carissima,

ho sbobinato la tua intervista questa mattina: grazie per gli innumerevoli spunti di riflessione. Vali tanto oro quanto pesi.

ti ricordi che non mi veniva il termine giusto quando mi parlava dei gruppi che hanno contatti continui con l'esterno? bene il termine che volevo usare era "legami deboli": l'ho letto sul libro di Costa-Fiore che abbiamo alla BAUM di cui ti incollo uno stralcio: sarà sicuramente uno dei punti che toccherò nella mia tesi. Costa M, Dal Fiore F., *Entità in formazione*, UTET Libreria, Torino 2005 (pp.75-76): [...] Powell e Smith-Doerr (1994) notano che: «Gli early adopters delle nuove pratiche hanno probabilità di essere situati all'intersezione di molteplici network, con link a differenti sorgenti informative che li espongono più facilmente a nuove idee e ad una valutazione critica dei propri meriti». I legami deboli possono altresì prevenire la «malattia» dei network conosciuta come lock-in («blocco») che accade quando i legami forti tra i principali attori del network, uniti a norme comportamentali ben sviluppate e regole del gioco definite a livello di sistema intrappolano i partecipanti in una visione del mondo talmente definita da limitare la percezione dei rischi e delle opportunità (Grabher, 1993). Dal momento che i legami forti possono incoraggiare parrocchialismo, inerzia ed esclusione, Powell e Smith-Doerr (1994) concludono che i legami deboli sono l'elemento cruciale per la sostenibilità e l'efficienza sul lungo termine di un network.

Buona domenica.  
cristina

### **10 marzo**

Ho iniziato a scrivere la tesi!!!

### **11 marzo**

Ho ricevuto da M.C.:

per Taylor e per avere una idea veloce ti suggerisco il link di wikipedia (il suo libro Frederick W. Taylor - L'organizzazione scientifica del lavoro - Milano - ETAS ) link su wikipedia

[http://it.wikipedia.org/wiki/Frederick\\_Taylor](http://it.wikipedia.org/wiki/Frederick_Taylor)

Libro Fayol H. (1916) Administration Industrielle et Gènèrale, Dunod & Pinat.

(Trad. it. Direzione Industriale e Generale, Ed. FrancoAngeli, 1973)

Per avere idee strutturate (e te lo consiglio) Bonazzi, 1987, Storia ragionata di sociologia dell'organizzazione, FrancoAngeli, Milano

### **31 marzo**

Incontro con I.P. in dipartimento; le ho spedito parte del capitolo storico sulla autoformazione

### **3 aprile**

Re-installo online Questionario 1.

### **7 aprile**

Intervista a H durante un incontro del Laboratorio (ci siamo appartate).

### **11 aprile**

Incontro con I.P. al VEGA; c'era anche per caso M.C. >>>> bisogna che faccia in modo di avere più dati, sostiene M.C.

### **15 aprile**

Definitiva chiusura dei Questionari online 1 e 2.

### **16 maggio**

Arrivata intervista mail di N.

### **28 maggio**

Invio a Q la seguente mail dopo riflessione prolungata sul concetto di Axelrod "enlarging the shadow of the future":

Ciao Q! Sto sistemando tutte le interviste fatte e devo dire che la tua e quella di alcune altre persone sono illuminanti e sembra perfino impossibile che le teorie che uno studia poi si materializzino nei discorsi che mi avete fatto...! Ti racconto 2 cose e ti pongo una domanda. Per favore, riesci a trovare il tempo di scrivermi 3 o 4 righe di risposta?

1. secondo Axelrod una strategia per insegnare la reciprocità è quella di "enlarge the shadow of the future", cioè far sì che la prospettiva di azioni future eseguite insieme ad altri condizioni positivamente il presente delle persone in questione (se io so che dovrò fare qualcosa con te in un futuro prossimo, che dovrò trascorrere del tempo con te, farò in modo che la nostra relazione sia di collaborazione, perché è mio interesse).

Questa cosa tu, voi, la mettete in pratica, qualcuno mi ha proprio detto "se avessimo più tempo da passare insieme, ci sarebbe ancora più reciprocità".

2. Altra modalità per far sviluppare la reciprocità: far sì che il guadagno prodotto dalla cooperazione sia superiore allo sforzo del singolo. Non ho avuto delle riflessioni che io potessi ricondurre a questa cosa.

Domanda: hai qualche commento da fare in proposito? Ti viene in mente qualcosa? Un esempio di attività che avete fatto tutti insieme (e che doveva essere fatta solo ed esclusivamente in collaborazione) e che vi abbia dato molta soddisfazione e abbia ricompensato la fatica fatta da ciascuno?

Prenditi qualche giorno, non è urgente e nemmeno essenziale, ma se posso

inserire nella tesi un esempio, non sarebbe male...!  
Grazie mille!

### **30 maggio**

Inviato sollecito a quanti non hanno ancora compilato questionario 1 e 2 e che non mi hanno dato la disponibilità per l'intervista: scrivo loro che mi accontento di una intervista via mail.  
Arrivata intervista mail di R.

### **31 maggio**

Ore 16.00: intervista telefonica con M.  
Arrivata intervista mail di P.

### **4 giugno**

Arrivata intervista mail di U.M. (Direttore Scientifico) e di O.

### **8 giugno**

Incontro con I.P.: mi consiglia di leggere Piccardo-Benozzo "Etnografia organizzativa"; in filigrana bisogna che si capisca quale impostazione filosofica c'è dietro la mia tesi: I. P. mi consiglia di leggere "Vita liquida" di Bauman.

### **10 giugno**

Ricevo da Q la risposta in merito alla mail del 28 maggio:  
"Risposta alla tua domanda: il Corso di perfezionamento TIRD è un esempio di attività che abbiamo fatto tutti insieme (e che doveva essere fatta solo ed esclusivamente in collaborazione), che ci ha dato molta soddisfazione e ha ricompensato la fatica fatta da ciascuno. Spero che si possa riproporlo in futuro perché la sua presenza ( e qui rispondo alla prima domanda) "enlarges the shadow of the future" e ha dato motivazione alla nostra ricerca!"

### **12 giugno**

Arrivata intervista mail di S.

### **29 giugno**

Ho un incredibile mole di allegati che sono riuscita a riordinare quasi completamente!

### **3 luglio**

Impostare il capitolo che spiega il percorso di ricerca tenendo conto della *grounded theory*? Ma la *grounded theory* non prevede che si inizi la ricerca con idee preconette e teorie da convalidare.... Bisogna invece lasciar parlare i dati.... perché allora mi è stato chiesto di predisporre un modello di analisi? Bisogna che ne parli con I. P. quanto prima.

### **4 luglio**

Bisogna che legga quanto prima:  
Barbier René, *La ricerca-azione*, (370.72/BAR, M125748 CIV)  
Becchi-Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (14D/230, M108560CSB)  
Baldacci, *Metodologia della ricerca educativa*, (370.78 BAL, M100916 CIV)  
-----

### **7 luglio**

cara Renata,  
per dare un senso a dei dati che ho raccolto, mi servirebbe sapere gli anni in cui è stato fatto il perfezionamento TIRD (4 edizioni, vero?)  
2005-6 di sicuro perché ho trovato del materiale su internet  
<http://win.univirtual.it/red/documenti/TESINA%20ANGELICA%20BARBARESIS%20.pdf>

ti ricordi quali altre annate?

è possibile, secondo te, che i nuovi ingressi nel gruppo (da 6 anni a questa parte) siano da attribuirsi in gran parte al TIRD? è strano, c'è un gruppo di veterani che fanno parte del gruppo da oltre 10 anni, poi per 3 anni non ci sono ingressi, poi arrivano le nuove leve (4 negli ultimi 3 anni, e altri 3 negli ultimi 6). Ci sono, perciò, 7 persone che provengono dal TIRD?

grazie per la risposta che mi darai.  
a presto  
cristina

## 8 luglio

Mi scrive Q:

Cara Cri:

TIRD 0: AA 2002-2003  
TIRD 1 AA 2003-2004  
TIRD 2 AA 2004-2005  
TIRD 3 AA 2005-2006

E' vero che i nuovi ingressi nel gruppo sono in buona parte da attribuire al TIRD (H, D, F e K). Sono quattro, cinque se conti anche Z che però ora non viene più, ma tu parli di sei, probabilmente alludi a ZZZ, che a questo punto sarebbe la sesta (non dal TIRD però), il settimo non mi viene in mente...

H, D, F, K e ZZZ hanno avuto il ruolo di docenti di Laboratorio accanto a me nel corso "Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica" dell' VIII ciclo SSIS (2006-2007). Nel IX ciclo (2007-2008) hanno svolto questo ruolo i primi tre (avevo meno allievi). Credo che questa soddisfazione di avere un ruolo nella SSIS abbia anche motivato - e giustamente a mio avviso - alla permanenza nel gruppo, a parte D, che era rimasto nel gruppo da subito dopo il suo TIRD, indipendentemente da questo incarico.

Intanto ciao, ci vediamo il 30  
Se Re nata

## 9 luglio

La lettura di Piccardo-Benozzo *Etnografia organizzativa* (in particolare le pagine sulla *grounded theory*) mi lascia perplessa sulla costruzione a priori di un modello di analisi dei dati, come mi è stato suggerito di fare per i Trials: non dovrei essere con la mente libera per lasciar parlare i dati? Alla prima occasione ne devo parlare con I.P.

## 11 luglio

Oggi è stata l'occasione buona per presentare il mio dubbio a I.P. : da tutto quello di cui si è discusso, deduco che è proprio così: al modello di analisi ci arrivo alla fine, nel momento in cui analizzo i dati e cerco di dare loro senso. Se ho già una chiave di lettura, non riesco a vedere il nuovo!

Ecco altri spunti dell'incontro:

- Leggere Durand, Cfr. G. Durand, *Le strutture antropologiche dell'immaginario*, trad. it., Dedalo, Bari,
- 1991> il mondo notturno è quello creativo; il giorno è la realtà, quello che vedo. La conoscenza sta nel rapporto tra diurno e notturno. **Per capire la complessità c'è bisogno di epoché > sospensione di giudizio**
- Di fronte alla novità o voglio trovare conferme di ciò che so, oppure mi lascio perturbare (Maturana, Varela, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1992, p. 92): se leggendo un libro, sottolineo solo quello che già so, sono impermeabile al nuovo ("Con

ciò abbiamo deciso di distinguere due strutture che vanno considerate operativamente indipendenti l'una dall'altra, essere vivente e ambiente, fra le quali si realizza una congruenza strutturale necessaria (altrimenti l'unità scompare). In tale congruenza strutturale una perturbazione dell'ambiente non contiene in sé la specificazione dei suoi effetti sull'essere vivente, ma è questo con la propria struttura che determina il suo stesso cambiamento in rapporto alla perturbazione”).

Maturana H.R. e Varela F.J., 1980. *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Ed. Marsilio, Venezia, 1985.

- Demetrio: qualsiasi tecnica lui la chiama “tecnologia” (per es. tecnologia della cura di sé: racconto, scrittura, ecc.) perché risente di una scienza che l’ha generata
- Leggere Michel Serres (filosofo)
- Padoan: cultura che trasmette vs. cultura che forma
- Socrate perturbava le menti, provocava delle trasformazioni, che sono dei diritti cognitivi delle persone
- **L’innovazione sta nel cambiamento delle relazioni** (questa deve essere una caratteristica di una tesi di dottorato): la ricerca deve comportare un cambio di epistemologie, un cambio di azione. Ci serve una cultura che trasformi: la cultura non è solo legata alla conoscenza ma anche all’azione (politica): pensare (= metacognizione) è AGIRE (J.M. Barbier) = agire mentalmente
- **Demetrio**> bisogna verificare se quello che diciamo è quello che pensiamo; questo perché quando ci relazioniamo con gli altri siamo in primo luogo in difesa, poi riconosco che posso ricavare qualcosa dalla relazione e allora abbasso la guardia. Allora le nostre relazioni non sono all’insegna di un corpo sporco e una mente pulita (Cartesio), ma piuttosto all’insegna di una mente sporca
- **Complessità = Padoan: Non vediamo più linee rette, ma solo curve >>> non sappiamo cosa sarà, solo cosa è ora, quindi l’educazione è qui e ora, non c’è futuro**

cercando la relazione tra la visione del mondo notturno e quella del mondo diurno che, per Durand, consente di avvicinarsi alla comprensione della complessità (Citare Durand?). Durand G. (1969). *Les structures anthropologiques de l’imaginaire*, Paris: Bordas. Trad. it. *Le strutture antropologiche dell’immaginario*. Bari: Dedalo, 1991.

La realtà non può essere considerata come un qualcosa di oggettivo, indipendente dal soggetto che la esperisce, perché è il soggetto stesso che crea, *costruisce*, inventa ciò che crede che esista. La realtà non può essere considerata indipendente da colui che la osserva, dal momento che è proprio l’osservatore che le dà un senso partecipando attivamente alla sua costruzione.

(<http://www.istanze.unibo.it/oscar/sentiero/cono05.htm>  
chi lo dice? Maturana e Varela? Quando?)

L’autentico cambiamento è il comportamento compensativo della struttura del sistema sotto perturbazione ad opera dell’ambiente o di altri sistemi nel corso della sua operatività

(<http://www.geocities.com/scatolino/tutoauto.htm>)

## 28 luglio

Appuntamento con I.P.

Annoto qui materiale da Zygmund Bauman, *Vita liquida*, Laterza 2005.

La vita nella società liquido-moderna non può mai fermarsi. Deve modernizzarsi (leggi: continuare a spogliarsi quotidianamente di attributi giunti alla propria data di scadenza, e a smontare/togliere le identità di volta in volta montate/indossate) o perire. (p. IX)



## ALLEGATO 49

### Questionario finale<sup>560</sup>

*Le seguenti affermazioni fanno riferimento a percezioni del ricercatore al termine della attività di osservazione. Le condivide?*

*Per favore esprima il suo parere scegliendo per ciascuna di esse una delle quattro opzioni che vanno dal pieno accordo (a) al deciso disaccordo (d).*

*Grazie per la gentile collaborazione.*

*Cristina Richieri*

1. L' acquisizione di ulteriori conoscenze è stata una delle principali motivazioni che hanno determinato nei Membri la decisione di far parte del Laboratorio.

- a. Sono d'accordo.
- b. Sono abbastanza d'accordo.
- c. Sono d'accordo solo in parte.
- d. Non sono d'accordo.

2. Il Laboratorio è in grado di favorire nei suoi Membri una crescita personale anche in ambiti non direttamente connessi con la dimensione professionale di ciascuno.

- a. Sono d'accordo.
- b. Sono abbastanza d'accordo.
- c. Sono d'accordo solo in parte.
- d. Non sono d'accordo.

3. Condurre una riflessione sul gruppo e sulle sue dinamiche rientrava tra i bisogni latenti del Laboratorio.

- a. Sono d'accordo.
- b. Sono abbastanza d'accordo.
- c. Sono d'accordo solo in parte.
- d. Non sono d'accordo.

4. La riflessione che il gruppo ha condotto su di sé durante la ricerca ha reso il gruppo più coeso.

- a. Sono d'accordo.
- b. Sono abbastanza d'accordo.
- c. Sono d'accordo solo in parte.
- d. Non sono d'accordo.

5. La riflessione che il gruppo ha condotto su di sé durante la ricerca ha reso i Membri più consapevoli della loro idea di autoformazione.

- a. Sono d'accordo.
- b. Sono abbastanza d'accordo.
- c. Sono d'accordo solo in parte.
- d. Non sono d'accordo

---

<sup>560</sup> La consegna è stata effettuata tramite mail, la riconsegna tramite posta ordinaria.

6. La riflessione che il gruppo ha condotto su di sé durante la ricerca ha reso i Membri più consapevoli delle dinamiche che il gruppo mette in atto.

- a. Sono d'accordo.
- b. Sono abbastanza d'accordo.
- c. Sono d'accordo solo in parte.
- d. Non sono d'accordo

7. I cambiamenti oggettivi che hanno avuto luogo nella vita professionale di molti (per esempio l'assunzione di ruoli aggiuntivi come formatore, o il cambio di ruolo) possono essere messi in qualche modo in relazione alla partecipazione alle attività del Laboratorio.

- a. Sono d'accordo.
- b. Sono abbastanza d'accordo.
- c. Sono d'accordo solo in parte.
- d. Non sono d'accordo.

8. La partecipazione alle attività del Laboratorio ha progressivamente determinato nei suoi Membri un cambiamento nella modalità di autoformarsi.

- a. Sono d'accordo.
- b. Sono abbastanza d'accordo.
- c. Sono d'accordo solo in parte.
- d. Non sono d'accordo.

9. Prima di partecipare a questa attività di ricerca, il gruppo nutriva delle aspettative (per esempio una ricaduta sul gruppo stesso della attività di ricerca, oppure una maggiore conoscenza di sé come gruppo).

- a. Sono d'accordo.
- b. Sono abbastanza d'accordo.
- c. Sono d'accordo solo in parte.
- d. Non sono d'accordo.

10. La partecipazione a questa attività di ricerca condotta sul gruppo ha soddisfatto le aspettative che il gruppo ha nutrito nei confronti di questa stessa ricerca.

- a. Sono d'accordo.
- b. Sono abbastanza d'accordo.
- c. Sono d'accordo solo in parte.
- d. Non sono d'accordo.

11. Se la soddisfazione delle aspettative non c'è stata, o è stata incompleta, per favore spieghi brevemente perché.

.....

.....

.....



### Tabulazione risposte\*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>a</b>	86,66% (13)	66,66% (10)	66,66% (10)	20,00% (3)	60,00% (9)	33,33% (5)	86,66% (13)	46,66% (7)	53,33% (8)	46,66% (7)
<b>b</b>	-	33,33% (5)	13,33% (2)	53,33% (8)	26,66% (4)	46,66% (7)	-	33,33% (5)	33,33% (5)	33,33% (5)
<b>c</b>	13,33% (2)	-	13,33% (2)	13,33% (2)	13,33% (2)	20,00% (3)	-	13,33% (2)	13,33% (2)	6,66% (1)
<b>d</b>	-	-	6,66% (1)	6,66% (1)	-	-	6,66% (1)	-	-	-
<b>e</b>	-	-	-	-	-	-	6,66% (1)	6,66% (1)	6,66% (1)	6,66% (1)

\* Tra parentesi i valori assoluti

#### **Risposte alla domanda 11 (n. 3):**

- Attendo con interesse una relazione personale della ricercatore
- Non avevo aspettative rispetto a questa ricerca
- Tempi troppo diluiti

**Nota:** i questionari restituiti sono stati 15; uno di questi non è stato compilato sul retro (domande 7-11) per cui nella tabulazione sono stati inseriti solo i dati relativi alle domande 1-6. Le non-risposte sono catalogate con la lettera e.

## ALLEGATO 50

Matrice di correlazione tra descrittori di reciprocità e comportamenti osservati (Integrata da osservazioni dei Membri del Laboratorio)

Reciprocità vs altruismo: azioni successive al dono				
Descrittori	Questionario	Osservaz./ Videoreg.	Focus group	Interviste
<p><b>Reciprocità:</b></p> <p>1. Il dono è accolto con serenità/è considerato una opportunità</p> <p>2. Chi ha ricevuto si sente in debito</p> <p>3. Chi ha ricevuto ricambia con il riconoscimento, se è l'unica cosa che ha da dare</p> <p>3a. Chi ha ricevuto ricambia in base alle sue competenze</p> <p>4. Chi dona nutre aspettativa di restituzione (si dona con la prospettiva di ricevere)</p> <p>5. Il dono innesca un meccanismo di "donazione" nei confronti di altri (deve circolare e la reciprocità si diffonde perché è insegnabile)</p> <p>6. Chi riceve il dono lo accoglie solo dopo averlo valutato in base alle proprie necessità</p>	<p><b>Dom. 18:</b> 77,78% dono = opportunità, 50% accolto con serenità</p> <p><b>Dom. 3:</b> circa metà si sentono in debito dopo aver ricevuto il dono (confrontare questa risposta con Dom 18: 11,11% si sentono in obbligo di restituire)</p> <p><b>Dom. 6:</b> 55,56% = quando? Quando le mie competenze possono essere utili</p> <p><b>Dom. 5:</b> 66,67% pensano che il gruppo si aspetti una restituzione</p> <p>33,33% = Innesca donazione verso altri</p>	<p><b>D:</b> "...ho capito."...ogni consegna...? "ho capito" P gli sta spiegando qualcosa (dono accolto con serenità riconoscendo la competenza)</p>	<p><b>Q:</b> "Siamo già cambiati." (il focus group e l'intera ricerca interpretata come opportunità = dono accolto con serenità)</p> <p><b>A:</b> "Perché non prendiamo un osservatore esterno quando facciamo le cose, con la griglia e guarda cosa stiamo combinando?" (ricerca = opportunità accolta con serenità)</p> <p><b>M:</b> "Poi, se ci mandi il materiale, può essere utile discuterne con gli insegnanti (in formazione)." (ricerca = opportunità accolta con serenità)</p> <p><b>B:</b> "La reciprocità è una condizione di crescita in tutti i momenti. Costituisce la salvezza per una persona che si toglie dall'isolamento e che riesce a confrontarsi in un modo produttivo. [In una relazione di reciprocità l'individuo <b>ne può ricavare] non solo una crescita personale, ma anche soddisfazione e benessere</b>, per esempio quando ci si chiede vicendevolmente <i>Anche tu hai questo problema?, Anche tu hai questo malessere?, Anche tu hai provato questo sentimento?</i>" (do per stare bene&gt;&gt; interesse personale)</p> <p><b>A:</b> "Non esiste un'amicizia se non c'è reciprocità. Per me la <b>reciprocità è proprio scambio</b>. Una persona magari non la vedo, non la sento ma c'è sempre una reciprocità di pensiero, nel senso che c'è sempre un via vai, un ritorno. Deve esserci sempre questo <b>scambio</b>, se non c'è più, cade anche il rapporto relazionale"</p> <p><b>Q:</b> "Mi inquieta perché in realtà invece, è vero che il <b>dono è scambio</b>, da un lato è vero, dall'altro mi preoccupa, perché mi piacerebbe anche il dono disinteressato, però in formazione, autoformazione e co-formazione è effettivamente una valenza positiva perché io, <del>ricevuto da lui, si sente in debito</del>"</p>	<p><b>C:</b> "Mi sento un po' in debito proprio perché io so cosa ho ricevuto dal gruppo e certamente non ho ridato, non perché non voglio..."</p> <p><b>C:</b> "Riconosco la <b>competenza e l'esperienza</b> di persone alle quali ben poco io potrò restituire perché le vedo molto al di sopra. Io rimango assolutamente molto disponibile." (senso di debito e conseguente <b>deferenza</b>, non c'è saldo del debito)</p> <p><b>G:</b> "C'è stato scambio ... è aiuto a sé e agli altri. Ho ricevuto molto ma penso di aver dato, specialmente nei protocolli"</p> <p><b>L:</b> "Se gli altri danno qualcosa a te, tu cerchi per quanto ti riguarda se puoi essere utile confrontandoti con loro" (&gt;&gt;&gt;&gt; lo scambio di idee è ritenuto una moneta di scambio)</p> <p><b>P:</b> "Confesso che prima di dare la mia disponibilità a questa collaborazione – che mi lasciava perplessa - mi sono imposta di vagliare e di valutare <b>cosa il gruppo e la persona ne avrebbero potuto ricavare</b>" (Reciprocità tra ricercatore e gruppo osservato &gt;&gt; dare per ricevere)</p> <p><b>D:</b> "Io do e io ricevo ... Mi sono sentito valorizzato, come io cerco di valorizzare gli interventi dei colleghi"</p> <p><b>G:</b> Ha partecipato perché risparmiava tempo e ci si confronta &gt;&gt; ha donato il suo tempo perché c'era un <b>tornaconto</b></p> <p><b>I:</b> "Ci sono continui scambi"</p> <p><b>B:</b> "Se nelle mie interazioni mi diventa <b>utile</b> condividere ciò che ho appreso, e mi torna utile perché lo condivido con un'altra persona che mi supporta o con la quale posso stabilire uno <b>scambio</b> di crescita mia professionale, lo faccio volentieri, altrimenti..."</p> <p><b>B:</b> "Se tu mi fai un dono, ci sono tanti motivi per cui io questo dono <b>non lo posso accettare</b> perché non è che io non sono in grado di individuare i miei bisogni, può essere che il <b>dono non sia coerente</b>, pertinente con i miei bisogni; questo potrebbe accadere per due motivi: ... il tuo dono non rientra nei miei bisogni ... il tuo dono sia <b>brutto</b> e quindi io non ne riconosco la bellezza, è ritenuto da me brutto e quindi non valuto bene"</p>

			<p>formulando le mie idee, proponendoti il mio modello o un mio libro e tu proponendomi il tuo, i tuoi modelli, la tua visione delle cose, questa reciproca offerta, diventa <b>reciproco scambio</b>, <b>reciproco dono</b> e perciò ci cambiamo, ci formiamo in questa interazione, in questo senso è assai positivo, non può essere senza restituzione, perché nel momento in cui tu mi dici qualcosa e io ti dico qualcosa sono già passati dei doni”</p> <p><b>E:</b> Interpretando la frase di Mauss sulla proprietà:  “L'altro ti riflette, è lo specchio.”  (...) dopo la mia interpretazione &gt;&gt;&gt; “Però il diritto di proprietà implica anche che tu devi salvaguardarlo (ciò che tu hai): è una responsabilità rispetto a quello che ti viene dato. L'uso che ne devi fare è <b>sociale</b>.” (il dono deve circol.)</p>	<p>l'oggetto.”</p>
<p><b>Non reciprocità:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Il dono induce in chi dovrebbe ricevere atteggiamenti difensivi (resistenza, fuga, indifferenza, diffidenza)</li> <li>Chi ha ricevuto non si sente in debito</li> <li>Chi ha ricevuto non ricambia</li> <li>Chi dona non nutre aspettativa di restituzione (altruismo)</li> <li>Chi ha ricevuto restituisce immediatamente a chi ha donato</li> <li>Chi riceve il dono lo accoglie indipendentemente dalle proprie necessità (altruismo)</li> </ol>	<p><b>Dom. 3:</b> 50% non si sentono in debito se il gruppo approfondisce qualcosa su loro richiesta</p> <p><b>Dom. 4:</b> 44,44% preoccupati di restituire subito (il 27,78% non rispondono</p>	<p><b>Gli</b> atteggiamenti difensivi nel ricevere il dono non li ho osservati: forse erano sistematicamente assenti le persone in questione?</p>	<p><b>G:</b> “Per telefono ci siamo sentite specialmente con quelle con cui ho più confidenza, è stata un'opportunità per riflettere su questa reciprocità, sul dare, ricevere, sulla <b>paura del dare</b>, o di tenere per sé, anche la <b>paura del ricevere</b>, o per <b>paura di dover cambiare</b> o per dover ammettere la propria pochezza morale” (&gt;&gt; Vedi Godbout: paura di dare e di ricevere, paura di cambiare</p> <p><b>G:</b> “In tutti noi c'è il bisogno di ricevere ma magari <b>anche di non dare</b>”</p> <p><b>E:</b> “alcune volte ho sentito che qualcuno <b>non era donatore</b>, per cui sono andata via insoddisfatta ... Ecco io ho sentito che il donatore non voleva che io avessi il diritto di proprietà, perché doveva per forza essere riconosciuto che era sua, quindi quella persona non era un donatore.”</p> <p><b>E:</b> “Ci sono alle volte alcune prime donne e sono state le mie delusioni alcune volte perché questa reciprocità, lo scambio comune, il mettersi in gioco, il dare ma anche il pretendere, comunque <b>non do se non pretendo, io quando do qualcosa, io ho un potere su di te, è vero perché tu mi devi dare in cambio qualcosa</b>. Forse non sempre delle persone la pensano così, perché sono più prese da se stesse”</p> <p><b>Q:</b> “Mi inquieta perché in realtà invece, è vero che il <b>dono è scambio</b>, da un lato è vero, dall'altro mi preoccupa, perché mi piacerebbe anche il <b>dono disinteressato ...</b>” (&gt;&gt;vedi dono alla Derrida)</p>	

## Reciprocità vs altruismo: azioni successive a defezione o a dono non accettato/ricambiato

Descrittori	Questionario	Osservazione/ Videoregistraz.	Focus group	Interviste
<p><b>Reciprocità:</b></p> <p>1. Chi ha dato e non riceve, ricambia allentando i legami (ignora la persona)</p> <p>2. Chi ha dato e non riceve, assume atteggiamenti sarcastici</p> <p>3. Chi ha dato e non riceve, ricambia con la stessa moneta</p>		<p><b>A:</b> (rivolta a <b>Q</b> e altri) “[...] è bene che facciamo una carrellata dei metodi da condividere per avere un patrimonio comune da cui attingere. Potrebbe essere una cosa che serve a tutti”</p> <p><b>(nessuno raccoglie la sua proposta e si prosegue parlando d’altro)</b>, per cui dopo un po’ <b>A</b> ripropone la stessa osservazione; come reazione: <b>D</b> guarda fuori dalla finestra, <b>P</b> fa un esempio e chiede scusa se è attinente all’area linguistica; poi conclude con <b>“non so se mi sono spiegata”</b></p> <p><b>A:</b> reagisce con “ non ho capito niente” e</p> <p><b>P:</b> ribatte con <b>“...forse è meglio passare all’operativo...”</b></p> <p><b>A:</b> “[...] ma non ha capito la mia domanda secondo me ...” (rivolta ai colleghi parlando della risposta che ha ricevuto da parte di <b>V</b>)</p> <p>In risposta a questa battuta <b>V</b> replica così: “Forse non ti sei espressa.” (risponde usando la stessa moneta del <b>sarcasmo</b>)</p>		<p><b>F:</b> “Certe persone pensano di trovarsi un gradino al di <b>sopra degli altri</b>, ... non è mica necessario che uno debba dire quello che pensa, <b>si può anche stare zitti</b>” &gt;&gt;</p> <p>Reazione al dono non ricambiato &gt; si tagliano i ponti) &gt; Vedi la reazione descritta da Godbout: si tagliano i ponti : (1998, p. 24</p> <p><b>E:</b> “La spontaneità non è sempre ben accetta, a me dà fastidio, <b>mi sono stupita che V non abbia reagito</b> una volta, perché <b>V</b> ogni tanto c’ha un caratterino” (meccanismi di tutela nei confronti di chi defeziona)</p> <p><b>G:</b> “[...] ho capito quanto importante è la reciprocità, sia che risulti <b>positiva o negativa</b>, non ha importanza“&gt;&gt; fa riferimento alla <b>reciprocità negativa che protegge il donatore</b>: è utile (vedi Axelrod)</p>
<p><b>Non reciprocità:</b></p> <p>1. Chi ha dato mantiene il legame (altruismo)</p> <p>2. Chi ha dato continua ad avere comportamenti cooperativi (altruismo)i</p> <p>3. Chi ha dato non assume alcun atteggiamento di tutela nei propri confronti</p>				

La reciprocità nel gruppo. Lo scambio di beni immateriali: richiesta di aiuto				
Descrittori	Questionario	Osservazione/ Videoregistraz.	Focus group	Interviste
<p><b>Reciprocità:</b></p> <p>1. I propri fabbisogni vengono dichiarati liberamente</p> <p>2. I propri fabbisogni vengono soddisfatti grazie all'aiuto ottenuto attraverso l'induzione alla cooperazione</p> <p>3. le richieste di aiuto vengono raccolte e soddisfatte</p> <p>4. Chi dona lo fa in coerenza con le aspettative e/o i bisogni di chi riceve</p>	<p><b>Dom. 2:</b> in tal caso per il 94,44% la proposta è stata presa in consider.</p>	<p><b>U:</b> "Scusate, potete darmi un'informazione?"</p> <p><b>V:</b> "Non ho riscontrato una continuità tra la scuola media e la scuola superiore...mi piacerebbe confrontarmi con voi su questo argomento ... <b>non ho ancora capito</b> il ruolo del biennio, <b>non riesco a capire</b> l'idea di fondo ... la mia <b>potrebbe essere una lettura superficiale</b> ... mi piacerebbe confrontarmi"</p> <p><b>A:</b> "[...] è bene che facciamo una carrellata dei metodi da condividere per avere un patrimonio comune da cui attingere. <b>Potrebbe essere una cosa che serve a tutti ...Non ho capito niente</b> ...Dobbiamo semplificare le modalità di esposizione dei lavori" (ha difficoltà nella formalizzazione dei lavori?)</p>		<p><b>A:</b> (provoca quando il gruppo "non c'è" &gt; induce la cooperazione)</p> <p><b>H:</b> "La reciprocità è lo scambio dei propri bisogni,</p> <p><b>G:</b> "Bisogna fare in modo di <b>essere i primi a proporre</b> il vantaggio della reciprocità, a proporlo in modo che <b>non ne abbiano paura</b>. Paura anche di dover dire di aver sbagliato" (la reciprocità è insegnabile &gt;&gt; Axelrod)</p> <p><b>C:</b> "[...] si propongono, ti chiedono, quando vedono che c'è una necessità si propongono"</p> <p><b>D:</b> "Sì, io con queste persone mi sento spesso, chiedo aiuto e loro chiedono aiuto a me, è vero che c'è questa logica secondo la quale io do una cosa a te e tu dai una cosa a me"</p> <p><b>B:</b> (il valore del dono è stabilito da chi riceve+ modalità in cui si dona)</p>
<p><b>Non reciprocità:</b></p> <p>1. I propri fabbisogni non vengono dichiarati</p> <p>2. I propri fabbisogni vengono soddisfatti grazie all'aiuto ottenuto attraverso tecniche "coercitive"</p> <p>3. Le richieste di aiuto non vengono raccolte</p> <p>4. Chi dona lo fa in coerenza con le aspettative/bisogni di chi riceve</p>	<p><b>Dom. 1:</b> 50% = qualche volta dovendo approfondire qualcosa hanno sottoposto al gruppo</p>			<p><b>E:</b> "Il fatto di chiedere, io dico tutti dovrebbero avere il coraggio di chiedere, forse delle volte no perché si sente un attimo inferiore, pensa di sbagliare, penso che questo ci sia nel gruppo, forse di più da parte degli ultimi, appunto perché ci sono queste figure che poi in realtà non sono veramente dei donatori... " (&gt;&gt; ma il successo del tuo "nemico" potrebbe servirti... Axelrod)</p> <p><b>E:</b> "Abbiamo sentito che c'era poco significato, probabilmente era questa sensazione, sia che qualcuno non aveva avuto il coraggio di chiedere, che per me è una cosa fondamentale, perché vuol dire essere onesti fino in fondo e capire il dono, e sia perché qualcuno non voleva che tu diventassi proprietario"</p>

## La reciprocità nel gruppo. Lo scambio di beni immateriali: racconto di esperienze

Descrittori	Questionario	Osservazione/ Videoregistraz.	Focus group	Interviste
<p><b>Reciprocità:</b></p> <p>1. Si racconta perché raccontare non equivale solo a dare, è anche ricevere</p> <p>2. Chi illustra la propria esperienza prende in considerazione modi diversi di risolvere/interpretare i problemi che gli altri possono offrirgli</p> <p>3. Chi illustra lavori del gruppo ad altre persone, lo fa a nome del gruppo</p> <p>4. Chi ascoltare le esperienze altrui dimostra atteggiamenti di empatia e dà il proprio contributo per attribuire un significato agli eventi</p> <p>5. il racconto di esperienze mantiene vitali i legami con l'esterno</p>	<p><b>Dom. 7:</b> 88,89% = analizzano spesso esperienze personali</p> <p><b>Dom. 8:</b> 66,67% analisi di gruppo = conoscenza di sé</p> <p><b>Dom. 9:</b> 61,11% analizzare esperienze professionali aiuta la progettualità degli individui</p>	<p><b>Q:</b> "Quello che vado ad illustrare è frutto del "lavoro dei veterani del Gruppo"</p> <p>Nelle slides di V compare il nome del Laboratorio"</p> <p>Nelle slides di Q compare il nome del Laboratorio"</p>		<p><b>N:</b> "Ho capito che l'autoformazione isterilisce se rimane sforzo solipsistico e che invece ha bisogno di linfe vitali provenienti dalla <b>narrazione</b> di esperienze, dal <b>confronto</b>, dalla <b>condivisione</b>" &gt;&gt; lo dice una che negli ultimi 2 anni è venuta agli incontri solo <b>5 volte</b> e solo <b>1 volta</b> (al focus group) quest'anno</p> <p><b>E:</b> (raccontare = capire se stessi)</p> <p><b>F:</b> "È impossibile secondo me che non ci sia un risvolto in termini di formazione. A meno che, ci sono certe persone particolari, secondo me, si sentono abbastanza autosufficienti, pensano di non aver bisogno degli altri, bisogno nel senso di condividere con gli altri"</p> <p><b>G:</b> "Abbiamo passato periodi in cui ognuno sosteneva la propria idea. <b>Siamo arrivati assieme al grafo</b>" (sta parlando con me di uno dei loro traguardi)</p> <p><b>I:</b> "Positivo crescere e confrontarsi su temi diversi <b>con figure diverse</b>; ... perché contribuire alla ricerca e alla tesi fa sì che siamo anche noi stimolati a considerare <b>argomenti quali la reciprocità sui quali non abbiamo mai riflettuto</b> perché erano altri i temi che noi portavamo avanti."</p> <p><b>Q:</b> "Il bello di questo gruppo è anche che è un gruppo aperto, non è che ci sia una norma istituzionale (che ne regoli la composizione) ... Tu leggi il fatto che il gruppo non abbia sempre la stessa fisionomia come un fatto positivo..."</p> <p><b>B:</b> "Io sono convinta che l'autoformazione si basi anche su dei <b>riferimenti nuovi</b>, ecco qui che la tua teoria che stai cercando di verificare, anche tu non saresti a conoscenza del tuo ... se non avessi letto qualcosa di nuovo"</p>
<p><b>Non reciprocità:</b></p> <p>1. Raccontare equivale ad una perdita, perciò non si racconta</p> <p>2. Chi racconta le proprie esperienze non si rende disponibile all'analisi partecipata</p> <p>3. Chi illustra lavori del gruppo ad altre persone, lo fa a proprio nome</p> <p>4. Chi dovrebbe ascoltare le esperienze altrui dimostra atteggiamenti di non ascolto (rigidità/poca flessibilità /sufficienza) o ascolta ma non dà il proprio contributo</p> <p>5. non si raccontano esperienze avvenute fuori del gruppo</p>		<p>Parla <b>P</b> e dice che vorrebbe che i presenti interagissero con lei, ma durante il suo intervento non chiede mai pareri né si accerta della avvenuta comprensione da parte dei presenti. <b>Le sue slides portano il suo nome senza riferimenti al gruppo.</b> (Nel materiale cartaceo distribuito, però, c'è il <b>nome del gruppo</b>)</p>	<p><b>A:</b> avendo osservato la frase di Mauss in diapositiva sulla proprietà di ciò che possiede il donatore mi chiede polemicamente &gt;&gt;&gt; "Il lavoro che è il prodotto di tutto il gruppo, le idee che provengono da un lavoro di gruppo, di chi sono?" e io, dovendo dare una risposta, dico che appartiene al gruppo</p>	<p><b>E:</b> "Ecco alcune volte <b>ho sentito che qualcuno non era donatore</b>, per cui sono andata via insoddisfatta, non solo io perché ho condiviso questa idea con altri colleghi"</p> <p><b>G:</b> "Per telefono ci siamo sentite specialmente con quelle con cui ho più confidenza, è stata un'opportunità per riflettere su questa reciprocità, sul dare, ricevere, sulla <b>paura del dare</b>, o di <b>tenere per sé</b>, anche la <b>paura del ricevere</b>, o per <b>paura di dover cambiare</b> o per dover ammettere la propria pochezza morale" (&gt;&gt; Vedi Godbout: paura di dare e di ricevere, paura di cambiare)</p>

## La reciprocità nel gruppo. Lo scambio di beni immateriali: intercambiabilità dei ruoli

Descrittori	Questionario	Osservazione/ Videoregistraz.	Focus group	Interviste
<p><b>Reciprocità:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. I ruoli sono spontaneamente intercambiabili</li> <li>2. I ruoli sono intercambiabili se il contesto lo richiede</li> <li>3. I ruoli sono intercambiabili nel rispetto delle competenze</li> <li>4. I ruoli sono intercambiabili allo scopo di sviluppare competenze in chi ancora non le possiede</li> </ol>		<p><b>L:</b> sta leggendo un altro libro dello stesso autore di cui si è appena letta la recensione "Se vale la pena, posso fare io l'abstract" (si offre di fare l'abstract)</p> <p><b>Q:</b> "[...] mettiamo anche più di due persone" (2 persone 2 volte alla settimana = 4 interventi) &gt;&gt;&gt; ci si suddivide il carico di lavoro;</p> <p><b>Q</b> ricorda di fare come già sperimentato in precedenza (a rotazione, un po' per ciascuno) &gt; gestione del forum</p>	<p><b>B:</b> "[...] secondo me imparare tra pari è inefficace se non c'è un pari più bravo"</p> <p><b>Q:</b> Per quanto riguarda la <b>turnazione</b> della conduzione degli incontri, rispondendo a chi è intervenuto prima di lei, <b>Q</b> riflette sull'opportunità o meno di riprendere la consuetudine di far coordinare le sedute da una persona diversa. Fa presente che ultimamente ciò non avviene; aggiunge di aver ricevuto <b>critiche</b> da persone esterne in merito a ciò perché la turnazione non garantiva una uniformità di gestione e di stile nella conduzione, non sempre poteva garantire il buon andamento della riunione o del filo di continuità nella progressione dei lavori.</p> <p><b>M:</b> "Io vengo poco per via dei molti impegni. Ma devo dire che mi piace molto l'idea di Serena, non so se sia una sua idea, quella di far coordinare sempre da una persona diversa." (la reciprocità non deve trascurare le possibilità effettive del donatore, cioè le competenze)</p> <p><b>E:</b> "[...] sarebbe una garanzia di <b>coinvolgimento</b> il fatto di <b>assumere il coordinamento</b> a turno, (anche se) non dovrebbe essere necessario in un gruppo che lavora per un comune interesse di crescita. (sarebbe) anche una opportunità per far venire fuori questa persona, aiutarla nella sua riflessività."</p>	<p><b>A:</b> (coordinamento del gruppo&gt; lo faccia chi è in grado)</p> <p><b>E:</b> "Per esempio, io ho suggerito di riprendere a turnare le responsabilità della gestione del gruppo"</p>
<p><b>Non reciprocità:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. I ruoli non sono spontaneamente intercambiabili</li> <li>2. I ruoli non sono intercambiabili anche se il contesto lo richiederebbe</li> <li>3. I ruoli sono intercambiabili a discapito delle competenze</li> <li>4. L'intercambiabilità dei ruoli non è ritenuta una strategia per l'acquisizione di nuove competenze e perciò non è messa in pratica</li> </ol>		<p><b>Q</b> presenta l'intervento di <b>V</b> ma anche il proprio (forse sarebbe stato carino che <b>V</b> avesse presentato l'intervento di <b>Q</b>)</p>	<p><b>Q</b> racconta che ora il ruolo di leader non è più turnato perché chi avrebbe dovuto farsene carico non lo faceva con il dovuto impegno</p>	<p><b>L:</b> "Il gruppo avrebbe bisogno [...] della presenza di un coordinatore scientifico)</p>

## La reciprocità nel gruppo. Lo scambio di beni immateriali: negoziazione

Descrittori	Questionario	Osservazione/Videoregistraz.	Focus group	Inter- viste
<p><b>Reciprocità:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. chi propone un proprio punto di vista, ne evidenzia la ragionevolezza</li> <li>2. le decisioni sono assunte sulla base della ragionevolezza delle motivazioni attraverso la sollecitazione della riflessione</li> <li>3. Chi parla è disponibile ad ascoltare gli altri e le loro proposte</li> <li>4. ognuno contribuisce ad addivenire ad una decisione con le proprie esperienze e conoscenze (anche su sollecitazione altrui)</li> <li>5. nel comunicare, chi parla fa uso di strategie di mitigazione (da Bailey K., 2006):             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. usa i modali</li> <li>b. usa il periodo ipotetico</li> <li>c. usa la forma impersonale</li> <li>d. usa i marcatori di esitazione/falsi inizi</li> <li>e. usa un registro meno formale</li> <li>f. usa modificatori di impatto (forse, in qualche modo, un certo...)</li> <li>g. usa la tonalità della voce per mitigare l'impatto nella comunicazione</li> <li>h. usa le espressioni del viso e il linguaggio non-verbale per creare empatia</li> <li>i. ricorre all'auto-critica (riconosce a parole davanti agli altri un proprio errore/mancanza)</li> <li>j. minimizza il proprio contributo ed apprezza quello altrui</li> </ol> </li> <li>6. la decisione va a coinvolgere coinvolge più di una persona</li> </ol>	<p><b>Dom. 20:</b> 77,78% = sollecitazione alla riflessione 72,22% = disponibilità ad ascoltare</p>	<p><b>E:</b> "Io qui ho il Libro Bianco, se vogliamo prenderlo in considerazione [...]."  <b>Q:</b> "Oggi tutto sommato credo che dobbiamo sgrezzare il testo del documento sull'obbligo formativo con l'aiuto dei materiali che ci siamo portati e con la collaborazione dei docenti che rappresentano le discipline di un certo asse culturale [...]"          Questa è la domanda da porsi oggi."  <b>V:</b> "Io ho sia il Quaderno Bianco che le slides che lo illustrano."  <b>Q:</b> "[...] io ho solo detto che non è possibile mettersi a guardare in quest'oretta 270 pagine [...] però se vogliamo sfogliarlo [...] di materiale ne abbiamo già tanto [...]"</p> <p><b>Q:</b> "Penso che siate d'accordo che questo forum vada diviso in due parti (una per il primo ciclo e una per il biennio) [...] mi sembra più giusto [...] anche cogliendo l'obiezione di E. Se mescoliamo le due cose, uno non trova più una risposta chiara ai suoi bisogni."  <b>Q:</b> "B., vuoi dire tu qualche cosa?"  <b>B:</b> "Secondo me... È una bella piattaforma... Volevo ancora dire una cosa... Le difficoltà per inserire un documento devono essere minime. Io ho aperto la piattaforma, ma non ho trovato nessuna indicazione, non è invitante... magari cerchiamo di conoscerla di più."  <b>E:</b> "Non è molto interattiva, non si presenta come molto semplice."  <b>V:</b> "Io ho usato sempre quella..."  <b>H:</b> "È un po' superata dal punto di vista tecnico, adesso si usa Moodle..."  <b>B:</b> "C'è una differenza, mi sono informata: Moodle richiede la password e quindi va bene solo per persone conosciute a cui diamo la password, mentre questo va bene per tenere un dibattito più allargato. Bisogna che sia una piattaforma aperta così un docente esterno ci può seguire a distanza senza dover avere una password."  <b>Q:</b> "Antonio e Giuseppe si sono resi disponibili a seguire i dibattiti nel forum..."  <b>V:</b> "[...] è difficilissimo mantenere vivo un forum; bisognerebbe che un giorno sì e uno no il moderatore intervenisse per dare risposte, per porre domande."  <b>Q:</b> "Mettiamo anche più di due persone: due persone due volte alla settimana fanno quattro interventi."  <b>L:</b> "Si fa il giro..."  <b>V:</b> "Sì, suddividiamoci il compito."  <b>Q:</b> "Come avevamo fatto per il perfezionamento... vi ricordate [...]? A rotazione, un po' per ciascuno."</p>	<p><b>Q</b> Fa presente che il gruppo ha attraversato delle fasi diverse nella sua storia, fasi in cui l'aspetto conviviale era più marcato e altri meno. Questo è uno di quelli meno conviviali. Per quanto riguarda la turnazione della conduzione degli incontri, rispondendo a chi è intervenuto prima di lei, riflette sull'opportunità o meno di riprendere la consuetudine di far coordinare le sedute da una persona diversa. Fa presente che ultimamente ciò non avviene; aggiunge di aver ricevuto critiche da persone esterne in merito a ciò perché la turnazione non garantiva una uniformità di gestione e di stile</p>	



			nella conduzione, non sempre poteva garantire il buon andamento della riunione o del filo di continuità nella progressione dei lavori.	
<p><b>Non reciprocità:</b></p> <p>1. chi propone un proprio punto di vista, non ne evidenzia la ragionevolezza</p> <p>2. le decisioni non sono assunte sulla base della ragionevolezza delle motivazione né attraverso la sollecitazione della riflessione</p> <p>3. non si contribuisce ad addivenire ad una decisione con le proprie esperienze e conoscenze (anche su sollecitazione altrui)</p> <p>4. la decisione va a coinvolgere coinvolge solo una persona</p> <p>5. nel comunicare, chi parla non fa uso di strategie di mitigazione (da Bailey K., 2006):</p> <p>a. non fa uso di modali</p> <p>b. non fa uso di periodo ipotetico</p> <p>c. non fa uso di forma impersonale</p> <p>d. non fa uso di marcatori di esitazione/falsi inizi</p> <p>e. non fa uso di registro meno formale</p> <p>f. non fa uso di modificatori di impatto (forse, in qualche modo, un certo...)</p> <p>g. non fa uso della tonalità della voce per mitigare l'impatto nella comunicazione</p> <p>h. non fa uso delle espressioni del viso e comportamenti non-verbali per creare empatia</p> <p>i. non ammette errori dinanzi agli altri</p> <p>j. esalta il proprio contributo e non apprezza quello altrui</p> <p>6. non si è disponibili ad ascoltare gli altri e le loro proposte</p>				

## La reciprocità nel gruppo. Lo scambio di parole: assunzione di parola

Descrittori	Questionario	Osservazione/ Videoregistraz.	Focus group	Interviste
<p><b>Reciprocità:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chi desidera parlare chiede la parola</li> <li>2. Chi non interviene viene sollecitato</li> <li>3. Chi parla richiede <i>feedback</i> sul proprio o altrui intervento</li> <li>4. Chi parla sollecita posizioni altrui (anche contrarie alle proprie)</li> <li>5. Ognuno dimostra consapevolezza dell'altrui diritto alla parola, anche per esporre posizioni contrarie</li> <li>6. Chi interviene lo fa in un tempo limitato</li> <li>7. chi può aiutare interviene</li> <li>8. chi è in grado di agevolare la comprensione reciproca, agisce</li> </ol>		<p><b>P</b> alza la mano per intervenire</p> <p>Q: "B, vuoi dire tu qualche cosa?"</p> <p><b>U:</b> "Scusate, potete darmi un'informazione?"</p> <p>Tutti rispettano la consegna di Q, nel senso che lasciano parlare senza interrompere.</p> <p><b>A</b> rivolta a <b>I:</b> "[...] Se hai dei suggerimenti da darci [...]."</p> <p><b>B</b> rivolta al gruppo: "Sottopongo a voi la riflessione sulla bontà o meno di essere cavillosi [...]."</p> <p><b>V:</b> [...] non voglio monopolizzare..."</p> <p><b>P</b> rivolta a <b>E</b> e <b>F:</b></p> <p>"Va oltre, parti da ciò che ti è familiare, poi arrivi alla formalizzazione"</p> <p>"Come la definiresti?"</p> <p>"Ti suggerirei..."</p> <p>"Ora formalizzalo."</p> <p>"Hai capito?"</p> <p>"Perché fai così?"</p> <p>"Perché spaccarsi la testa in queste analisi? Che cosa ne guadagnamo?"</p> <p><b>P</b> rivolta a tutti:</p> <p>"Suggerirei di usare parole chiare e semplici per fare in modo di capirci" "Ci capiamo tutti qui?"</p>	<p>Tutti hanno aspettato che il collega finisse di parlare prima di intervenire</p> <p><b>Q:</b> quando tocca a lei ed espone la sua perplessità sul concetto di dono interessato, lo fa in brevissimo tempo</p>	
<p><b>Non reciprocità:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Chi desidera parlare non chiede la parola e si sovrappone agli altri o si prende la parola</li> <li>2. A chi non interviene non viene richiesto il suo parere</li> <li>3. Chi parla non richiede <i>feedback</i> sul proprio intervento dando per scontato che le proprie opinioni siano condivise da tutti</li> <li>4. Chi parla non sollecita posizioni altrui contrarie alle proprie</li> <li>5. Non viene dato spazio alle posizioni contrarie alle proprie</li> <li>6. Chi interviene lo fa dilungandosi e togliendo tempo agli altri</li> <li>7. chi può aiutare non interviene</li> <li>8. chi è in grado di agevolare la comprensione reciproca, non agisce</li> </ol>		<p><b>A:</b> "Volevo capire se era la stessa cosa che dicevi tu."</p> <p><b>P:</b> "Inserisci [nel sito] tutto il tesoro di materiale che hai..."</p>		

## La reciprocità e il leader. Come agisce per promuovere reciprocità: organizzazione del *setting*

Indicatori e descrittori	Questionario	Osservazione/ Videoregistraz.	Focus group	Interviste
<p><b>Reciprocità:</b></p> <p>1. Promuove la formazione di sottogruppi che non si basino esclusivamente sul rapporto amicale</p> <p>2. Tiene sotto controllo le variabili relative al <i>setting</i> che possono influire negativamente sulla reciprocità</p>		<p>Nessuno si è mai seduto altrove rispetto al posto da lui scelto</p> <p><b>Q</b> Viene a controllare se ho problemi con la sua videocamera più di una volta</p>	<p><b>A:</b> “È bene mettere anche una osservazione sulla prossemica, perché è interessantissimo tenerne conto...” (<b>A</b> sta illustrando le modifiche che lei e la collega suggeriscono di apportare alla mia griglia a proposito dell'osservazione del <i>setting</i> (dove le persone si siedono preferibilmente).</p>	
<p><b>Non reciprocità:</b></p> <p>1. Promuove la formazione di sottogruppi che si basino esclusivamente sul rapporto amicale</p> <p>2. Non tiene sotto controllo le variabili relative al <i>setting</i> che possono influire negativamente sulla reciprocità</p>		<p><b>P</b> apre la finestra senza chiedere a nessuno perché fa caldo Dopo un po' <b>U</b> si avvicina al calorifero; dopo un po' la <b>P</b> si alza e chiude la finestra</p>		

## La reciprocità e il leader. Come agisce per promuovere reciprocità: gestione del clima

Indicatori e descrittori	Questionario	Osservazione/ Videoregistraz.	Focus group	Interviste
<p><b>Reciprocità:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. fa rispettare i turni di intervento nei tempi e nelle modalità previsti</li> <li>2. fa rispettare la pertinenza degli interventi</li> <li>3. sa percepire in tempo reale il disagio e si muove di conseguenza</li> <li>4. fa in modo che tutti rispettino il pensiero altrui anche se diverso (implementazione di strategie volte alla gestione costruttiva del conflitto)</li> <li>5. mette in luce i tratti comuni delle diverse prospettive (funzione integrativa)</li> <li>6. favorisce momenti di convivialità</li> <li>7. favorisce l'accettazione da parte di tutti delle caratteristiche della personalità di ciascuno</li> <li>8. favorisce la reciprocità generalizzata</li> </ol>		<p><b>Q:</b> richiama <b>A</b> che parla con <b>P</b> mentre sta parlando <b>B</b> (<b>A</b> non trovando soddisfazione forse chiede chiarimenti a <b>P</b>? Forse <b>P</b> vuole risolverle il problema?)</p> <p><b>Q:</b> toglie la parola a <b>A</b> (ciò che chiede non è all'odg) per rispettare i tempi e per andare avanti con l'odg; &gt;&gt; attenzione: questa è reciprocità alla Axelrod!!!!!!</p> <p><b>A:</b> lamenta che le è stata tolta la parola;</p> <p><b>Q:</b> smette di parlare e ritorna la parola a <b>A</b>;</p> <p><b>Q:</b> "Annotiamoci le domande e le osservazioni" (dirime la questione <b>A/V</b>)</p> <p><b>Q:</b> "Vorrei proporre un punto di vista diverso..." (<b>Q</b> dirime una situazione di stallo dovuta a pareri contrapposti)</p> <p><b>Q</b> coglie il leggero brusio dei docenti presenti e gentilmente chiede di esporre le osservazioni a voce alta</p> <p><b>Q:</b> "Penso che siate d'accordo che questo forum vada diviso in due parti (una per il primo ciclo e una per il biennio) ... mi sembra più giusto ... anche accogliendo il suggerimento di <b>E</b></p>	<p><b>G:</b> "ti te tien sempre su la compagnia e il moral." (Alla fine, rivolta a <b>A</b> (la quale ha fatto un po' il mea culpa ed ha abbassato il livello di formalità negli ultimi minuti)</p> <p><b>A:</b> Ha appena interrotto <b>O</b> per aggiungere una sua idea: fa auto-critica: "Una cosa non indifferente e che contribuisce a mantenere il clima buono è anche secondo me l'accettazione delle caratteristiche di ciascuno, per esempio qualcuno è impulsivo, sto parlando di me..., ma c'è anche quello che timido..."</p>	<p><b>N:</b> "Ho tratto un particolare vantaggio e piacere dalla possibilità di sentirmi ascoltata e non giudicata"</p> <p><b>N:</b> "Negli ambienti di lavoro, talvolta, si rischia di percepire una difficoltà di comunicazione. Pare che all'altra persona interessi "raccolgere" ciò che condivide in pieno, forse per la ricerca di conferme. Qui, invece, ci è stato offerto lo spazio per un confronto libero e aperto." (sta parlando del focus group a cui lei ha partecipato; era da molto tempo che non partecipava al Laboratorio (5 su 18 negli ultimi 2 anni)</p> <p><b>A:</b> "Poi <b>Q</b> cura molto anche l'aspetto <b>culinario</b> nel senso che dà, regala carezze portando dolcetti per fare in modo che ci sia un legame tra le persone del gruppo anche al di là di quello che è la professionalità o il rapporto formale."</p> <p><b>C:</b> "Dal mio punto di vista se ogni tanto c'è qualche momento di leggerezza si entra anche in un'empatia migliore; io l'apprezzerai. <b>La convivialità migliora il rapporto</b>, non rimane solo su un piano professionale, ma diventa anche rapporto umano"</p> <p><b>D:</b> "Sì, anche se si è persa l'abitudine di portarsi i dolcetti, perché ci poteva essere un'interferenza, quella è reciprocità, quello è un segno di reciprocità"</p> <p><b>C:</b> "[...] sembra strano che tra due componenti di un gruppo ci sia, chiamiamolo attrito, o semplicemente freddezza, lontananza, e il gruppo invece non ne risenta, il gruppo riesce [...] a metabolizzare questi eventuali dualismi e riesce a far proseguire il buon andamento; c'è una reciprocità generale che diventa più forte in presenza di questi ... problemi.</p>
<p><b>Non reciprocità:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. permette che i turni di intervento non siano rispettati/che gli interventi siano troppo lunghi</li> <li>2. fa rispettare la pertinenza degli interventi</li> <li>3. sa percepire in tempo reale il disagio e si muove di conseguenza.</li> <li>4. fomenta dissidi tra chi propone prospettive diverse</li> <li>5. non mette in luce i tratti comuni delle diverse prospettive</li> <li>6. non favorisce momenti di convivialità</li> <li>7. non favorisce l'accettazione da parte di tutti delle caratteristiche della personalità di ciascuno</li> <li>8. non favorisce la reciprocità generalizzata</li> </ol>				

## La reciprocità e il leader. Come agisce per promuovere reciprocità: conduzione dell'incontro

Indicatori e descrittori	Questionario	Osservazione/ Videoregistraz.	Focus group	Interviste
<p><b>Reciprocità:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. coinvolge chi non parla</li> <li>2. apprezza o addirittura sollecita la partecipazione con apporti nuovi</li> <li>3. dà riconoscimento e spazio a persone e contributi</li> <li>4. rappresenta il gruppo</li> <li>5. corresponsabilizza il gruppo nelle decisioni (quando iniziare/finire la seduta, determinazione dell'o.d.g. degli incontri, verbale ...)</li> <li>6. propone la turnazione dei ruoli</li> <li>7. riformula/sintetizza quando necessario per facilitare la comprensione reciproca</li> <li>8. fa in modo che si rispettino i tempi e le modalità di lavoro programmati</li> <li>9. promuove lo sviluppo dei singoli con il riconoscimento</li> <li>10. mantiene un atteggiamento uniforme nei confronti di tutti a parità di comportamenti</li> </ol>		<p>Q: "B, vuoi dire tu qualche cosa?"</p> <p>Q: (dà avvio alla discussione) "Chi vuole cominciare?"</p> <p>Q: " C'è stato il lavoro di molti di noi [...] abbiamo provato [...] con lo sforzo di tutti ora dobbiamo sviluppare [...] dobbiamo sforzarci di [...]"</p> <p>Q: "Vi chiediamo di sviluppare un percorso di ricerca-azione utilizzando gli spunti che vi offriamo; ho pensato (si auto-corregge&gt;&gt;) abbiamo pensato che possiamo dare consulenza personale per problemi più concreti [...]. Aiutateci in questo (a non essere rigidi, a non essere schiacciati da modelli imposti)"</p> <p>Q: "[...] io ho preso nota di qualcosa, magari lo mando a voi che lo riempiate, perché è difficile fare un verbale di una cosa del genere, perché ne emerge una ricostruzione degli elementi salienti; ho annotato qualcosa, voi con i vostri appunti lo integrate, facciamo così..."</p> <p>Q: chiede ai presenti se sono d'accordo sul materiale da dare ai corsisti e sul fatto che si richieda loro l'attivazione di un percorso di ricerca-azione, allora lei provvederà a preparare la cartellina</p> <p>Q: "Cosa dite, possiamo cominciare? .. cosa suggerite di fare?"</p> <p>Q: "Andiamo in chiusura..." (tono di proposta)</p> <p>Q: "[...] è tardi.... Aggiorniamo e riprenderemo il discorso" (tono di proposta)</p> <p>Q: "Cominciamo? ... sono presenti anche 2 persone che si sono interessate a quello che stiamo facendo [...]"</p> <p>Q: " Questo <b>credo</b> che <b>possiamo</b> riconoscerlo che è una competenza trasversale [...]"</p>	<p><b>Q</b> riflette sull'opportunità o meno di riprendere la consuetudine di far coordinare le sedute da una persona diversa. Fa presente che ultimamente ciò non avviene; aggiunge di aver ricevuto <b>critiche</b> da persone esterne in merito a ciò perché la turnazione non garantiva una uniformità di gestione e di stile nella conduzione, non sempre poteva garantire il buon andamento della riunione o del filo di continuità nella progressione dei lavori.</p>	<p><b>Q:</b> "[...] è stata una sferzata per me a pensare anche a cose nuove per fare bella figura; "quest'idea serve per aprire il gruppo all'esterno e a far leggere il gruppo dagli altri" (sta parlando del 5+3) ..."Tu leggi il fatto che il gruppo non abbia sempre la stessa fisionomia come un fatto positivo [...]"</p> <p><b>D:</b> "Sono molto riconoscente a <b>Q</b>, è una persona che è in grado di valorizzare le persone e cogliendo le</p>

		<p>Q: “[...] volete che creiamo un titolo più creativo?”</p> <p>Q: “Possiamo chiudere?”</p> <p>Q provvede a riformulare e ripetere quello che dicono L e U (non tutti sentono)</p> <p>Q rispiega ancora una volta a A e con molta pazienza gli obiettivi dell’incontro (si sta cercando di creare 3-4 moduli relativi ai nuclei fondanti comuni a tutte le scuole superiori nel biennio)</p> <p>Q: richiama al rispetto dei tempi prefissati</p> <p>Q: “Adesso lavoriamo per piccoli gruppi”</p> <p>Non facciamo più interventi...” (il problema sollevato dalla Antonello sarà affrontato in seguito)</p> <p>Q: “[...] noi come gruppo abbiamo sicuramente già molte basi di lavoro [...]”</p>	<p>particolarità di ognuno è in grado di dare dei piccoli suggerimenti che ti fanno crescere”</p> <p>Q: (si propone di riproporre la turnazione del ruolo + “protocollo di comportamento , perché qualche volta qualcuno che aveva la delega [...] non si ricordava più, più che altro, bisogna renderlo più leggibile questa figura, questo ruolo”)</p>
<p><b>Non reciprocità:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. non coinvolge e decide per il gruppo</li> <li>2. non apprezza né sollecita la partecipazione con apporti nuovi; se subentrano li blocca</li> <li>3. non dà riconoscimento e spazio a persone e contributi</li> <li>4. non rappresenta il gruppo</li> <li>5. non corresponsabilizza il gruppo nelle decisioni</li> <li>6. non propone la turnazione dei ruoli</li> <li>7. non riformula/sintetizza quando necessario per facilitare la comprensione reciproca</li> <li>8. non fa in modo che si rispettino i tempi e le modalità di lavoro programmati</li> <li>9. non promuove lo sviluppo dei singoli con il riconoscimento</li> <li>10. assume atteggiamenti difformi (per es. ossequiosi nei confronti di alcuni) a parità di comportamenti</li> </ol>		<p>P lavora in mini-gruppo in altro locale, presumibilmente con V; entrambe non tornano a partecipare all’ultima ora dell’incontro quando c’è condivisione delle riflessioni e non vengono richiamate (Q non le chiama)</p>	

**La reciprocità e il leader. Come agisce per promuovere reciprocità:  
amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo**

Indicatori e descrittori	Questionario	Osservazione/ Videoregistraz.	Focus group	Interviste
<p><b>Reciprocità:</b></p> <p>1. favorisce il riconoscimento reciproco sulla base delle passate interazioni</p> <p>2. favorisce future attività comuni</p> <p>3. favorisce attività comuni il cui guadagno personale sia superiore allo sforzo individuale richiesto</p>		<p><b>Q:</b> riconosce il ruolo di ciascuno nella elaborazione dei materiali (V per la parte tecnologica, e i veterani del Laboratorio + Prof. U.M. per quanto riguarda supporto e idee</p> <p><b>Q:</b> quello che vado ad illustrare è frutto del "lavoro dei veterani del Gruppo</p> <p><b>Q:</b> " Noi stiamo lavorando, stiamo riflettendo, sono lavori fatti da noi e da insegnanti che collaborano con noi...."</p>		<p><b>Q:</b> "[...] in questo senso servono le iniziative che facciamo come il corso di perfezionamento o anche i corsi di formazione perché creano aggregazione" &gt;&gt; Prospettive di lavoro in comune determinano cooperazione presente (Axelrod)</p> <p><b>Q:</b> "il Corso di perfezionamento TIRD è un esempio di attività che abbiamo fatto tutti insieme (e che doveva essere fatta solo ed esclusivamente in collaborazione), che ci ha dato molta soddisfazione e ha ricompensato la fatica fatta da ciascuno. Spero che si possa riproporlo in futuro perché la sua presenza ( e qui rispondo alla prima domanda) "enlarges the shadow of the future" e ha dato motivazione alla nostra ricerca! "(mail posteriore alla intervista)</p>
<p><b>Non reciprocità:</b></p> <p>1. non favorisce il riconoscimento reciproco sulla base delle passate interazioni</p> <p>2. dovrebbe favorire un numero maggiore di future attività comuni</p> <p>3. non favorisce attività comuni il cui guadagno personale sia superiore allo sforzo individuale richiesto</p>		<p><b>A:</b> chiede di avere una mappa delle implementazioni (scuole e territorio) del modello elaborato dal Laboratorio (che chiede da due anni)</p> <p>Pare che la memoria del gruppo non sia condivisa</p>		<p><b>E:</b> "Il tempo è poco dovremmo trovarci di più" &gt;&gt; Poco tempo (= poca prospettiva di iterazione) = poca reciprocità (&gt;&gt;&gt;Axelrod)</p> <p><b>L:</b> "Gli incontri non sono così fitti, il gruppo diventa sempre più coeso nel momento in cui si vivono esperienze comuni abbastanza frequenti [...] Servirebbe avere più occasione di vita insieme" &gt;&gt; Importanza delle interazioni ravvicinate nel tempo (Axelrod)</p>

## Indice allegati

- Allegato 1: Lettera di autopresentazione per la prima intervista al Coordinatore del Laboratorio
- Allegato 2: Trascrizione della intervista al Coordinatore del Laboratorio 13 luglio 2007
- Allegato 3: *Covering letter* inviata ai membri del Laboratorio in data 16/09/2007
- Allegato 4: Questionario 1
- Allegato 5: Questionario 2
- Allegato 6: Tabulazione dati questionario 1
- Allegato 7: Tabulazione dati questionario 2
- Allegato 8: Osservazione della videoregistrazione incontro 1
- Allegato 9: Scheda osservazione della videoregistrazione incontro 1
- Allegato 10: Osservazione dell'incontro 2
- Allegato 11: Scheda osservazione dell'incontro 2
- Allegato 12: Osservazione dell'incontro 3
- Allegato 13: Scheda osservazione dell' incontro 3
- Allegato 14: Osservazione dell'incontro 4
- Allegato 15: Scheda osservazione dell'incontro 4
- Allegato 16: Osservazione della videoregistrazione incontro 5
- Allegato 17: Scheda osservazione della videoregistrazione incontro 5
- Allegato 18: Osservazione della videoregistrazione incontro 6
- Allegato 19: Scheda osservazione della videoregistrazione incontro 6
- Allegato 20: Lettera per la definizione del calendario interviste
- Allegato 21: Traccia per interviste semi-strutturate
- Allegato 22: Intervista A
- Allegato 23: Intervista B
- Allegato 24: Intervista C
- Allegato 25: Intervista D
- Allegato 26: Intervista E
- Allegato 27: Intervista F
- Allegato 28: Intervista G
- Allegato 29: Intervista H
- Allegato 30: Intervista I
- Allegato 31: Intervista L
- Allegato 32: Intervista M
- Allegato 33: Intervista N
- Allegato 34: Intervista O
- Allegato 35: Intervista P
- Allegato 36: Intervista Q
- Allegato 37: Intervista R
- Allegato 38: Intervista S
- Allegato 39: Intervista T (Responsabile Scientifico del Laboratorio)
- Allegato 40: Tabulazione risposte domanda n. 2 (Intervista semi- strutturata)
- Allegato 41: Tabulazione risposte domanda n. 3 (Intervista semi-strutturata)
- Allegato 42: Tabulazione risposte domanda n. 4 (Intervista semi-strutturata)
- Allegato 43: Tabulazione risposte domanda n. 5 (Intervista semi- strutturata)
- Allegato 44: Tabulazione risposte domanda n. 6 (Intervista semi-strutturata)
- Allegato 45: Tabulazione risposte domanda n. 7 (Intervista semi-strutturata)
- Allegato 46: Tabulazione risposte domanda n. 8 (Intervista semi-strutturata)
- Allegato 47: Matrice delle presenze e dei contributi da parte di ciascun soggetto
- Allegato 48: Diario
- Allegato 49: Questionario 3
- Allegato 50: Matrice di correlazione tra descrittori di reciprocità e comportamenti osservati



## Bibliografia

- AGAR, M. (1986). *Speaking of Ethnography*. Beverly Hills: Sage.
- ALUFFI PENTINI, A. (2001). *La ricerca-azione, motore di sinergia tra teoria e prassi*. Bologna: Pitagora.
- ANCONA, L. (1975). *Dinamica dell'apprendimento*, Milano: Edizioni Scientifiche e Tecniche Mondadori.
- ARGYRIS, C., SCHÖN, D.A. (1978). *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Reading (MA): Addison Wesley.
- ARGYRIS, C., SCHÖN, D.A. (1996). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo, pratiche*. Milano: Guerini e Associati.
- ALTET, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola Editrice.
- AUSTIN, J.L. (1974). *Quando dire è fare*, Torino: Marietti. Titolo originale *How to do Things with Words*, 1962, Oxford: Clarendon Press.
- AXELROD, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- BAILEY, K. (2006). *Language Teacher Supervision*, Cambridge: Cambridge University Press.
- BALDACCI, M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- BANDURA, A. (1996) (a cura di). *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erickson. Titolo originale *Self-efficacy in changing societies*, 1995. New York: Cambridge University Press.
- BARBIER, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando, Tit. originale *La recherche-action*, 1996. Paris: Anthropos.
- BATESON, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. Titolo originale *Steps to an Ecology of Mind*, 1972, New York: Ballantine, New York.
- BATINI, F. (2000). "Orientamento narrativo: ragioni di un percorso". In F. BATINI, R. ZACCARIA, *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- BATINI, F. (2002). "Narrazione e orientamento". In F. BATINI, R. ZACCARIA, *Foto dal futuro. Orientamento narrativo*. Arezzo: Zona, pp. 15.38.
- BAUDRILLARD, J., *Lo scambio simbolico e la morte*. Milano: Feltrinelli, 1979.
- BAUMAN, Z., (2005). *Liquid life*. Cambridge: Polity Press. Tr. it. *Vita liquida*. Bari: Editori Laterza, 2008.

- BAUWENS, M. (2005). "Le *peer to peer*: nouvelle formation sociale, nouveau modèle civilisationnel". *Revue du Mauss*, RdM 2<sup>e</sup> s. n° 26, 193-210.  
<<http://integralvisioning.org/article.php?story=p2ptheory1>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- BAUWENS, M. (2005). *P2P and Human Evolution: Placing Peer to Peer Theory in an Integral Framework*,  
<<http://integralvisioning.org/article.php?story=p2ptheory1>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- BAUWENS, M. (2005). *The Political Economy of Peer Production*,  
<<http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=499>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- BENADUSI, L. (1998). "Le sfide della formazione". In *Scuola democratica*, 1-2, Firenze: Le Monnier, pp. 17-35.
- BIANCO, C. (1988). *Dall'evento al documento. Orientamenti etnografici*. Roma: CISU.
- BION, W. R. (1962). *Learning from Experience*, London: Heinemann.
- BOILLEAU, J.L. (1995), "Conflit et lien social. La rivalité contre la domination". In *La Découverte/M.A.U.S.S.*, Paris, pp. 155, 191-193.
- BRADY, E. M., HOLT, S. R. & WELT, B. *The Experience of peer teaching in lifelong learning institutes*,  
<[http://www.usm.maine.edu/olli/national/pdf/USM-Peer\\_Teaching.pdf](http://www.usm.maine.edu/olli/national/pdf/USM-Peer_Teaching.pdf)>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- BROCKETT R. G. (2004). *Resistenza all'autodirezione nell'educazione degli adulti: miti e fraintendimenti*, in G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 77-86. Titolo originale "Resistance to self-direction in adult learning: myths and misunderstandings", 1994, in R. HIEMSTRA, R.G. BROCKETT (Eds.), *Overcoming Resistance to Self-direction in Adult Learning. New Directions for Adult and Continuing Education*, n. 64, San Francisco CA: Jossey-Bass, pp. 5-12.
- BROCKETT, R.B., HIEMSTRA, R. (1991), *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London e New York: Routledge.
- BROOKFIELD, S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BROOKFIELD, S. (1987). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRUNER, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: W. W. Norton.
- BRUNER, J.S. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Editori Laterza. Titolo originale *Actual Minds, Possible Words*, 1986, Cambridge (Mass.)–London: Harvard University Press.

- BUCK-MORSS, S. (1987). "Piaget, Adorno and dialectical operations". In J. BROUGHTON (Ed.), *Critical Theories of Psychological Development*. New York: Plenum Press.
- BURGESS, R. (a cura di) (1980) *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*. London: Allen & Unwin.
- CAILLÉ, A. (1998). *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*. Torino: Bollati Boringhieri. Titolo originale *Le tiers paradigme. Anthropologie philosophique du don*. Paris: La Découverte.
- CAILLÉ, A. (2007). "Présentation". *Revue du Mauss*, RdM 1° s. n° 29, 7-34.
- CANDY, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- CARDER, A. *Peer Interaction in the Transition Process*,  
<[http://scholar.google.com/scholar?hl=it&lr=&q=cache:EWOaqO4vEgcJ:www.jcu.edu.au/studying/services/studyskills/research/Calder\\_ANZSSA03.doc+reciprocity+in+peer+education](http://scholar.google.com/scholar?hl=it&lr=&q=cache:EWOaqO4vEgcJ:www.jcu.edu.au/studying/services/studyskills/research/Calder_ANZSSA03.doc+reciprocity+in+peer+education)>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- CARRÉ, P. (1994). "Self-directed learning in French professional education". In H.B. Long & Associates, *New ideas about self-directed learning* (pp. 139-148). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- CARRÉ, P. (2002). Après tant d'années...jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection. In P. CARRÉ, A. MOISAN (sous la direction). *La formation autodirigée*. 2° Rencontres mondiales sur l'AF, Paris, 2000. Paris : L'Harmattan.
- CARRÉ, P., MOISAN, A. (2002) (sous la direction). *La formation autodirigée*. 2° Rencontres mondiales sur l'AF, Paris, 2000. Paris : L'Harmattan.
- CASTELFRANCHI, C. (1991). "Altruismo". In *Enciclopedia delle Scienze Sociali*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana, pp. 137-145.
- CASTELFRANCHI, C. (1994). "Solidarietà, mano invisibile e bene pubblico: elementi dell'ideologia corrente". In B. CATTARINUSSI (a cura di), *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariato*. Milano: FrancoAngeli, pp. 35-48.
- CATTARINUSSI, B. (1994) (a cura di). *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariato*, Milano: FrancoAngeli.
- CHAN, W.T. (1963) (Ed.). *A Source Book in Chinese Philosophy*. New Jersey: Princeton University Press.
- CHOI, I. (2006). *How do older adult instructors describe their peer teaching experiences at a Lifelong Institute (LLI)*,  
<<http://www.adulterc.org/Proceedings/2006/Proceedings/Choi.pdf>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- CLIFFORD, J. (1993). *I frutti puri impazziscono. Etnografia, letteratura e arte nel XX secolo*. Torino: Bollati Boringhieri. Titolo originale *The Predicament of Culture: Twentieth Century Ethnography, Literature and Art*, 1988. Berkeley: University of California Press.

- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2005). *Research Methods in Education*, Abingdon: Routledge Falmer.
- COLE, J. (1999). *La faccia. Evoluzione, carattere, identità*. Milano: McGraw-Hill. Titolo originale *About face*, 1998, Cambridge, MA: MIT Press.
- COLUCCIA, P. (2004). *Tempo e reciprocità: leve di un nuovo paradigma socioeconomico*. *Magma*, vol.2 n.2 aprile/giugno, <[http://www.analisiqualitativa.com/magma/0202/articolo\\_07.htm](http://www.analisiqualitativa.com/magma/0202/articolo_07.htm)>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- COLUCCIA, P. (2001). *La banca del tempo*, Torino: Bollati Boringhieri.
- CONFESSORE, G.J. & CONFESSORE, S.J. (1992). *Guideposts to self-directed learning*. King of Prussia, PA: Organization Design and Development, Inc.
- CONFESSORE, S.J. & CONFESSORE, G.J. (1994). Learner profiles: A cross-sectional study of selected factors associated with self-directed learning. In H.B. Long and Associates, *New ideas about self-directed learning*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- CONFESSORE, G.J. & PARK, E. (2004). "Factor Validation of the Learner Autonomy Profile, Version 3.0 and Extraction of the Short Form", *International Journal of Self-directed Learning*, Volume 1, Number 1, Spring 2004, p. 39-58.
- CORBETTA, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- COSTA, M. "La comunità di pratica come leva per la formazione". *Quaderno SSIS - ONLINE* n° 3, <<http://www.univirtual.it/ssis/quaderni/ssis03.pdf>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- COSTA, M. (2002). *L'economia della formazione. Glocal learning*. Torino: UTET.
- COSTA, M. & DAL FIORE, F. (2005). *Entità in formazione. Governare il cambiamento tra comunità e network*. Torino: UTET.
- CRAIK, G.L. (1870), *Costanza vince ignoranza: la conquista del sapere malgrado gli ostacoli*. Firenze: Barbera. Titolo originale *Pursuit of Knowledge Under Difficulties*, 1840, New York: Harper & Brothers.
- DANIS, C. & TREMBLAY, N. (1988). Autodidactic learning experiences: Questioning established adult learning principles. In H.B. Long & Associates, *Self-directed learning: Application and theory*. Athens, GA: Adult Education Department, University of Georgia.
- DAVENPORT, J. & DAVENPORT, J.A. (1985), "A chronology and analysis of the andragogy debate". In *Adult Education Quarterly*, 35 (3), pp. 152-159.
- DE BARY, W.T. (1983). *The Liberal Tradition in China*. New York: Columbia University Press.
- D'ERAMO, R. (2004). Riflessioni sull'opportunità autoformativa. Intervista a Gian Piero Quaglino. In *Formazione e Cambiamento*,

- <<http://db.formez.it/ArchivioNews.nsf/a578eb75b67ad00bc1256e220031865b/4cd9c5f8d2394cccc1256f6200405557?OpenDocument>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- DEMETRIO, D. (1986). *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*. Milano: Edizioni Unicopli.
- DEMETRIO, D. (1996). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- DEMETRIO, D. (1999). "Tra arte ed esistenza". In *Adulità*, n. 10.
- DEMETRIO, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: La Nuova Italia.
- DEMETRIO, D. (2006). 'I processi di significazione nell'esperienza adulta'. In U. MARGIOTTA (a cura di) (2006). *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori,
- DERRIDA, J. (1996). *Donare il tempo. La moneta falsa*. Milano: Cortina. Titolo originale *Donner le temps*, 1991, Paris: Éditions Galilée.
- DONAHUE, D. M., BOWYER, J. & ROSEBERG, D. (2003). "Learning With and Learning From: Reciprocity in Service learning in Teacher Education", *Equity and Excellence in Education*, 36(1): 15-27.
- DONATI, P. (1993). *La cittadinanza societaria*. Roma-Bari: Laterza.
- DUMAZEDIER, J. (1980). "Vers une socio-pédagogie de l'autoformation". In *Amis de Sèvres, I*.
- DURAND, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Dunod.
- DZIMIRA, S. (2006). "Une vision du paradigme du don: Don, juste milieu et prudence". In *Revue du Mauss*, <<http://www.revuedumauss.com/fr/media/Paradigmedudon.pdf>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- ECO, U. (1981). "Simbolo". In *Enciclopedia*, vol. 12, Torino: Einaudi, pp. 876-915.
- EISEN, M. J., (1999). *Peer learning partnership: A qualitative case study of teaching partners' professional development efforts*, Tesi di dottorato al Columbia University Teachers College.
- FAYOL, H. (1973). *Direzione Industriale e Generale*. Milano: FrancoAngeli. Titolo originale *Administration Industrielle et Générale*, 1916, Paris: Dunod & Pinat.
- FINGER, M. (1989). *Apprendre une issue; l'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective [Adult Education in an Age of Perspective]*. Lousanne : Editions L.E.P. Loisirs et Pédagogie S.A.

- FISKE, A. P. (1992). "The four elementary forms of sociality: Framework for a unified theory of social relations". *Psychological Review*, 99:689-723.
- FISKE, A. P. (2000). "Complementarity theory: Why human social capacities evolved to require cultural complements". *Personality and Social Psychology Review*, 4, 76-94.
- FISKE, A. P. (2002). "Moral emotions provide the self-control needed to sustain social relationships". *Self and Identity*, 1:169-175. DOI:10.1080/152988602317319357.
- FISKE, A. P. (2004). "Relational models theory". In N. Haslam (Ed.), *Relational Models Theory: A Contemporary Overview*, 3-25. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- FORMENTI, L. (1996). "Prefazione all'edizione italiana. Note a margine di una lettura". In M. KNOWLES, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Milano: Raffaello Cortina, pp. IX-XVII. Titolo originale *The Making of an Adult Educator*, 1989, San Francisco: Jossey-Bass.
- FORSYTH, D. W. (1995). "Commentary on Fiske's models of social relations". *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 18, 119-153.
- GALVANI, P. (2004). "Il blasone, elementi per una metodologia esplorativa dell'autoformazione". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 87-103. Titolo originale "Le blason, éléments pour une méthodologie exploratoire de l'autoformation", 1995, *Education Permanente*, 122, 1, pp. 97-111.
- GALZIGNA, M. (2001). *Volti dell'identità*. Venezia: Marsilio.
- GARRISON, D. R. (2004). "Apprendimento autodiretto: verso un modello organico". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 105-124.
- GERSTNER, L.S. (1992). "What's in a name: The language of self-directed learning. In H. B. Long & Associates, *Self-directed learning: application and research* (pp. 73-96). Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- GOBO, G. (2001). *Descrivere il mondo (teoria e pratica del metodo etnografico)*. Roma: Carocci.
- GODBOUT, J. T. (1998). *L'esperienza del dono. Nella famiglie e con gli estranei*. Napoli: Liguori Editore.
- GODBOUT, J. T. (2004). "L'actualité de l'Essai sur le don". In *Sociologie et sociétés*, vol 36, no 2, automne 2004, pp. 177-188. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.  
[http://classiques.uqac.ca/contemporains/godbout\\_jacques\\_t/actualite\\_essai\\_sur\\_le\\_don/actualite\\_essai\\_sur\\_le\\_don.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/godbout_jacques_t/actualite_essai_sur_le_don/actualite_essai_sur_le_don.pdf)
- GOGUELIN, P. (1970). *La formation continue des adultes*. Paris: PUF.
- GOULDNER, A. W. (1960). "The norm of reciprocity: A preliminary statement". *American Sociological Review*, 2.

- GOUX, J.-J. (2000). *Frivolité de la valeur. Essai sur l'imaginaire du capitalisme*. Paris : Blusson.
- GUGLIELMINO, L.M., LONG, H.B. & HIEMSTRA, R. (2004). "Self-direction in Learning in the United States". In *International Journal of Self-directed Learning*, Volume 1, Number 1, Spring 2004, pp. 1-17.
- GUGLIELMINO, L.M., ASPER, D., FINDLEY, B., LUNCEFORD, C., MCVEY, R.S., PAYNE, S., PENNEY, G., PHARES, L. (2005). "Common Barriers, Interrupters and Restarters in the Learning Projects of Self-Directed Adult Learners". In *International Journal of Self-directed Learning*, Volume 2, Number 1, Spring 2005.
- HAAS, D. E., DESERAN, F. A. (1981). "Trust and symbolic exchange", *Social Psychological Quarterly*, 1.
- HABERMAS, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: il Mulino. Titolo originale *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.
- HANSELL, S. (1981). "Ego development and peer friendship networks". In *Sociology of Education*, Vol. 54 (January), 51-63.
- HANSON, N.R. (1981). "Reduction: scientists are not confined to the H-D method". In L. KRIMERMAN (Ed.), *Nature and Scope of Social Science*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- HANSON, A. (1996), "The search for a separate theory of adult learning: does anyone really need andragogy?". In A. EDWARDS, P. RAGGAT (Eds.), *Boundaries of Adult Learning*. New York: Routledge.
- HARTREE, A. (1984), "Malcolm Knowles's theory of andragogy: a critique". In *International Journal of Lifelong Education*, 3 (3), pp. 203-210.
- HASLAM, N. (1995). "A grammar of social relations". *Transcultural Psychiatric Research Review*, 32, 41-57.
- HIEMSTRA, R. (1997). "What's in a Word? Changes in Self Directed Learning Language over a Decade". Paper written and delivered at the 1996 International Symposium on Self-Directed Learning, West Palm Beach, Florida.
- HIEMSTRA, R. (2004a). "Self-Directed Learning Lexicon", *International Journal of Self-Directed Learning*, Volume I, Number 2, Fall 2004, pp. 1-6.
- HIEMSTRA, R. (2004b). "Apprendimento autodiretto; il modello della responsabilità individuale". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 125-141. Titolo originale "Self-directed learning: the personal responsibility model". In G.A. STRAKA (Ed.), *Conception of Self-directed Learning*, 2000. Münster: Waxmann, pp. 93-108.
- HIEMSTRA, R. (2006). "Has the Internet Changed Self-Directed Learning?" Paper Presented at the 20<sup>th</sup> International Self-Directed Learning Symposium. Cocoa Beach, FL February 8-11, 2006. <<http://www-distance.syr.edu/InternetandSDL.html>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.

- HOBAN, S. & Hoban G. (2004). "Self-Esteem, Self-Efficacy and Self-Directed Learning". In *International Journal of Self-Directed Learning*, Volume 1, Number 2, Fall 2004, pp. 7-25.
- HONORÉ, B. (1977). *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*. Paris: Payot.
- HOROWITZ, M.J., KERNBERG, O.F. & WEINSHEL, E.M. (a cura di) (1998) *Struttura e cambiamento psichico*. Milano: FrancoAngeli.
- HOSMER, W. (1847). *Self-education: Or the philosophy of mental improvement*. Havana, NY: W. H. Ongley.
- HOULE, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- HOULE, C.O. (1996), *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- JARVIS, P. (2004). "Libera scelta, libertà e apprendimento autodiretto". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 59-75.
- JERVIS, G. (1997). *La conquista dell'identità*. Milano: Feltrinelli.
- JIAN, L. & MACKIE-MASON, J. (2006). *Why Share in Peer-to Peer Networks?*, May 26, <<http://www.cs.duke.edu/nicl/netecon06/papers/ne06-reciprocity.pdf>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- JOBERT, G. (1984). "Les histoires de vie: entre la recherche et la formation". In *Histoires de vie. Education permanente*, n. 72-73, pp. 5-14.
- JOHNSTONE, J. W., & RIVERA, R. (1965). *Volunteers for learning: A study of the educational pursuits of adults*. Chicago: Aldine.
- JOSSO, M.-C. (2004). "Camminare verso di sé: un processo-progetto di conoscenza della propria esistenza". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 159-183. Titolo originale "Cheminer vers soi: un processus-project de connaissance de son existencialité", 2001, *Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, 95, pp. 73-100.
- KOHN, A. (1988). "Competere o collaborare?". *Psicologia contemporanea*, 88, 28-33.
- KOHN, A. (1986). *No Contest*, New York: Houghton Mifflin.
- KOHN, A. (1990). *The Brighter Side of Human Nature: Altruism and Empathy in Everyday Life*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- KYUNG, HI K. (2004). "Una prospettiva confuciana dell'autoapprendimento". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 143-158. Titolo originale "A confucian perspective of self-learning". In G.A. STRAKA (Ed.), 2000, *Conception of Self-directed Learning*. Munster: Waxmann, pp.109-125.



- KNOWLES, M.S. (1962). *The adult education movement in the United States*. NY: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.
- KNOWLES, M.S. (1968), "Androgogy, not pedagogy". In *Adult Leadership*, 16 (10), pp. 350-352, 386.
- KNOWLES, M.S. (1970). *Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- KNOWLES, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- KNOWLES, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Books.
- KNOWLES, M.S. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4<sup>th</sup> ed.). Houston, TX: Gulf Publishing.
- KNOWLES, M.S. (1993), *Quando l'adulto impara: pedagogia e andragogia*. FrancoAngeli, Milano.
- KNOWLES, M.S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina Editore. Titolo originale *The Making of an Adult Educator*, 1989. San Francisco: Jossey-Bass.
- KNOWLES, M.S. (2004). "L'apprendimento autodiretto. Una guida per i discenti e per i docenti". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 1-5.
- KVALE, S. (1966). *Interviews*. London: Sage Publications.
- KYUNG HI, K. (2004). "Una prospettiva confuciana dell'autoapprendimento". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 143-158.
- LAVANCO, G. (2005). *Strategie di integrazione sociale e peer education*. Relazione alla conferenza *Costruiamo la qualità dell'integrazione*, promossa dal Centro Studi Erickson, dal CIDI, dall'Università di Palermo. Palermo.  
<[http://www.formare.erickson.it/info/intervento\\_Lavanco.pdf](http://www.formare.erickson.it/info/intervento_Lavanco.pdf)>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- LE CORNU, R. (2003). *Peer Mentoring: The way forward for developing Teachers as Leaders*, A paper presented at the 48<sup>th</sup> World Assembly of the International Council on Education for Teaching and the annual conference of the Australian Teacher Education Association, Melbourne, 20<sup>th</sup>-25<sup>th</sup> July.  
<<http://scholar.google.com/scholar?hl=it&lr=&q=cache:0riNsPSKezsJ:www.atea.edu.au/ConfPapers/2003/Refereed%2520papers/le%2520Cornu.doc+reciprocity+in+peer+education>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- LEGGE, J. (1960). *The Chinese Classics: Confucian Analects, the Great Learning, the Doctrine of the Mean. Vol. I*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- LEGRENZI, P. (1998). *La felicità*. Bologna: Il Mulino.

- LIPARI, D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- LIPARI, D. (2002). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- LONG, H. B. (1975a). "Continuing education in colleges and societies". In *Journal of Research and Development in Education*, 8, 38-53.
- LONG, H. B. (1975b). "Independent study in the education of Colonial adults". In *Journal of Research and Development in Education*, 8, 54-65.
- LONG, H. B. (1976 ). *The continuing education of adults in Colonial America*. Syracuse, NY: Syracuse University Publications in Continuing Education.
- LONG, H. B. (1980). "How to literature in colonial America". *Lifelong learning: The adult years*, 3, 12-14.
- LONG, H.B. (1987). *Self-directed learning and learning theory*. Unpublished paper presented at Conference of the Commission of Professors of Adult Education. Washington, DC.
- LONG, H. B. (1991b). *Early innovators in adult education*. NY: Routledge.
- LONG, H. (2000). "Understanding self-direction in learning". In H.B. Long & Associates (Eds.), *Practice and theory in self-directed learning* (pp. 11-24). Schaumburg, IL: Motorola University Press.
- LONG H. B. & ASSOCIATES (2003). *Current developments in e-learning & self-directed learning*. Boynton Beach, FL: Motorola University.
- LORGE, I. (1944). "Intellectual changes during maturity and old age". In *Review of Educational Research*, 14 (4), pp. 438-443.
- LORGE, I. (1947). "Intellectual changes during maturity and old age". In *Review of Educational Research*, 17 (5), pp. 326-330.
- MALINOWSKI, B. (1973). *Argonauti del Pacifico Occidentale*. Roma: NewtonCompton. Titolo originale *Argonauts of the Western Pacific*, 1922, London: Routledge and Kegan.
- MANTOVANI, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- MCCLINTOCK, R. (1992). *Power and Pedagogy: Transforming Education through Information Technology*, <<http://www.ilt.columbia.edu/publications/mcclintock.html>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- MARGIOTTA, U., "Per un profilo dell'insegnante di qualità", *Quaderno SSIS n° 1*, <<http://www.univirtual.it/ssis/editoriale.htm>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.

- MARGIOTTA, U., (a cura di) (1997). *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB.
- MARGIOTTA, U., (a cura di) (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti. Linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- MARGIOTTA, U. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma: Armando Editore.
- MARGIOTTA, U. (2005a). "Prefazione. Formazione 'statu nascenti' ". In COSTA, M. & DAL FIORE, F. *Entità in formazione. Governare il cambiamento tra comunità e network*. Torino: UTET.
- MARGIOTTA, U. (2006). *Logica e metodologia della ricerca educativa*, manoscritto, Venezia.
- MARSHAL, G. (1998). "Bronislaw Kaspar Malinowski", da *A Dictionary of Sociology*, Oxford: Oxford University Press. Consultabile alla pagina <<http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-MalinowskiBronislawKaspar.html>>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- MAUSS, M. (1965). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. In *Teoria generale della magia e altri saggi*. Torino: Giulio Einaudi Editore. Titolo originale *Sociologie et anthropologie*, 1950, Paris: Presses Universitaires de France.
- MAUSS, M. (1931). "Débat sur les rapports entre la sociologie et la psychologie". In AA.VV., *L'Individualité*. Paris: Alcan (1933). Ora in Mauss, *Œuvres*, vol. 3, Paris: Minuit, 1969, p. 301.
- MERRIAM, S. B. (2004). "Andragogia e apprendimento autodiretto: i pilastri della teoria dell'apprendimento". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, Milano 2004, pp. 185-198. Titolo originale "Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory". In S.B. MERRIAM (Ed.), *The New Update on Adult Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001, 89, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MERRIAM, S.B., MOTT, V.W. , LEE, M. (1996), "Learning that comes from the negative interpretation of life experience". In *Studies in Continuing Education*, 18 (1), pp. 1-23.
- MEZIROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore. Titolo originale *Transformative Dimension of Adult Learning*, 1991, San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, J. (2004). "Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 7-23. Titolo originale "A critical theory of self-directed learning", 1985. In S.D. BROOKFIELD (Ed.), *Self-directed Learning: From Theory to Practice. New Directions for Continuing Education*, n. 25, San Francisco: Jossey-Bass.

- MEZIROW, J. (1981). "A critical theory of adult learning and education". In *Adult Education*, 32 (1), pp. 3-27.
- MOCKER, D., & SPEAR, G. (1982). *Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self-directed.* (Information Series No. 241). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for adult, Career, and Vocational Education, Ohio State University.
- MOSCOVICI, S. (1997) (a cura di). *La relazione con l'altro.* Milano: Raffaello Cortina. Titolo originale *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris: Editions Nathan, 1994.
- MOSCOVICI, S. (1997). "Le forme elementari dell'altruismo". In S. MOSCOVICI (a cura di), *La relazione con l'altro.* Milano: Raffaello Cortina, pp. 85-104.
- OTTESON, J.R. (2008). "Class Act", review of D.N. McCloskey, *Bourgeois Virtues: Ethics for an Age of Commerce University of Chicago*, 2006. In *Azure*, winter 5768/2008, No. 31, pp. 120-124. Il documento è leggibile alla pagina: <<http://www.azure.org.il/magazine/magazine.asp?id=415>>. Il documento è stato consultato il 06-03-2008.
- PADOAN, I. (2008). *Forme e figure dell'autoformazione.* Lecce: Pensa Multimendia.
- PARSONS, T. (1983). "Il ruolo dell'identità nella teoria generale Rosenbergdell'azione". In L. SCIOLLA, *Identità. Percorsi di analisi in sociologia.* & Sellier, pp. 63-88. Titolo originale *The Position of Identity in the General Theory of Action*, in C. GORDON & K. GERGEN (a cura di), *The Self in Social Interaction*, New York: Wiley, 1968, pp. 11-23.
- PAVAN, L. (2002). *L'identità fra continuità e cambiamento. Psicopatologia dell'attacco di panico e delle psicosi acute.* Milano: FrancoAngeli.
- PIASERE, L. (2002). *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in Antropologia.* Bari: Laterza.
- PICCARDO, C., BENOZZO A. (1996). *Etnografia organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come culture.* Milano: Raffaello Cortina Editore.
- PINEAU, G. (2004). "L'autoformazione nel corso della vita: tra l'etero e l'ecoformazione". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 25-39. Titolo originale "L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'étero et l'écoformation". In *Education Permanente*, 1985, 78-79, pp. 25-39.
- PIRON, S. (2002). "Une nouvelle morale du don". In *Argument*, vol. 4, no 2, pp. 132-137.
- PIZZORNO, A. (1983). "Identità e interesse". In L. SCIOLLA, *Identità. Percorsi di analisi in sociologia.* Rosenberg & Sellier, pp. 139-154. Traduzione del testo inglese di una conferenza tenuta all'Institute for Advanced Studies, Princeton, febbraio 1978.
- POLANYI, K. (1974). *La grande trasformazione*, Torino: Einaudi. Titolo originale *The Great Transformation*, 1944, Boston: Beacon Hill.

- PONTON, M., CARR, P.B. (2000). "Understanding and promoting autonomy in self-directed learning". *Current Research in Social Psychology*, 5(19).  
<<http://www.uiowa.edu/~grpproc>>. Il documento è stato consultato il 13 dicembre 2002.
- PONTON, M., CARR, P.B. and DERRICK, G. (2004). "Path Analysis of the Conative Factors Associated with Autonomous Learning". In *International Journal of Self-directed Learning*, Volume 1, Number 1, Spring 2004, p. 59-69.
- PONTON, M., DERRICK, M.G., CONFESSORE, G. & Rhea, N. (2005). "The Role of Self-Efficacy in Autonomous Learning". In *International Journal of Self-directed Learning*, Volume 2, Number 2, p. 81.
- POUILLON, F. (1978). "Dono". In *Enciclopedia*. 5. Torino: Einaudi, pp. 107-125.
- POURTOIS, J.P. (1984). "La ricerca-azione in pedagogia". In E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- QUAGLINO, G.P. (2002). "Verso l'autoformazione", *FOR*, 18, pp. 18-26. Milano: FrancoAngeli.
- QUAGLINO, G.P. (2003). "Farsi strada: un approccio integrato tra orientamento, formazione e autoformazione". In A. GRIMALDI (a cura di), *Isfol Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*, Milano: FrancoAngeli.
- QUAGLINO, G.P. (2004a). *La vita organizzativa*, Milano: Raffaello Cortina.
- QUAGLINO, G. P. (2004b). "Presentazione". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- QUAGLINO, G. P., REYNAUDO, M. & DEL CIMMUTO, A. (2004). "Spazi di intersezione in letteratura". In A. GRIMALDI & G.P. QUAGLINO (a cura di), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*. Studi e Ricerche, Roma: Isfol Editore, disponibile alla pagina  
<[http://portale.isfol.it/doc/www.isfol.it/documenti/ori\\_tra%20orientamento%20e%20auto-orientamento.pdf](http://portale.isfol.it/doc/www.isfol.it/documenti/ori_tra%20orientamento%20e%20auto-orientamento.pdf)>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- QUAGLINO, G.P., CASAGRANDE, S., CASTELLANO, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- RANCI, C. (1994). "Altruismo e reciprocità: due modelli di solidarietà a confronto". In B. CATTARINUSSI (a cura di), *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariato*, Milano: FrancoAngeli, pp. 49-55.
- RAPANÁ, F. (2005). "Metodologia di ricerca partecipata". IPRASE Trentino, Deliverable n. 6, Agosto 2005.  
<[http://www.iprase.tn.it/attività/studio\\_e\\_ricerca/ecit/download/n.6.pdf](http://www.iprase.tn.it/attività/studio_e_ricerca/ecit/download/n.6.pdf)>. Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- REIO, T.G., Jr. & Leitsch, P.K. (2003). „A preliminary exploration of the relationship between self-directed learning and critical thinking". In H.B. Long & Associates, *Current Developments in E-Learning & Self-Directed Learning*. Melrose, FL: International Self-Directed Learning Symposium, pp. 185.196.

- REIO, T.G., Jr. (2004). "Prior Knowledge, Self Directed Learning Readiness, and Curiosity: Antecedents to Classroom Learning Performance". In *International Journal of Self-directed Learning*, Volume 1, Number 1, Spring 2004, p. 18-25.
- RICHERI, C. (2008). "L'autoformazione di reciprocità nella professione docente". In I. PADOAN (a cura di), *Forme e figure dell'autoformazione*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 349-379.
- ROGERS, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- ROSSI, B. (1992). *Intersoggettività ed educazione*. Brescia: La Scuola.
- ROSSI, B. (2000). "Identità e orientamento. Prospettive pedagogiche". In F. BATINI, R. ZACCARIA, *Per un orientamento narrativo*. Milano: FrancoAngeli.
- SALFI, D. & BARBARA, G. (1994). "Possiamo davvero apprendere a star bene con gli altri? La risposta è la prosocialità". In B. CATTARINUSSI (a cura di), *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariato*. Milano: FrancoAngeli, pp. 119-141.
- SAVICEVIC, D.M. (1998), "Understanding andragogy in Europe and in America: comparing and contrasting". In J. REISCHMANN, B. MICHAL, J. ZORAN (Eds.), *Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Istituto Sloveno per l'educazione degli adulti, Ljubljana, Slovenia.
- SCHAE, K. W., WILLIS, S. L. (1986). *Adult Development and Aging*. Boston: Little-Brown.
- SCIVOLETTO, A. (1994). "Identità e alterità nella dialettica sociale. Una premessa tra filosofia e sociologia". In B. CATTARINUSSI (a cura di), *Altruismo e solidarietà. Riflessioni su prosocialità e volontariato*. Milano: FrancoAngeli, pp. 13-19.
- SENGE, P.M. (1992). *La quinta disciplina: l'arte e la pratica dell'apprendimento*. Torino: Sperling & Kupfer. Titolo originale *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, 1990, New York: Doubleday Currency.
- SIMONDON, G. (1964). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: PUF.
- SINGELMANN, P. (1972). "Exchange as symbolic interaction: Convergence between two theoretical perspectives". *American Sociological Review*, 37: 414-424.
- SMILES, S. (1871). *Chi si aiuta Dio l'aiuta*. Milano: Treves. Titolo originale *Self-Help*, 1859, London: Murray.
- SMITH, M. K. (1996; 1999) 'Andragogy', *The encyclopaedia of informal education*, <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>>. Last update: Il documento è stato consultato il 19-12-2008.
- SPEAR, G., & MOCKER, D. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35, 1-10.
- TAYLOR, F.W. (1952 ). *L'organizzazione scientifica del lavoro*. Milano: Edizioni di Comunità.

- THORNDIKE, E.L., BREGMAN, E.O., TILTON, W., WOODYARD, E. (1928). *Adult Learning*. New York: Macmillan.
- TOUGH, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Adult Education.
- TOUGH, A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. (2<sup>nd</sup> ed.) Toronto: Ontario Institute for Studies in Adult Education.
- TOURAINÉ, A. (1983). "I due volti dell'identità". In L. SCIOLLA, *Identità. Percorsi di analisi in sociologia*. Rosenberg & Sellier, pp. 155-166. Titolo originale *Les deux faces de l'identité*, relazione presentata al convegno internazionale *Production et affirmation de l'identité*, svoltosi a Tolosa nel settembre 1979.
- TREMBLAY, N. A. & THEIL, J. P. (2004). "Un modello concettuale di autodidattica". In G.P. QUAGLINO (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Milano: Raffaello Cortina Editore, pp. 41-58.
- TURNER, H. R. (1983). "La concezione di sé nell'interazione sociale". In L. SCIOLLA, *Identità. Percorsi di analisi in sociologia*. Rosenberg & Sellier, pp. 89-117. Titolo originale "The Self-Conception in Social Interaction", in C. GORDON & K. GERGEN (Eds.), *The Self in Social Interaction*, 1968, New York: Wiley, pp. 93-106.
- VYGOTSKIJ, L. S., (1992). *Pensiero e linguaggio*, Bari: Editori Laterza. Titolo originale *Myšlenie i reč' Psihologičeskie issledovanija, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo*, 1934, Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskie Izdatel'stvo.
- VOLPI, C. (1986). "La civilizzazione culturale" in C. VOLPI (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e orientamento nella società post-moderna*. Teramo: Giunti & Lisciani Editori.
- WAJNRYB, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLACE, M.J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WATZLAWICK, P., HELMICK B. J. & JACKSON, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interpretativi delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio. Titolo originale *Pragmatics of Human communication*, 1967, New York: W. W. Norton & Co., Inc.
- WITTEGSTEIN, L. (1974). *Ricerche filosofiche*. Torino: Giulio Einaudi Editore. Titolo originale *Philosophische Untersuchungen*, 1953, Oxford: Basil Blackwell.
- WRAGG, E.C. (1994). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge
- ZAMAGNI, S. (1997). "Economia civile come forza di civilizzazione per la società italiana". In P. DONATI (a cura di), *La società civile in Italia*. Milano: Mondadori.

### Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Studente: **Cristina Richieri** matricola: **955181**  
Dottorato: **Scienze della Cognizione e della Formazione**  
Ciclo: **XXI**

Titolo della tesi : **Autoformazione di reciprocità**

#### Abstract

Questa ricerca qualitativa si propone di indagare la relazione tra reciprocità e autoformazione e pertanto si colloca nell'ambito della ricerca educativa. Per la sua realizzazione si è fatto ricorso al metodo etnografico. L'osservazione sul campo ha rilevato nel gruppo osservato forme di reciprocità e forme di autoformazione.

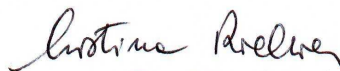
La correlazione dei dati provenienti dalla osservazione delle forme di reciprocità e delle forme di autoformazione sembra attribuire alla relazione di reciprocità un ruolo significativo nei confronti della attivazione e del mantenimento del processo autoformativo. Sulla base di questo risultato, è possibile ipotizzare che promuovere la reciprocità risulti strategico laddove sia auspicabile che i membri di un gruppo di lavoro pongano in essere forme di autoformazione.

Sono da annoverare tra i risultati significativi di questa ricerca anche la predisposizione di uno strumento per la lettura sia di forme di reciprocità in un gruppo di lavoro, sia di comportamenti di *leadership* volti alla sua promozione.

This qualitative research project belongs to the field of educational research and explores the relationship between reciprocity and self-directed learning. Field observation, carried out using ethnographic methods, revealed forms of reciprocity and self-directed learning in the studied group.

The correlation of the data arising from the observation of these forms of reciprocity and self-directed learning appears to assign a significant role to reciprocity with respect to starting and maintaining the self-directed learning process. Based on these findings, it is possible to assume that promoting reciprocity may be strategic whenever it is desirable that members of a work group implement forms of self-directed learning.

Another significant result of this research project is the construction of an instrument to be used for reading both forms of reciprocity in a work group as well as leadership behaviour aimed at promoting it.



Firma dello studente



# UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA

DSSOF - Sezione Offerta Formativa, Segreteria Studenti  
e Diritto allo Studio, Post Lauream

Settore carriere studenti

## Dichiarazione di riproducibilità

(Legge 22 aprile 1941 n. 633, modificata dalla Legge 21 maggio 2004 n. 128, artt. 12-13)

Il/La sottoscritto/a (nome e cognome) **Cristina Richieri** matricola **955181**

nato/a a **Orbetello** prov. **Grosseto** il **01/03/53**

iscritto alla Scuola/corso di dottorato di ricerca in **Scienze del Linguaggio, della Cognizione e della  
Formazione**

Indirizzo **Scienze della Cognizione e della Formazione**

Autore della tesi di dottorato dal titolo:

**Autoformazione di reciprocità**

consapevole delle conseguenze civili e penali derivanti da dichiarazioni mendaci, ai sensi degli artt. 75 e 76  
del D.P.R. 28/12/2000 n. 445

**Dichiara che la propria tesi è:**

- riproducibile totalmente per motivi di studio  
 riproducibile parzialmente, per motivi di studio, per le seguenti parti:

non riproducibile

Autorizza la pubblicazione della versione digitale della tesi sui siti dell'Ateneo e delle Biblioteche Nazionali:

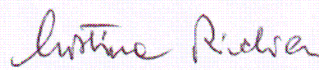
si

no

**Dichiara inoltre:**

1. la completa corrispondenza tra la versione elettronica della tesi consegnata e la tesi in formato cartaceo;
2. di essere a conoscenza che l'Ateneo si riserva i diritti di riproduzione per scopi di ricerca e didattici, con citazione della fonte;
3. che il contenuto e l'organizzazione della tesi è opera originale da me realizzata e non compromette in alcun modo i diritti di terzi, ivi compresi quelli relativi alla sicurezza dei dati personali;
4. che pertanto l'Ateneo è in ogni caso esente da responsabilità di qualsivoglia natura civile, amministrativa o penale, e sarà da me tenuta indenne a qualsiasi richiesta o rivendicazione da parte di terzi;
5. che la tesi di dottorato non è il risultato di attività rientranti nella normativa sulla proprietà industriale, non è stata prodotta nell'ambito di progetti finanziati da soggetti pubblici o privati con vincoli alla divulgazione dei risultati, non è oggetto di eventuale registrazioni di tipo brevettale o di tutela.

Venezia **30/01/2009**

  
(firma del richiedente)

L'Università Ca' Foscari Venezia, in attuazione del Decreto Legislativo 196/03 ("Codice in materia di protezione dei dati personali") si impegna a utilizzare i dati personali forniti esclusivamente nell'ambito del procedimento per il quale la presentazione viene resa:

