

Abstract

Questo saggio è la sintesi del percorso di ricerca intrapreso per l'elaborazione della tesi di dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione dal titolo *Autoformazione di reciprocità*,¹ nonché dei dati raccolti più significativi e degli esiti della analisi condotta sugli stessi.

La ricerca in questione, che è di tipo qualitativo, si colloca nell'ambito della ricerca educativa e si propone di indagare la relazione tra reciprocità e autoformazione. Il ricorso al metodo etnografico ha permesso di rilevare nel gruppo osservato forme di reciprocità e forme di autoformazione. La correlazione dei dati provenienti dalla osservazione di queste forme di reciprocità e autoformazione sembra consentire l'attribuzione di un ruolo significativo alla relazione di reciprocità 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 l'individuazione di indicatori della relazione di reciprocità e della sua promozione da parte della leadership. Tali indicatori e i rispettivi descrittori possono risultare utili per la predisposizione di strumenti per la rilevazione sia di forme di reciprocità in un gruppo di lavoro, sia di azioni della leadership volte alla sua promozione.

Nell'ultima parte del saggio si propone una traduzione degli esiti della ricerca in azioni formative, le quali possono diventare strumenti generalizzabili di cui tutti possono avvalersi.

This paper is the synthesis of the research undertaken to elaborate the doctoral thesis in Cognitive and Educational Sciences entitled *Autoformazione di reciprocità*, as well as of the most significant data collected, and the results of their analysis.

The research project in question, which is qualitative in nature, 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 workgroup implement forms of self-directed learning.

Another significant result of this research project is the identification of indicators of reciprocity as well as its promotion by the leadership. Such indicators and their descriptors may be useful for the construction of an instrument to be used for reading both forms of reciprocity in a workgroup as well as the leadership behaviour aimed at promoting it.

In the last part of this paper the outcomes of the research project are translated into educational actions which can become generalizable tools of benefit to all.

1. Introduzione

La ragione che ha determinato la scelta di studiare l'intreccio delle dimensioni della autoformazione e della reciprocità è da ricercarsi nel desiderio di comprendere meglio le implicazioni che i nuovi contesti socio-economici determinano in ambito formativo, allo scopo di tentare di individuare azioni formative che possano aiutare gli individui a meglio rispondere alle richieste che la complessità dell'oggi pone loro. Una di queste richieste si sostanzia nella sempre più

¹ La ricerca è stata condotta in seno alla Scuola di Dottorato in Scienze del Linguaggio, della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari di Venezia, ed è stata discussa al termine del XXI ciclo (2005-2008).

impellente e ricorsiva necessità di apprendere nell'intero arco della vita. E non si tratta di perseguire semplici apprendimenti strumentali. I mutamenti sociali ed economici degli ultimi decenni hanno prodotto un significativo rimodellamento dell'oggetto dei nostri apprendimenti, cioè il concetto stesso di conoscenza, la quale si configura, come Bateson aveva intuito qualche decennio fa, come la costante e consapevole ristrutturazione che l'individuo compie nei confronti del proprio patrimonio conoscitivo. Questa profonda trasformazione ha determinato il fatto che la conoscenza non si identifichi non tanto e non più con una somma di informazioni, quanto piuttosto con la capacità dell'individuo di ricombinare il proprio sapere soggettivo alla luce delle mutevoli condizioni oggettive della realtà.

Oltre alla necessità di una continua azione di manutenzione del proprio patrimonio di conoscenze e competenze, l'individuo deve necessariamente confrontarsi anche con le ricadute che la *fluidità* (Bauman, 2005), che connota la nuova dimensione del vivere oggi, determina inevitabilmente nei confronti delle modalità formative, giacché queste devono essere rivisitate per poter risultare più congrue ai nuovi obiettivi. Nella complessità che viviamo risulta, infatti, superato il vecchio modello di formazione standardizzata, perché quel modello non teneva conto dell'individuo, del suo bagaglio esperienziale, della sua affettività, delle sue motivazioni, della dimensione locale in cui oggi si sviluppa la conoscenza e, non ultimo, della caducità, del carattere effimero di una formazione uniforme e sempre uguale a se stessa che poteva essere adeguata quando le trasformazioni non erano così veloci come nel presente. Era, quello, un modello lineare, rigido, che poteva andare bene per tutti, in ogni stagione.

Il cambiamento radicale che ha subito il concetto di conoscenza ha determinato la necessità di ripensare la formazione in termini di autonomia e responsabilità dell'individuo nei confronti dell'impostazione del proprio percorso formativo. Questo perché, come si è appena detto, non è più percorribile una formazione standardizzata, in quanto essa non darebbe soluzioni agli infiniti e diversi contesti locali. C'è bisogno, perciò, di trasferire l'attenzione di chi si occupa di formazione dalla categoria della *erogazione della formazione* a quella della *promozione della formazione di sé*. In altre parole c'è la necessità di studiare più approfonditamente quali possano essere i contesti e le motivazioni in grado di determinare negli individui il bisogno di formazione, che diventa autoformazione nel momento in cui essa è il risultato di una decisione che l'individuo assume nei confronti del proprio sé.

La conoscenza generata localmente da individui che si pongono in relazione l'un l'altro, che è esito dei mutamenti socio-economici che si vivono oggi, porta con sé un altro bisogno emergente che è organico al concetto di autoformazione se intesa come trasformazione di sé attraverso l'alterità, cioè il bisogno di accrescere le competenze funzionali allo sviluppo della relazione con l'altro. Ciò significa che l'individuo, in prima istanza, deve perseguire il potenziamento delle proprie capacità di ascolto e di comunicazione.

Tutto ciò premesso, risulta evidente che i nuovi bisogni formativi degli adulti di oggi, come delle future generazioni, si configurano nella capacità di apprendere in autonomia e nel sapersi relazionare con l'alterità. È importante sottolineare come queste due competenze siano intimamente connesse, giacché apprendere in autonomia non significa apprendere in solitudine, ma piuttosto assumere in prima persona decisioni in merito alla propria formazione, monitorarne gli effetti e valutarne gli esiti per ridefinire, eventualmente, futuri percorsi. Significa decidere di esporsi ad occasioni formative che non escludo l'altro, anzi lo prevedono, imprescindibilmente.

Ricerca la propria autoformazione attraverso la relazione di reciprocità può, allora, risultare un approccio fecondo per la formazione di sé perché, in primo luogo, aiuta a fugare tendenze autoreferenziali e a riconoscere i limiti della singolarità. Inoltre, saper coltivare relazioni reciprocali può promuovere il *trasferimento bidirezionale* (Zamagni, 1997) di saperi, garantendo in tal modo, la circolazione della conoscenza anche in contesti non sempre favorevoli, come si avrà l'opportunità di chiarire nel paragrafo seguente.

2. I paradigmi guida della reciprocità

La teoria del dono di Mauss (1965) costituisce il punto di riferimento primario per cercare di comprendere i principi che governano il rapporto di reciprocità. Mauss, ben lontano da una interpretazione forte del concetto di dono secondo la quale esso definirebbe un rapporto asimmetrico tra due individui, analizza il dono alla stregua di uno scambio differito nel tempo, individuando così spazi per interessantissime analisi multidimensionali.

Libertà e obbligatorietà nella relazione di dono

Mauss ha declinato la relazione di dono nelle tre fasi del dare, del ricevere e del ricambiare, ed ha individuato in ciascuna di esse il carattere della obbligatorietà, dal momento in cui il dono viene donato per stabilire un'alleanza, al momento in cui è ricevuto, quando cioè deve essere accolto affinché si possa dimostrare di accettare lo stabilirsi del legame sociale, fino a quando esso deve essere ricambiato per far sì che la relazione sia mantenuta viva.² Il carattere dell'obbligatorietà porta a tema la visione funzionalista del dono secondo la quale il dono non è gratuito, in quanto il suo fine ultimo è quello di inaugurare, o mantenere viva, una alleanza. Il dono dà sostanza, dunque, ad un atto politico.³ Questo è il paradosso del dono.

Riconoscere l'esistenza del carattere della obbligatorietà nella restituzione del dono pone la questione dell'attualità della teoria di Mauss in quanto il dono nella nostra società moderna è pensato come libero e unidirezionale, mentre la teoria di Mauss "contraddice radicalmente il carattere ufficialmente liberale del dono" (Pouillon, 1978, p. 113). La questione della presunta arcaicità del modello proposto da Mauss in contrapposizione ad un moderno modello 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 (Godbout, 2004). Per Godbout, però, non si tratta di una questione da spiegarsi in senso diacronico, opponendo ad un modello antico uno moderno, quanto piuttosto chiamando in causa la volontà o meno dell'individuo a ricercare, attraverso l'istituto 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). È proprio il tipo di legame esistente tra gli individui, infatti, che determina la modalità con cui il dono viene accolto e restituito. L'intensità della relazione fa sì che il donatario non percepisca più il debito che lo lega al suo donatore, con il risultato che per gli individui coinvolti nella relazione di dono non c'è più differenza tra dare e restituire, perché "chi riceve, invece di restituire, inizia a sua volta a donare" (Godbout, 1998, p. 47). Ciò significa che il debito è vissuto positivamente, "non è vissuto come un peso, ma come un privilegio, un'opportunità" (Godbout, 1998, p. 45-46). Essere coinvolti in una siffatta relazione di dono rende gli individui incuranti del lasso di tempo che intercorre tra dono e contro-dono perché nello stato di *debito positivo reciproco* 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.

Ecco che allora i due estremi si toccano, il debito diventa espressione di libertà perché, come scrive 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 donatore e donatario, poiché in questo debito reciproco positivo "i due [o più] partner sono

² Derrida (1996) 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" (p. 8). Così facendo, Derrida ci parla di un dono disinteressato, privo di perché e privo di fondamento, per cui risulta *impossibile*.

³ Il dono, scrive Caillé (1998), simboleggia e crea alleanze e perciò diventa "l'atto politico per eccellenza" (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.

stabilmente donatori e riceventi” (Godbout, 1998, p. 56). 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”.⁴

I principi che governano la circolazione del dono

Il dono appartiene alla categoria dello scambio ma non bisogna, però, confondere il dono con il prestito perché quando il donatario restituisce il dono non restituisce lo stesso bene o un bene identico (Pouillon, 1978). Nella relazione di dono il principio di equivalenza non è contemplato perché non si tiene la contabilità di ciò che si è ricevuto, e non si restituisce mai la stessa cosa ricevuta. Sono, piuttosto, lo stato di necessità del donatario da un lato, e le risorse a disposizione del donatore dall’altro, a governare la circolazione del dono ed è da loro che si genera la attribuzione di valore al dono scambiato (Gouldner, 1960). Se ne deduce che il principio di giustizia non è applicabile alla relazione tra donatore e donatario, piuttosto sembra esserci una esigenza di equilibrio, specie quando si tratta di doni che si sostanziano in aiuti e servizi (Godbout, 1998, p. 35).

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. Quando ciò avviene, la reazione degli individui coinvolti nella relazione produce, secondo Godbout (1998) un distanziamento se non addirittura una cessazione dei rapporti, anzi, si preferisce quest’ultima opzione, cioè “[...] si tende maggiormente a ridurre il legame che a reclamare giustizia” (p. 24).

I pericoli insiti nel dono

L’azione del ricevere è il punto d’origine del ricambiare e quindi sembra essere il momento cruciale per la comprensione del rapporto di reciprocità. Scrive Godbout (1998): “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” (p. 131). Infatti sembra plausibile sospettare che il grado di solidità dell’identità del donatario costituisca una variabile di non poco conto che può determinare il successo o meno del dono nelle sue mani, poiché una identità fragile tende a vivere il dono come una minaccia e per questo motivo sviluppa atteggiamenti di resistenza.

Mauss stesso aveva parlato della pericolosità del dono (1965, p. 161). Il dono può essere *pericoloso* e più motivazioni sono plausibili per non accettarlo o per non ricambiarlo a dismisura, obbedendo alla norma del principio dell’eccesso.⁵ Infatti, 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, continua Pouillon, perché “significa di accettare di essere giudicati minori, riconoscere l’ascendente e rafforzare il prestigio del donatore”. Se le cose stanno in questi termini, se donare significa dominare, allora la restituzione del dono, 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).⁶ Il rapporto di reciprocità sembra, dunque,

⁴ 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), p. 56.

⁵ 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 volta a “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” (p. 36).

⁶ Boilleau (1995) scrive: “La reciprocità è fondamentale... Grazie alla reciprocità [i rivali] sono preservati da ogni dominazione. La reciprocità annulla i rischi della dominazione”. Citato in Godbout (1998), p. 42.

avere un ruolo determinante per evitare che l'offerta di doni si trasformi nel tentativo di instaurare un rapporto di dominio (Godbout, 1998, p. 60).

Anche il donatore è esposto ad un pericolo generato dal dono. Questo pericolo è stato individuato da Gouldner (1960) nello *sfruttamento* del donatore da parte del donatario. Questa circostanza può realizzarsi quando il dono dà sostanza ad un atto altruistico, quando cioè non si tratta di un dono che circola. Quando, invece, donatore e donatario coltivano una relazione reciprocale, lo sfruttamento del donatore si annulla perché la restituzione del dono, indipendentemente dalla forma che esso assumerà al momento della restituzione, cancella gli effetti negativi indotti dal dono unidirezionale.

La strategia Tit for Tat

La sindrome da sfruttamento che può generarsi in colui che assume atteggiamenti cooperativi nei confronti altrui è stata studiata anche da Axelrod (1984), il quale individua nella strategia *Tit for Tat* (traducibile con *dente per dente*), i tratti germinali della cooperazione. La strategia *Tit for Tat* è una forma di reciprocità connotata positivamente e negativamente, e proprio in questo suo essere duplice sta, secondo Axelrod, la sua forza generatrice di cooperazione. Infatti, in questa forma di reciprocità governata alla strategia *Tit for Tat*, l'individuo cooperativo non si comporta sempre generosamente: 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. È evidente che questa seconda opzione, cioè la restituzione della defezione, a cui l'individuo può ricorrere in caso di mancata collaborazione, costituisce una robusta forma di protezione della sua generosità.

Anche nel quadro teorico elaborato da Axelrod, perciò, la generosità degli individui che coltivano la relazione di reciprocità è solo fittizia perché è finalizzata alla realizzazione e alla diffusione della cooperazione. In questa sua duplice finalità sta il suo valore sociale in quanto essa è in grado di educare gli individui attraverso il controllo della proliferazione del comportamento di defezione. Tuttavia 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.

I paradigmi guida

L'accostamento della teoria della cooperazione di Axelrod alla teoria del dono di Mauss si rivela produttivo in quanto agevola la messa a fuoco del concetto di reciprocità che risulta così articolato:

- non si dona per ricevere, si dona per far sì che l'altro doni a sua volta;
- la reciprocità non è disinteressata, perciò può nascere anche in contesti sfavorevoli;
- la reciprocità non implica equivalenza dei beni scambiati, né immediata restituzione;
- lo scambio dei beni è governato dai principi del bisogno e della disponibilità di beni;
- la reciprocità annulla i rischi dello sfruttamento insiti nel dono unidirezionale;
- la percezione della propria identità influisce sulla modalità di accoglimento del dono;
- la reciprocità può essere insegnata e appresa.

3. I paradigmi guida della autoformazione

A prescindere da questioni lessicali dovute alla presenza di un ricchissimo repertorio terminologico tuttora in evoluzione,⁷ l'approccio diacronico al concetto di autoformazione pone in evidenza una sua profonda trasformazione nell'arco degli ultimi cinquant'anni. Questa trasformazione vede il progressivo abbandono della visione dell'autoformazione come

⁷ Per una ampia documentazione si vedano Hiemstra (1997) e Gerstner (1992).

apprendimento in solitudine e un corrispondente irrobustirsi della funzione emancipatoria della formazione di sé che si realizza nel continuo scambio tra individui e tra individui e contesti.

Fin dagli esordi di questo settore dell'educazione, l'apprendimento autodiretto è stato studiato in connessione con l'apprendimento adulto, poiché i primi risultati delle ricerche condotte sull'apprendimento adulto individuavano proprio nel desiderio di autonomia e di assunzione di responsabilità uno dei tratti distintivi dell'apprendimento adulto. Si era iniziato con il porsi, innanzitutto, la domanda se l'adulto possedesse la facoltà di apprendere o meno, per poi, una volta raccolto il consenso intorno a questa questione, centrare la ricerca sui tratti distintivi dell'apprendimento adulto. 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 la dimensione relazionale con l'altro e la 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 e studio solipsistico, ma piuttosto come risultato dell'incontro del sé con l'eteroformazione e l'eteroformazione.

Il patrimonio di questo percorso di ricerca che ha caratterizzato la seconda metà del secolo scorso si è sviluppato principalmente in area anglofona e in area francofona, ed ha portato a sintesi una visione della autoformazione in ambito occidentale che evoca la prospettiva orientale che si sostanzia nel confucianesimo. Infatti, la tematizzazione del processo trasformativo dell'individuo attraverso la relazione elaborata in ambito anglofono (Mezirow, 2003, 2004; Brookfield, 1986) e la ricerca della propria buona forma (Pineau, 2004) attraverso un cammino di conoscenza verso il proprio sé (Josso, 2004) in ambito francofono, trovano il loro corrispettivo nella dimensione confuciana nella quale vengono messi a fuoco i concetti di responsabilità individuale della formazione di sé, della funzione sociale di questa e del suo continuo sviluppo nell'arco della vita degli individui. In queste tre aree sono stati individuati i paradigmi guida che hanno indirizzato i processi di osservazione, di rilevazione dei dati e di analisi per la realizzazione del progetto di ricerca che qui si sta illustrando.

Area anglosassone

Se per studiosi come Knowles, Tough, Brockett e Hiemstra l'obiettivo primario dell'apprendimento autodiretto è il conseguimento della capacità di governare autonomamente il proprio percorso di apprendimento, per altri con diverso orientamento filosofico (Mezirow, Brookfield), 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. 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", cioè quelle che fanno riferimento all'apprendimento dialettico ed autoriflessivo (2004, p. 9). Nel quadro teorico elaborato da Mezirow si trova, invece, robusto e imprescindibile il concetto di conoscenza di sé come passaggio propedeutico all'autonomia nell'apprendimento: 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, è importante sottolinearlo, 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: “[...] 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” (Mezirow, 2003, p. 64).

Area francofona

Pineau (2004) si muove in un quadro teorico nel quale la formazione è intesa come *morfogenesi*, cioè come ricerca della forma che l'individuo intraprende e conduce allo scopo di risolvere i suoi problemi. 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). Lo stesso diffondersi del termine *formazione* (proveniente dal mondo della formazione professionale), per il momento riferito essenzialmente alla fascia adulta, è sintomo di un rinnovamento che affonda le sue radici in una visione di *ontogenesi permanente*.

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* che coincida con “l'esercizio permanente della funzione formazione, la ricerca permanente della buona forma” (Pineau, 2004, p. 27) Ma cosa si intende per *buona forma* e qual è il suo processo di genesi? La buona forma, per Pineau, è quanto l'etero e l'ecoformazione generano congiuntamente, è il prodotto della relazione con gli altri e con il contesto che assumono la funzione determinante di generatori di energia, di serbatoi di incentivi che spingono l'individuo alla ricerca di un proprio equilibrio (Quaglino, 2004a, p. XIV). L'autoformazione, che si identifica nella presa di coscienza della propria aspirazione alla buona forma 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 determinato, appunto, da ecoformazione, eteroformazione e autoformazione.

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. Con le premesse date, invece, e tenuto conto che la vita adulta non è un fluire lineare di eventi prevedibili, e nemmeno una fase della vita priva di opportunità per ulteriori realizzazioni personali, la messa in forma permanente è strumento indispensabile nella formazione dell'adulto. Così intesa, l'autoformazione è un percorso teso alla autonomizzazione, alla assunzione di potere da parte dell'individuo. 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). Non si tratta di una deriva individualista nel complesso quadro teorico di Pineau. Si tratta, piuttosto, dell'intreccio delle diverse fonti di formazione che si sublima, per il tramite della riflessività dell'individuo, in un processo di formazione che chiama in causa l'alterità e l'auto come entità interagenti nei diversi contesti. Si incardina in questa contaminazione del sé ad opera della riflessività il senso che Pineau attribuisce alle storie di vita, intese non già come

nuova tecnica dell'eteroformazione, quanto piuttosto come modalità per sviluppare l'autoformazione. Questa, infatti, può realizzarsi attraverso il racconto e l'ascolto di storie di vita solo se viene attivata la riflessione critica che permette ai due interlocutori, sia nell'atto del racconto che in quello di ascolto, di ricostruire la propria storia, capirla e trasformarsi di conseguenza.

Le storie di vita provocano il disvelamento del sé e per questo sono pratiche che il positivismo ha giudicato con sospetto perché *troppo personali e locali* (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.

Per la Josso (2004), 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, la Josso utilizza l'immagine del *camminare verso di sé*, 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 racconto⁸ 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". 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. L'approccio globale alla persona tramite il racconto di vita e la rinnovata figura del docente che assume il ruolo di *accompagnante*, danno sostanza al processo di autonomizzazione dell'individuo e attualizzano contestualmente un orientamento collettivo che si articola secondo il paradigma socio-cognitivo (Bruner, 2005; Vygotskij, 1934; Demetrio, 1999).

Visione confuciana

Il processo autoformativo così come lo abbiamo rappresentato nell'ambito della ricerca in area anglofona e in area francofona, e che è il risultato di recenti riposizionamenti intervenuti nella cultura occidentale, trova una visione organica e complementare nella prospettiva orientale. Nella prospettiva confuciana, infatti, la coltivazione di sé è un'esperienza personale che, però, costituisce "il punto di partenza per entrare in sintonia con gli altri" (Kyung Hi, 2004, p. 155). È un apprendimento che non si esaurisce in limitati periodi di formazione ma che accompagna l'individuo nel corso della vita. È apprendimento per amore del proprio sé che si contrappone all'apprendimento ispirato dal desiderio di compiacere gli altri. Per questo implica la comprensione di se stessi e la propria autorealizzazione 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. Non è così. Nella visione confuciana non solo c'è totale assenza della ricerca di ammirazione altrui, ma c'è consapevolezza della ricaduta positiva che il proprio apprendimento può avere sugli altri. È un cammino che ha lo scopo di realizzare il sé come soggetto attivo delle proprie trasformazioni, ma contestualmente procura trasformazioni in altri individui con i quali ciascuno interagisce realizzando la piena armonia tra il sé e l'alterità.

I paradigmi guida

A completamento di questa breve disamina dei quadri di riferimento che più recentemente hanno contribuito a dare un impulso trasformativo al costruito dell'autoformazione, è possibile individuare nei seguenti punti gli assunti ai quali il dibattito scientifico sembra essere approdato:

- l'adulto che si autoforma compie una assunzione di potere nei propri confronti;

⁸ Anche la tecnica del blasone di Galvani (2004) fa riferimento al potenziale autoformativo del racconto di sé.

- l'autoformazione è il prodotto dell'incontro dell'ecoformazione e dell'eteroformazione filtrato dalla riflessività dell'individuo;
- l'autoformazione è un processo euristico emancipatorio che interessa l'arco dell'intera vita;
- la coltivazione di sé è responsabilità verso di sé e verso gli altri.

4. Obiettivi e strumenti

Tenuto conto dei nuovi contesti sociali ed economici che sono propri degli anni che stiamo vivendo e che inevitabilmente si riverberano sui modelli formativi e relazionali, ci si è posti il quesito se particolari condizioni possano indurre individui adulti ad assumersi la 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 di lavoro dove conoscenze e capacità sono sottoposte ad un alto tasso di obsolescenza come, per esempio, in quello dell'educazione e della formazione altrui. A questo scopo, ci si è avvalsi della collaborazione del gruppo che da anni dà vita al Laboratorio RED.⁹ La ricerca ha contemplato in primo luogo la rilevazione di forme di reciprocità nel gruppo e la raccolta di dati relativi alla autoformazione di reciprocità. Quindi, è stata studiata la relazione tra le forme di reciprocità rilevate e i processi autoformativi posti in essere dai soggetti per individuare la categorie della autoformazione che possono acquisire un valore aggiunto grazie alla reciprocità, in altre parole per riconoscere i guadagni che essa è in grado di produrre in soggetti che coltivino la relazione reciproca. Gli strumenti adottati sono stati l'osservazione del gruppo durante le sue normali attività di studio e formazione, il focus group, questionari e interviste individuali. Questi strumenti hanno consentito di rilevare anche di autoformazione di reciprocità nel gruppo e tra il gruppo e il ricercatore, nonché azioni della leadership promotrici di autoformazione di reciprocità.

4. Gli esiti della ricerca nell'ambito della reciprocità

Forme di reciprocità nel gruppo

I dati raccolti dimostrano che all'interno del 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. Questa serie di dati sono stati determinanti per poter attribuire un significato ai trasferimenti che avevano luogo all'interno del gruppo, per riconoscerli, cioè, come forme di reciprocità e distinguerli da forme di altruismo. Dall'analisi dei dati raccolti in riferimento alle azioni successive alla defezione o al dono non accettato o non ricambiato, si è constatato che il gruppo ricorre anche alla reciprocità negativa implementando strategie protettive che il donatore attiva per tutelare se stesso dallo sfruttamento ad opera di chi defeziona. Queste strategie si sono sostanziate nella "restituzione della stessa moneta", nel commento sarcastico e nell'allentamento dei legami, tutti comportamenti che possono considerarsi diverse realizzazioni fenomenologiche di reciprocità negativa.

Un'altra serie di osservazioni hanno dato luogo a dati che si sono aggregati intorno alle seguenti categorie: scambio di beni immateriali (che si sostanzia per il tramite della richiesta di aiuto, del

⁹ Laboratorio Ricerca Educativa e Didattica. Il gruppo è formato da insegnanti di vari ordini di scuola e da dirigenti scolastici, sotto la direzione scientifica di U. Margiotta, ed ha sede presso il Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata, VEGA Parco Scientifico e Tecnologico, Marghera (Venezia).

racconto di esperienze, della intercambiabilità dei ruoli), e scambio di parole (in situazioni che hanno implicato assunzione di parola, negoziazione). In ogni trasferimento che ha avuto luogo all'interno del gruppo in riferimento a queste categorie è stata letta della reciprocità (nella Tavola 1 sono enucleati il dono e il contro-dono in relazione a ciascuna categoria).

Dimensioni	Dono	Contro-dono
Richiesta di aiuto	Aiuto in sé che il donatario riceve dal donatore	Restituzione sulla base delle personali competenze
Racconto di esperienze	Esperienza raccontata dal donatore	Riorganizzazione del pensiero del donatore stesso (prima del racconto) Tempo, parole e attenzione del donatario (motori di possibili trasformazioni nel donatore)
Intercambiabilità dei ruoli	Opportunità formativa	Impegno e dedizione
Assunzione di parola per: a. sollecitare pareri b. offrire interventi formativi c. agevolare la mutua comprensione	a. Disponibilità all'ascolto e alla trasformazione b. Intervento formativo in sé c. Trasmissione di idee e saperi	a. Visioni/prospettive diverse b. Restituzione di interventi formativi sulla base delle competenze del donatario c. Riconoscimento di sé nel sapere comune costruito su lessico comune
Negoziazione	Disponibilità all'ascolto e alla trasformazione	Visioni/prospettive diverse

Tavola 1: Dono e contro-dono nelle dimensioni indagate

Richiesta di aiuto - Il ricorso alla richiesta di aiuto è una pratica organica alla cultura del gruppo osservato. Oltre alla esplicita richiesta di aiuto, che si realizza con domande dirette, pur nel rispetto delle regole dell'*agire comunicativo*, i soggetti hanno fatto uso di una più sofisticata strategia che, tramite l'offerta di doni, fa in modo che il donatario offra a sua volta ciò di cui il donatore stesso ha bisogno, tutto ciò senza ricorrere ad una richiesta esplicita. È possibile configurare queste modalità di accrescere le proprie conoscenze e le proprie competenze ricorrendo all'interazione con altri, sia in modo esplicito che in modo implicito, come diretta conseguenza della sollecitudine che ogni soggetto coinvolto in una relazione reciprocale liberamente si assume nei confronti dell'altro, nella convinzione che ne riceverà altrettanta, se non di più, quando lui stesso ne avrà bisogno.

I guadagni prodotti dalla reciprocità in termini di relazione d'aiuto possono diventare patrimonio del gruppo, e non restare prerogativa dei soli soggetti che la coltivano, quando la fecondità dei comportamenti cooperativi appare evidente a tutti i membri del gruppo. Questa convinzione appartiene alla cultura del gruppo osservato. Infatti, è stata rilavata la diffusa consapevolezza del valore educativo dell'esempio attraverso il quale è possibile dimostrare agli altri quali possano essere i risvolti positivi della relazione reciprocale e, conseguentemente, è verosimile che la popolazione che ricorrerà a questa modalità relazionale diventi sempre più consistente.

Inoltre, se si può leggere della reciprocità anche nella richiesta di aiuto, è perché 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, esse possono costituire la moneta di scambio con cui ricambiare un dono ricevuto. Succede anche che le specificità di ciascuno che vengono messe in circolo all'interno del gruppo siano frutto di legami intrattenuti dai singoli membri con individui appartenenti ad altri contesti ma che costituiscono fecondi riferimenti per l'innesto di nuove tematiche e di nuove prospettive che apportano linfa vitale ai consueti temi affrontati dal gruppo.

Questa consapevolezza del valore delle multi-appartenenze ha dato l'opportunità di leggere in positivo la configurazione instabile (in termini numerici) 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.¹⁰ La riflessione condotta in seno al gruppo sui legami esterni al Laboratorio che i suoi stessi membri intrattengono a vario titolo, ha fatto sì che la presenza del ricercatore nel gruppo potesse essere considerata una variabile portatrice di nuove sollecitazioni. Inoltre, la consapevolezza delle opportunità formative offerte dall'ingresso nel gruppo di nuovi apporti provenienti dall'esterno ha determinato la scelta di adottare un nuovo criterio per la pianificazione del calendario delle attività del gruppo negli anni a divenire secondo il quale possa essere previsto, almeno una volta all'anno, un incontro con un ospite esterno.

Racconto di esperienze - Tra i beni immateriali che un gruppo può scambiarsi in 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. Molti dei soggetti osservati si sono dimostrati consapevoli del duplice valore formativo del raccontarsi reciproco, che è momento di crescita per chi ascolta, poiché il racconto attiva in lui la sua capacità di apprendere in modo riflessivo attraverso l'accoglienza di prospettive diverse dalla propria, ma lo è anche per chi racconta perché il racconto implica qualcosa prima, cioè la riorganizzazione del proprio pensiero, e qualcosa dopo, cioè l'accoglienza dei *ritorni* che possono originarsi nell'interlocutore. Queste riflessioni, condotte per lo più durante il focus group e le interviste individuali, hanno sollevato la questione di quanto sia effettivamente diffusa all'interno del gruppo la disponibilità a far circolare i racconti. I racconti raccontati ed ascoltati, infatti, hanno bisogno di parole, e le parole hanno bisogno di tempo, sono investimenti di sé nella relazione con l'alterità, che è fonte imprescindibile della formazione di ciascuno. Ne consegue, dunque, che quanti dovessero ritenere di non aver bisogno dell'alterità non investono tempo e parole nel racconto di sé e delle proprie esperienze. È possibile che ciò succeda perché non riescono ad intravedere tra le competenze altrui un possibile contro-dono che li possa ricompensare del dono che, proprio per questo motivo, decidono di non offrire. È anche possibile che tempo e parole non siano donate perché subentra il timore di dover accogliere un contro-dono non voluto, foriero di prospettive diverse dalle proprie che potrebbero dar luogo a trasformazioni nel proprio sé. Infatti, raccontare non equivale solo a dare, ma è anche creare aspettative di futuri contro-doni. Pertanto, non donare per non ricevere contro-doni può essere sintomo di una identità fragile e può significare la volontà di inibire l'instaurarsi di una relazione di scambio.

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. È impensabile, infatti, che ciascun membro di un gruppo possieda le capacità e le qualità fondamentali che sono funzionali al lavoro del gruppo stesso. 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" (Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992, p. 105). Queste riflessioni valgono anche per il gruppo posto sotto osservazione per questa ricerca. Si è rilevato, però, che ci sono ambiti in cui questo gruppo è avvezzo alla turnazione, come per esempio la gestione dei rapporti con l'esterno oppure ancora l'auto-aggiornamento tramite la predisposizione di abstract di testi che, per il loro contenuto, il gruppo ritiene che debbano diventare patrimonio di tutti. Come giustificare queste turnazioni? Il gruppo è consapevole che queste occasioni in cui singoli individui offrono al gruppo un loro personale contributo costituiscono opportunità autoformative per

¹⁰ Secondo la teoria dei legami deboli elaborata da Powell e Smith-Doerr (1994) 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. I legami deboli, scrivono Costa e Dal Fiore (2005, 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 parocchialismo, 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" (ibidem).

l'individuo stesso. Per questo motivo tali opportunità vengono considerate un privilegio e, perciò, sono accolte con gratitudine, se non addirittura ricercate.

Negli anni si è realizzata anche una turnazione, se pur limitata, della leadership. Il gruppo è, però, consapevole che questo ruolo implica delle qualità e delle competenze che non tutti posseggono, e per questo è molto più difficile riuscire ad intravedere futuri ricambi in questo ambito. Ciò nonostante, più soggetti condividono l'idea che l'offerta del ruolo di leader da parte del gruppo ad uno dei suoi membri potrebbe costituire una occasione per il suo sviluppo professionale ed esistenziale. In questi termini, il dono di fiducia ricevuto da un individuo da parte del suo gruppo di appartenenza potrebbe trovare la propria restituzione in un contro-dono fatto di impegno e dedizione nell'espletamento dell'incarico ricevuto.

Assunzione di parola - 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* (Zamagni, 1997), tutte le funzioni esercitate attraverso la assunzione di parola che sono organiche alle azioni del dare e del ricevere possono essere lette dalla prospettiva del dono e del contro-dono. Durante le sedute poste sotto osservazione, la presa di parola da parte dei membri del gruppo ha ricoperto quattro funzioni base, delle quali tre sono state lette come realizzazioni fenomenologiche di reciprocità positiva (sollecitazione di pareri, offerta di intervento formativo, agevolazione della comprensione reciproca), ed una come forma di defezione che ha sollecitato nell'interlocutore una forma di reciprocità negativa (affermazione di identità).

La sollecitazione di pareri altrui testimonia l'esistenza di una relazione 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). L'offerta di intervento formativo (che è esso stesso dono) è stata realizzata attraverso il ricorso ad un linguaggio che facilita l'apprendimento trasformativo (domande sequenziali, attivazione della riflessività a partire dal conosciuto, induzione a ricercare le motivazioni), e che nel contempo agevola l'accoglienza del dono, grazie alla assunzione di un tono di voce e di un linguaggio del corpo adeguati. L'agevolazione della comprensione reciproca si è verificata in più occasioni allorché si è reso 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 strumento per lo scambio delle idee e dei saperi, specie quando la mancata comprensione reciproca avrebbe potuto determinare confusione, ed eventuali situazioni conflittuali. In risposta alla assunzione di parola che ha realizzato affermazioni di identità, si sono osservate, invece, forme di reciprocità negativa che si sono sostanziate in commenti sarcastici, intesi a segnalare al soggetto in questione (che era alla ricerca di affermazione della propria identità) l'inadeguatezza del suo intervento, come anche in un progressivo allentamento dei legami.

Negoziazione - Il momento negoziale è un indicatore di reciprocità significativo perché negoziare significa essere consapevoli dei propri punti di vista ma significa anche voler considerare quelli altrui in una logica di integrazione. Nella negoziazione le forme di reciprocità osservate si sono esplicitate nel dare ascolto alla voce altrui e nella volontà di cercare l'integrazione nella voce unitaria del gruppo. Ciò ha implicato una ricerca costante di punti di incontro che ha richiesto da parte di tutti lo sforzo di perdere un po' di sé in vista della definizione di un prodotto che rappresentasse la decisione unitaria di tutto un gruppo. Si tratta, in termini di relazione reciprocale, di uno scambio di doni e contro-doni: doni di ascolto, di considerazione delle altrui visioni, e contro-doni che si sostanziano nella disponibilità a perdere qualcosa della propria identità, nel permettere ad altri di contaminare le nostre idee, i nostri progetti, le nostre intuizioni. Nel momento negoziale non c'è alcun gap temporale tra dono e contro-dono: donatore e donatario confondono i propri ruoli perché il loro dono e il loro contro-dono si realizzano contestualmente. Praticare la negoziazione richiede la 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.

Forme di reciprocità tra il gruppo e il ricercatore

È interessante notare come lo scambio di beni si sia realizzato anche all'interno della relazione che si è instaurata tra i membri del Laboratorio e il ricercatore. Se da un lato il ricercatore è stato sempre consapevole di chiedere molto al gruppo in termini di disponibilità di tempo e di consenso per accedere allo studio delle dinamiche relazionali che sarebbero state osservate, dall'altro il gruppo ha, sin dall'inizio, dimostrato di accogliere la presenza del ricercatore come un dono di sollecitazione ad occuparsi di tematiche ancora mai prese in considerazione nelle proprie attività di ricerca. Entrambi i soggetti in causa, il ricercatore e il gruppo, hanno avuto, dunque, la percezione di ricevere un contro-dono per un dono che non si rendevano conto di aver già donato.

La consapevolezza di possibili trasferimenti bidirezionali tra ricercatore e gruppo è stata posta in evidenza dalla riflessione di un membro del gruppo, effettuata da questi prima di decidere se acconsentire o meno di partecipare alla ricerca, e condivisa poi con il ricercatore nell'intervista: "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." La riflessione di questo membro del Laboratorio e la sua successiva decisione di rendersi disponibile a partecipare alla ricerca, sono la prova tangibile della sua legittima aspettativa di un contro-dono da parte del ricercatore. Se questo membro del Laboratorio non avesse intravisto la possibilità di uno scambio, probabilmente non avrebbe deciso di collaborare, se non avesse individuato nella sua collaborazione alla ricerca anche un solo risvolto positivo per sé e per il gruppo, non avrebbe concesso la sua disponibilità.

Consapevole di questa attesa di ritorni, il ricercatore ha offerto al gruppo il proprio contro-dono. Questo si è sostanziato in una rappresentazione del gruppo stesso, declinata nelle categorie della autoformazione e della reciprocità, che potesse risultare di una qualche utilità in quanto, sulla base di questa rappresentazione, ognuno avrebbe potuto approfondire la conoscenza di sé come individui e come membri di una entità grupale. Inoltre, linee guida per un possibile intervento operativo del gruppo sul gruppo avrebbero potuto dar luogo ad una futura ricerca-intervento, condotta dallo stesso Laboratorio, sulla base dei dati raccolti e condivisi per questa ricerca-analisi.

Azioni della leadership promotrici di reciprocità

Si è osservato che il ruolo della leadership può essere funzionale allo sviluppo della relazione di reciprocità da più prospettive. Ciò è possibile perché il suo ruolo gli consente di presidiare ambiti diversi che sono in grado di determinare la qualità delle relazioni tra gli individui e che, a cascata, possono determinare la qualità dei prodotti elaborati dal gruppo.

Dimensioni	Azioni promotrici di reciprocità
Organizzazione del setting	Allontanamento delle tentazioni di prevaricazione sulla base di percezioni di superiorità Controllo dell'eccessiva valenza attribuita alla relazione amicale Controllo delle variabili legate alla sensazione di benessere dei soggetti
Gestione del clima	Mutua accettazione e valorizzazione delle competenze Promozione di ulteriori sviluppi individuali Gestione dei conflitti attraverso il coinvolgimento del gruppo Percezione del disagio e attivazione di forme di raffreddamento di possibili conflitti Cura della convivialità
Conduzione dell'incontro	Facilitazione della comprensione reciproca Promozione dello sviluppo personale e professionale
Amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo	Promozione del riconoscimento reciproco Promozione di attività comuni frequenti

Tavola 2: Azioni della leadership promotrici di reciprocità

I dati raccolti si sono aggregati in modo significativo in relazione alle seguenti dimensioni: organizzazione del setting, gestione del clima, conduzione dell'incontro, amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo. Si sono lette forme di promozione della relazione reciproca all'interno del gruppo in specifiche azioni poste in essere dalla leadership e pertinenti a ciascuna di queste quattro dimensioni (Tavola 2).

Organizzazione del setting - 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 reciproci. A questo proposito, il gruppo osservato, avendo scelto 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 ad altri. Nei confronti di questa scelta, che è un valore, la leadership può esercitare un ruolo di presidio affinché le motivazioni che l'hanno determinata nel passato continuino ad essere condivise e custodite nel tempo. Inoltre, si è osservato che i posti a sedere non sono mai stati predeterminati e la libertà che i membri hanno avuto nel poter scegliere il posto dove collocarsi ha messo talvolta in evidenza all'interno del gruppo l'esistenza di relazioni non lontane da quelli che possono essere definiti rapporti amicali. In riferimento a ciò, sembra che una delle attenzioni della leadership che intende promuovere la reciprocità nel gruppo che guida, possa essere quella di vigilare affinché alla relazione amicale non venga attribuita una valenza eccessiva, perché questa potrebbe risultare nociva alla funzionalità del gruppo. Infatti, è bene che questa trovi i suoi fondamenti nella reciprocità, piuttosto che nell'altruismo, che è organico alla relazione amicale. Infine, si è osservato che l'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 e la luminosità dell'ambiente, o il funzionamento di uno strumento) le quali sono in grado di condizionare le relazioni tra gli individui.

Gestione del clima - Occuparsi del clima, cioè 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 osservato 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 complicino e si sedimentino. In questa prospettiva si è rilevato che la convivialità può aiutare a governare le tensioni e a promuovere empatia e reciprocità.

Conduzione dell'incontro - Leggere il ruolo della leadership nella conduzione degli incontri da una prospettiva di promozione delle relazioni reciproci 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, di competenze e di sviluppo esistenziale, 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 sistemica. Nella conduzione degli incontri osservati il leader

del gruppo ha operato nella prospettiva della promozione delle relazioni reciprocali in entrambe queste macro-aree. 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 era dato, la sollecitazione diretta di pareri, la riformulazione e la sintesi di quanto detto dai singoli. L'azione formativa si è realizzata attraverso il potenziamento della capacità riflessiva dei membri del gruppo, sollecitando scelte consapevoli, corresponsabilità nelle decisioni e facilitando la crescita individuale sulla base delle specificità di ciascuno.

Amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo - Nell'ambito della amministrazione della memoria e della progettualità del gruppo, è stato osservato che la leadership è ricorsa a due strategie atte a sostenere la cooperazione basata sulla reciprocità (Axelrod, 1984): favorire il riconoscimento reciproco sulla base delle passate interazioni e dei passati contributi di ciascuno, e favorire attività comuni, in modo specifico quelle il cui guadagno personale è superiore allo sforzo individuale richiesto. Poiché il riconoscimento reciproco può essere agevolato dalla cura che il gruppo (non necessariamente il leader) profonde nella ricostruzione della propria memoria storica attraverso documentazioni facilmente accessibili da parte dei soggetti, è sembrato opportuno segnalare al Laboratorio l'eventualità che il perfezionamento della modalità di scrittura della propria storia possa determinare dei futuri vantaggi per il gruppo. Ciò può verificarsi perché i singoli individui possono trovare, nella documentazione che ricostruisce la storia del gruppo, la giusta gratificazione per i propri sforzi profusi a vantaggio del gruppo, insieme al riconoscimento di sé negli elaborati del gruppo stesso.

Sul versante della progettualità, si è constatato che nel gruppo è diffusa la consapevolezza che occasioni più frequenti di lavoro svolto in collaborazione potrebbero rinforzare la relazione di reciprocità già esistente nel gruppo. Ciò è senz'altro dovuto al fatto che il gruppo ha sperimentato l'effetto positivo che la progettazione di attività comuni ha sulle interazioni. Inoltre, queste attività si sono rivelate fonte di soddisfazione per i singoli perché sono riuscite a restituire ai soggetti più soddisfazioni di quante fossero state le energie elargite da ciascuno.

6. Gli esiti della ricerca nell'ambito della autoformazione

I dati relativi alla autoformazione raccolti durante l'osservazione del gruppo si sono aggregati intorno a quattro ambiti che sono sembrati di particolare rilievo: motivazioni e aspettative nutrite al momento del proprio ingresso nel gruppo in relazione agli obiettivi raggiunti, nozione di autoformazione, trasformazioni nella modalità di provvedere alla propria autoformazione, trasformazioni professionali (e anche esistenziali).

Motivazioni e aspettative in relazione agli obiettivi raggiunti

Tra le motivazioni iniziali, allorché i soggetti osservati hanno iniziato a partecipare alle attività del Laboratorio, figuravano il perseguimento del proprio sviluppo professionale, il desiderio di estendere le proprie conoscenze e di intraprendere percorsi di ricerca. Le motivazioni erano, quindi, fortemente ed esplicitamente ancorate ai contenuti riconoscendo al gruppo, solo in minima parte, un suo ruolo specifico relativamente a trasformazioni ben più profonde che possono aver luogo nella persona, al di là della semplice acquisizione di conoscenze. Per usare le categorie di Mezirow, la spinta propulsiva verso la partecipazione alle attività del gruppo sembra essere stata fornita, in fase iniziale, da interessi organici all'apprendimento strumentale e non piuttosto alle dimensioni dell'apprendimento dialettico e/o all'apprendimento autoriflessivo.

L'analisi dei dati raccolti in merito agli obiettivi effettivamente raggiunti attraverso la partecipazione alle attività del Laboratorio segnala, invece, una mutata percezione dei soggetti nei confronti delle categorie coinvolte nella propria trasformazione nel tempo. Questo cambiamento è testimoniato da una diffusa consapevolezza tra i soggetti del ruolo che il gruppo ha giocato nei

confronti dei suoi membri per il raggiungimento di una più approfondita conoscenza di sé (attraverso la riflessione e l'autovalutazione), e degli altri soggetti facenti parte del gruppo stesso (attraverso l'uso più sicuro ed efficace delle capacità relazionali). Queste acquisizioni, che esulano da meri apprendimenti strumentali per abbracciare anche le dimensioni dell'apprendimento dialettico e dell'apprendimento autoriflessivo, sono percepite dai soggetti come portatrici di ricadute positive nei confronti dei 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.

In buona sostanza, è possibile concludere che i membri del Laboratorio si siano avvicinati al gruppo inizialmente per soddisfare bisogni pertinenti 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 ancora pienamente espresse e fruibili.

Nozione di autoformazione

Le riflessioni condotte durante le interviste e il focus group in merito alle proprie aspettative e i propri guadagni raggiunti in qualità di membri del Laboratorio hanno inevitabilmente provocato la presa di coscienza da parte di ciascuno della propria idea di autoformazione. Per la maggior parte dei soggetti 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.

Per pochi altri soggetti l'autoformazione coincide con il processo di auto-istruzione, o è pertinente alla sola sfera professionale. Queste posizioni sembrano, però, 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.

È sembrato possibile porre queste diverse posizioni interpretative in relazione alla partecipazione assidua o meno assidua (non importa se fisica o virtuale) alle attività del gruppo, come pure alla opportunità o meno che il gruppo si concede di riflettere su di sé e sui propri processi di apprendimento, cosa che è avvenuta, invece, nel focus group. In quell'incontro tutto il gruppo ha ripensato se stesso, e qualcuno ha preso atto, forse per la prima volta, dell'insieme di fattori che contribuiscono alla formazione di sé cogliendo il reale valore dell'essere parte di un gruppo, valore che si sostanzia nella accessibilità, resa possibile dalla relazione reciprocale, che ognuno di loro ha nei confronti dei repertori di conoscenze e di competenze dei propri colleghi.

Trasformazioni nella propria autoformazione

Dai dati raccolti emerge che nei soggetti osservati è subentrata una trasformazione nel modo di provvedere alla propria autoformazione, passando da una modalità passiva e/o solitaria (corsi di formazione, attività di studio autodiretto e attività di ricerca in autonomia) ad una modalità più attiva e coinvolgente che prevede anche l'assunzione di responsabilità nei confronti della formazione altrui. Considerato che questa trasformazione non rispecchia la tipica evoluzione 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, 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, tra cui la capacità di riconoscere opportunità formative anche in occasioni non ricercate e che possono esulare dai propri modelli autoformativi (consapevolezza del valore dell'autoformazione), e la capacità di attribuire alle reti di relazioni il ruolo di motore delle proprie

trasformazioni (consapevolezza del valore dell'eteroformazione, anche in contesti non-formali o informali).

L'essere in grado di apprendere anche in contesti diversi da quelli formalmente destinati all'apprendimento, in quelli, cioè, in cui l'apprendimento è più frutto della riflessività, della rielaborazione personale e del transfer piuttosto che della 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 diffusa tendenza a privilegiare modalità autoformative che derivino dalla assunzione di responsabilità nei confronti della formazione altrui.

Trasformazioni professionali (e anche esistenziali)

Queste diverse modalità autoformative, a cui si è appena fatto cenno, si sono accompagnate, per molti membri del Laboratorio, a significativi cambiamenti nella vita professionale e nella vita privata. Dalla analisi dei dati raccolti emerge che i soggetti sono consapevoli che il Laboratorio abbia svolto, negli anni, una funzione promotrice di queste trasformazioni. 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 solamente quelle relative alla sfera cognitiva.

In ambito esistenziale, 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 il piacersi di più. Questi processi sembrano essersi sviluppati autonomamente, a prescindere dagli obiettivi concreti che il gruppo ha inteso perseguire e sembrano essere l'esito di una più piena valorizzazione di sé e delle proprie possibilità di sviluppo ulteriore.

Le trasformazioni nella sfera del privato hanno interessato anche l'area della fatica fisica, che alcuni soggetti sentono di saper affrontare con maggiore resistenza. Ciò sembra poter essere possibile grazie ad 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.

7. Perché preferire l'autoformazione di reciprocità?

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 in relazione alle categorie della richiesta di aiuto, del racconto di esperienze, della intercambiabilità dei ruoli, della assunzione di parola, della negoziazione. Una volta rilevato che il gruppo coltiva la relazione reciprocale, sia essa positiva che negativa, ci si è chiesti se le trasformazioni che i soggetti hanno dichiarato essere intervenute nella loro persona, sia nella sfera esistenziale che in quella professionale, potessero essere messe in relazione al vincolo di reciprocità che li unisce. Si sono posti a correlazione, perciò, i dati relativi alla reciprocità con quelli relativi alla autoformazione allo scopo di comprendere quali potessero essere i guadagni prodotti da un contesto reciprocale nei confronti della autoformazione.

L'analisi in chiave autoformativa delle categorie secondo le quali sono state rilevate forme di reciprocità nel gruppo studiato sembra avvalorare l'ipotesi che l'autoformazione tragga sostegno e vigore dalla relazione reciprocale (Tavola n. 3).

Ambiti di rilevazione di forme di reciprocità	Valore aggiunto della reciprocità in autoformazione
Richiesta di aiuto	La reciprocità promuove le competenze individuali e dà senso alla propria autoformazione che diventa cura di sé anche in funzione dell'alterità. 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 la lettura di sé nell'altro e con l'altro, attraverso l'assunzione di prospettive diverse (apprendimento autoriflessivo) aiutando ad abbattere il muro che ognuno erge a difesa della propria identità.
Intercambiabilità dei ruoli	La reciprocità promuove assunzione di responsabilità e accresciuta autostima offrendo opportunità per cimentarsi in nuovi ambiti e determinando nuovi apprendimenti (strumentali, dialettici e relazionali). Promuove il riconoscimento dei limiti della singolarità. Promuove l'assunzione di 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 della propria modalità di relazionarsi con gli altri attraverso l'uso di linguaggi adeguati (aspetto relazionale).
Negoziazione	La reciprocità potenzia la capacità di partecipazione attraverso la disponibilità ad ascoltare e il controllo costante della comprensione reciproca nella comunicazione. Promuove la capacità di scambio. Promuove l'evoluzione della identità in relazione.

Tavola n. 3: I guadagni generati dalla relazione reciprocale in autoformazione

Questo può verificarsi perché essa risulta essere la categoria fondativa dell'autoformazione: è, infatti, nello scambio che gli individui riescono ad uscire dalla loro individualità per scoprire se stessi attraverso gli altri, ed è sempre attraverso lo scambio che gli individui non solo arricchiscono i loro saperi, ma si espongono al cambiamento che è garanzia di crescita e di apprendimento maturo quando questo ha luogo in contesti non-formali e informali in cui l'autonomia del soggetto è elemento essenziale che permette di coglierne gli elementi autoformativi.¹¹ Sulla base dell'analisi condotta, è possibile affermare che la reciprocità avvalorata 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, determinando una sua accresciuta autostima, e potenzia la sua capacità di partecipazione.

Ricaduta sociale - Nella relazione reciprocale gli individui si assumono vicendevolmente la cura dell'altro sulla base di una ormai mancata distinzione delle azioni del dare e del ricevere. La relazione di scambio, però, per poter continuare a sussistere ha bisogno che gli individui in relazione si arricchiscano continuamente di ciò che in un secondo momento potrà essere dato, e quindi ricambiato. Ciò comporta che entrambe le parti sentano la necessità di promuovere le proprie conoscenze e abilità perché queste potranno essere future monete di scambio, saranno il contro-dono che il soggetto potrà offrire quando se ne presenterà l'opportunità. Questa promozione di sé, generata dalla prospettiva di futuri scambi, procura una sensazione di benessere all'individuo perché gli dà la certezza di poter governare la circolazione dei doni, cioè di poter contraccambiare un dono ricevuto. Inoltre, questa stessa promozione di sé realizzata nella prospettiva di futuri scambi

¹¹ 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), p. 173. Padoan fa riferimento a Labelle, J.M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris: PUF.

consente all'individuo di vincere la possibile ritrosia a cercare 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 produce formazione e autoformazione altrui.

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 delle 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.¹²

Responsabilizzazione e accresciuta autostima - Si è osservato che l'assunzione di ruoli di responsabilità all'interno di un gruppo 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 si può configurare come dono) e chi si impegna a coglierla e a porla in essere con il massimo beneficio per il gruppo (per esempio l'elevata qualità delle prestazioni di chi si assume un nuovo ruolo di responsabilità si può configurare come il contro-dono nei confronti del gruppo).

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 individui, è vitale che questa autoformazione possa fondarsi su solide capacità relazionali che possono assicurare la massimizzazione degli effetti 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.

8. Quali azioni formative implementare per promuovere l'autoformazione di reciprocità?

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 stato, piuttosto, quello di capire quali possano essere le connessioni che legano reciprocità e autoformazione con l'intento di giungere a delineare possibili ambienti formativi 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, in riferimento, in prima istanza, all'autoformazione.

È possibile ritenere che questo obiettivo sia stato, almeno in parte, raggiunto. Infatti, la ricerca ha posto in evidenza, in primo luogo, quali ambiti pertinenti alla autoformazione possano trarre vantaggio dalla relazione di reciprocità e, in secondo luogo, quali comportamenti reciprocali possano essere rafforzati da una leadership attenta. Può essere utile, a questo punto, declinare i descrittori di forme di autoformazione di reciprocità e individuare le relative azioni promotrici che la leadership può porre in essere. Tutto ciò al fine di tradurre quanto fin qui elaborato teoricamente in proposte operative da sottoporre a quanti,

¹² 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), p. 174. In questo passo Padoan fa riferimento a Ricoeur, P. (1990). *Soi même come un autre*. Paris: Seuil.

responsabili di percorsi di formazione, siano essi rivolti ad adulti o ragazzi più o meno giovani, volessero avviare ulteriori percorsi di ricerca con i propri gruppi di riferimento per vagliarne la bontà e l'efficacia (Tavola n. 4).

Descrittori di forme di autoformazione di reciprocità: l'individuo...	Azioni promotrici autoformazione di reciprocità: la leadership...
assume il ruolo di donatore dimostrando di essere in grado di procrastinare nel tempo l'aspettativa di un contro-dono	<ul style="list-style-type: none"> - promuove nei soggetti la conoscenza di sé, dei propri punti di forza e della loro spendibilità nelle relazioni di reciprocità all'interno del gruppo - promuove la riflessione sui doni ricevuti, anche in ambiti e forme diversi, come pure sulle modalità e sui tempi che normalmente governano la relazione di reciprocità
assume il ruolo di donatario con serenità, accettando il dono senza ritenerlo minaccioso per la propria identità perché consapevole che essa è in continua trasformazione grazie al contributo di altri	<ul style="list-style-type: none"> - promuove la riflessione sui propri cambiamenti nel tempo, cercando di individuare i percorsi trasformativi e i motori che li hanno generati al fine di riconoscerne il valore e il ruolo nella costruzione del proprio sé - favorisce l'individuazione di traguardi formativi e incoraggia il monitoraggio della propria trasformazione nel tempo (per es. attraverso l'uso di un portfolio)
individua i propri bisogni formativi	- promuove processi metacognitivi e di autovalutazione
individua i bisogni formativi dell'individuo con cui si relaziona	- promuove la conoscenza reciproca, avendo cura di sollecitare ad intervalli regolari il cambio di partner
trova in se stesso gli ambiti nei quali ricercare i contro-doni da offrire al donatore sulla base dei bisogni del donatore	- promuove lo sviluppo degli individui, anche in ambiti diversi da quello cognitivo (affettivo/relazionale, procedurale, ...) valorizzando le specificità affinché ciascuno possa costruirsi un proprio patrimonio di "monete di scambio" da mettere in gioco nelle proprie relazioni di reciprocità
racconta esperienze da cui anche altri possano trarre vantaggio ed è disponibile alla loro analisi partecipata (da cui egli stesso può trarre vantaggi)	- facilita momenti di racconto di sé e delle proprie esperienze al gruppo (per es. le proprie modalità di studio/apprendimento, le proprie reazioni agli eventi) e promuove lo scambio di opinioni su quanto raccontato chiedendo feedback sui guadagni originati dai racconti altrui
ascolta le altrui esperienze con empatia, e ne trae vantaggi	<ul style="list-style-type: none"> - promuove l'ascolto attivo reciproco e l'assunzione, anche solo provvisoria, di un diverso punto di osservazione della realtà (per es. attraverso il role-play¹³) - chiede feedback sui guadagni generati dall'ascolto
accoglie proposte di nuove responsabilità come doni/opportunità a cui rispondere con un contro-dono (che può sostanziarsi nell'impegno a svolgere il compito)	- propone la turnazione di ruoli di responsabilità, promuovendo la riflessione sui compiti che il ruolo prevede, l'autovalutazione del proprio operato e l'analisi dei guadagni formativi di cui l'individuo ha beneficiato al termine del compito (riconoscimento del dono ricevuto e del proprio contro-dono)
rinuncia a parti di sé, cercando di considerare punti di vista altrui	<ul style="list-style-type: none"> - pone in essere attività che comportino negoziazione tra i soggetti - nel monitorare processi di negoziazione, mette in luce i tratti comuni delle diverse prospettive (funzione integrativa)
avanza richieste di aiuto con linguaggio ed atteggiamento consoni	- promuove attività di osservazione del gruppo per la raccolta di dati relativi al linguaggio a cui gli individui fanno ricorso nelle loro richieste di aiuto e ne promuove l'analisi condivisa
nel comunicare, ricorre a strategie di mitigazione	- promuove attività di osservazione del gruppo per la raccolta di dati relativi al linguaggio a cui gli individui fanno ricorso nelle loro interazioni (e conseguente riflessione sul significato dell'uso dei modali, del periodo ipotetico, della tonalità della voce, delle espressioni del viso, ...)

¹³ Questo esempio di attività, come pure altri qui riportati, sono un ulteriore contributo del gruppo studiato per questa ricerca che i membri del Laboratorio RED hanno proposto al ricercatore durante l'incontro tenutosi il 6 novembre 2009. L'incontro è stato organizzato allo scopo di coinvolgere il gruppo nella individuazione di azioni educative che possano essere implementate in classe dall'insegnante nei confronti di gruppi di studenti o, adeguatamente adattate, dal formatore/tutor con gruppi di adulti allo scopo di promuovere relazioni reciprocali.

<p>riconosce e pone in essere comportamenti consoni alla reciproca comprensione</p>	<ul style="list-style-type: none"> - affida a rotazione l'incarico di moderatore del gruppo dopo aver elicitato dal gruppo stesso i comportamenti virtuosi di un moderatore a cui il soggetto dovrebbe fare riferimento nell'espletamento del suo incarico (far rispettare i turni e i tempi di parola e la modalità di lavoro, sollecitare chi è restio ad intervenire, riformulare/sintetizzare quando necessario,...)
<p>all'interno del gruppo, coltiva la relazione reciprocale con più individui</p>	<ul style="list-style-type: none"> - cura la formazione dei micro-gruppi affinché essi non si formino sempre ed esclusivamente sulla base di relazioni amicali
<p>coopera efficacemente con il gruppo in un clima positivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fa rispettare la pertinenza degli interventi e i turni di intervento nei tempi e nelle modalità previsti - percepire in tempo reale il disagio e si muove di conseguenza - fa in modo che tutti rispettino il pensiero altrui anche se diverso - mette in luce i tratti comuni delle diverse prospettive (funzione integrativa) - favorisce momenti di convivialità - favorisce la reciprocità generalizzata - favorisce l'accettazione da parte di tutti dei tratti della personalità di ciascuno
<p>riconosce nei prodotti del gruppo i propri contributi e ne trae soddisfazione irrobustendo la propria autostima</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dà riconoscimento e spazio a persone/contributi (per esempio attività di brainstorming alla lavagna) - favorisce il riconoscimento reciproco sulla base delle passate interazioni - crea la prospettiva di future attività comuni - organizza attività comuni il cui guadagno personale sia superiore allo sforzo individuale richiesto

Tavola n. 4: Matrice di correlazione tra descrittori di forme di autoformazione di reciprocità e corrispondenti azioni promotrici che possono essere implementate dalla leadership

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.

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 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.

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. Perciò, l'individuo del nuovo millennio deve non solo imparare ad imparare in autonomia, ma deve imparare a formarsi 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 continuamente mutevole e perciò sempre diversa.

Poiché è grazie alle proprie competenze dialettiche e relazionali che l'individuo può provvedere

alla propria autoformazione attraverso l'altro, è opportuno che lo sviluppo della riflessività (che garantisce il pieno utilizzo da parte dell'individuo delle esperienze formative che quotidianamente egli vive) venga integrata dallo sviluppo della capacità di coltivare relazioni reciproci, che sono generatrici di condizioni privilegiate in quanto favoriscono l'esposizione a molteplici opportunità di autoapprendimento.

Queste riflessioni conducono ben al di là della visione funzionalista del dono e del contro-dono di Mauss perché, nel quadro di una autoformazione che abbiamo voluto chiamare 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. 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). L'altro, allora, diventa interessante per la conoscenza di noi stessi che produce in noi e, conseguentemente, il rapporto reciproco, così foriero di benefici apporti formativi e autoformativi, 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 avvalorata la relazione e la mantiene distinta da una relazione basata sui principi che regolano il mercato (Padoan, 2008). 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. 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 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'autoformazione intesa come risultato dell'incontro tra individui e dello scambio, spesso inconsapevole, di semi che sono 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 (Bauman, 2005). Oggi il valore è dato dalla capacità trasformativa 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*. Ma se sposata alla relazione reciproca, 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* (Bauman, 2005), della sospensione temporale tra il dono e il contro-dono, quel *salto quantico* di cui parla Godbout (1998) che permette ai donatori di liberarsi dai lacci della restituzione immediata per assaporare il piacere della reciproca interdipendenza.

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. Ciò è possibile in quanto l'autoformazione di reciprocità si

rivela 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, 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 questa chiave di lettura l'autoformazione di reciprocità si fa carico di responsabilità sociali perché fondata sulla ricerca della relazione con l'altro e sulla consapevolezza della assoluta necessità della reciproca interdipendenza. 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 attribuiscono valore alla apertura verso l'altro, anziché alla chiusura.

A livello più locale, l'autoformazione di reciprocità è un processo di apprendimento che può risultare strategico in ambienti di lavoro dove l'apprendimento dialettico e l'apprendimento autoriflessivo costituiscono le vie privilegiate per l'acquisizione delle competenze degli operatori (per esempio, gli educatori) e dove poter fare affidamento sulla cooperazione fondata su relazioni di reciprocità può costituire il punto di snodo per il conseguimento di prodotti qualitativamente più significativi per la comunità di appartenenza e l'utenza di riferimento. È in quest'ottica che qui si è avviato un processo di ricognizione delle azioni formative che possono tradurre gli esiti della ricerca in strumenti generalizzabili e a disposizione per tutti.

È auspicabile che vengano condotte più approfondite indagini in questo ambito al fine di avvalorare gli esiti di questa ricerca, corroborare il valore del suo contributo teorico, e individuare ulteriori sviluppi operativi. L'ambito di indagine di questa tesi di dottorato è, infatti, ancora assai poco esplorato. Il tema della lettura e della promozione della reciprocità nei comportamenti degli individui, 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 (Quaglino 2004; Demetrio, 1986, 2000; Padoan, 2008). È in questi due ambiti, perciò, che si sostanziano gli aspetti innovativi di questa ricerca, cioè nell'aver iniziato a declinare la reciprocità in comportamenti osservabili e di aver individuato delle categorie della reciprocità che avvalorano l'autoformazione.

Bibliografia essenziale

- AXELROD, R. (1984). *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- BATESON, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. Titolo originale *Steps to an Ecology of Mind*, 1972, New York: Ballantine.
- BAUMAN, Z. (2005). *Liquid life*. Cambridge: Polity Press. Tr. it. *Vita liquida*. Bari: Editori Laterza, 2008.
- 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.
- BROOKFIELD, S.D. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.

- 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.
- CARRÉ, P., MOISAN, A. (2002) (sous la direction). *La formation autodirigée. 2^e Rencontres mondiales sur l'AF*, Paris, 2000. Paris : L'Harmattan.
- 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.
- DEMETRIO, D. (1986). *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*. Milano: Edizioni Unicopli.
- 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.
- DERRIDA, J. (1996). *Donare il tempo. La moneta falsa*. Milano: Cortina. Titolo originale *Donner le temps*, 1991, Paris: Éditions Galilée.
- DUMAZEDIER, J. (1980). "Vers une socio-pédagogie de l'autoformation". In *Amis de Sèvres, 1*.
- 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 15-11-2009.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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>. Il documento è stato consultato il 15-11-2009.
- 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.
- 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.
- 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.
- HONORÉ, B. (1977). *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*. Paris: Payot.
- 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-projet de connaissance de son existence", 2001, *Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, 95, pp. 73-100.
- 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*. Münster: Waxmann, pp.109-125.
- KNOWLES, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- 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.
- 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.
- MARGIOTTA, U. (2005). "Prefazione. Formazione 'statu nascenti' ". In M. COSTA & F. DAL FIORE, *Entità in formazione. Governare il cambiamento tra comunità e network*. Torino: UTET.
- 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.
- 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.
- MEZIROU, 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.
- MEZIROU, 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.
- PADOAN, I. (2008). *Forme e figure dell'autoformazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- 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.

- POUILLON, F. (1978). "Dono". In *Enciclopedia*. 5. Torino: Einaudi, pp. 107-125.
- POWELL, W.W., SMITH-DOERR, L., (1994). "Networks and Economic Life". In N.J, SMELZER, R., SWEDBERG (a cura di), *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton: Princeton Press.
- QUAGLINO, G. P. (2004). "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 e G.P. QUAGLINO (a cura di), *Tra orientamento e auto-orientamento, tra formazione e autoformazione*. Studi e Ricerche, Roma: Isfol Editore, <http://portale.isfol.it/doc/www.isfol.it/documenti/ori_tra%20orientamento%20e%20auto-orientamento.pdf>. Il documento è stato consultato il 15-11-2009.
- QUAGLINO, G.P., CASAGRANDE, S., CASTELLANO, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- 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.
- 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.