

Salute e malattia

Fra le manifestazioni più evidenti delle trasformazioni delle società contemporanee più sviluppate, di particolare rilevanza ed impatto sono i mutamenti delle relazioni tra stato di salute, stili di vita ed organizzazione sociale delle cure. Anche nel nostro Paese, i cambiamenti dei modelli socio-culturali e della struttura socio-demografica quali il forte invecchiamento della popolazione, il crescente carattere interculturale ed interetnico, l'indebolimento delle reti sociali primarie, l'"individualizzazione" delle forme di vita, le nuove percezioni e rappresentazioni sociali del rischio nonché la stessa crisi delle politiche di welfare, sono alla base delle difficoltà dei servizi sanitari a rispondere, in modo appropriato, alle nuove domande di cure e d'assistenza. La problematicità del rapporto tra servizi sanitari ed utenti interessa anche il piano delle relazioni comunicative tra i servizi di cura e d'assistenza e gli stessi utenti.

Il volume approfondisce la necessità e la possibilità dell'innovazione nella formazione degli operatori dei diversi profili ed ambiti professionali (medici, tecnico-sanitari, sociali) a relazioni comunicative più efficaci, sia nella dimensione interorganizzativa sia nei rapporti con la soggettività degli utenti.

È in primo luogo a tali operatori che i contributi raccolti nel volume pongono metodi e strumenti di lettura delle criticità, ma anche delle potenzialità di sviluppo che proprio la profondità dei mutamenti sociali in atto può consentire agli aspetti comunicativi e relazionali della loro azione professionale.

Sebastiano Porcu è professore straordinario di Sociologia presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata. Direttore del Master universitario in "Il management dei servizi di educazione, comunicazione e promozione della salute", svolge un'intensa attività di ricerca sui temi della salute come fatto sociale e come esperienza soggettiva, dell'organizzazione sociale delle cure e delle politiche sociali per l'invecchiamento. Per i nostri tipi ha pubblicato, tra gli altri volumi: *Ritratti d'autore. Un'introduzione inter-disciplinare alla sociologia* (a cura di), 2000; *L'impatto sociale dell'Alta Velocità. Una ricerca sulle realtà locali e i cantieri nell'Appennino emiliano* (a cura di; con A. Paltrinieri e M. Barbieri), Milano, 2000; *L'associazionismo utile e solidale. Una ricerca sui Centri, i Circoli e i Comitati anziani dell'Emilia-Romagna* (con M. Barbieri), 1999; *La sociologia di Achille Ardigò* (a cura di; con C. Cipolla), 1997.

€ 18,00 (U)

ISBN 978-88-568-0188-0



9 788856 801880

1341.2.30 PORCU (a cura di) SALUTE E MALATTIA

S

Salute e malattia

Mutamento socio-culturale
e trasformazioni organizzative
dei servizi alla persona

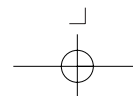
a cura di Sebastiano Porcu

RICERCA
SPENDIBILITÀ

Salute e
società



FrancoAngeli

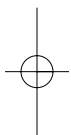


La cu

Salute e malattia

Mutamento socio-culturale
e trasformazioni organizzative
dei servizi alla persona

a cura di Sebastiano Porcu

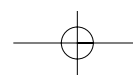


0 1

Son
(ivi in
rielab

Le
volu
aj
comm

FrancoAngeli



7

La cura redazionale ed editoriale del volume è stata realizzata da Fabio Piccoli.

Copyright © 2008 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Ristampa							Anno							
0	1	2	3	4	5	6	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO (www.aidro.org, e-mail segreteria@aidro.org).

Stampa: Tipomozza, via Merano 18, Milano.

Indice

Presentazione , di <i>Sebastiano Porcu</i>	pag.	7
1. Invecchiamento della popolazione, stato di salute e domanda di servizi , di <i>Sebastiano Porcu</i>	»	9
2. Verso un welfare del cittadino , di <i>Walther Orsi</i>	»	58
3. I comportamenti di salute e l'educazione sanitaria , di <i>Giovanna Bianco</i>	»	72
4. Comunicazione ed innovazione nella Pubblica Amministrazione , di <i>Lucia D'Ambrosi</i>	»	88
5. Etica della comunicazione fra operatori sanitari e cittadini-pazienti , di <i>Antonio G. Spagnolo e Giovanna Caloiro</i>	»	99
6. La formazione alla competenza comunicativa , di <i>Paola Nicolini</i>	»	116
7. Il gruppo di formazione , di <i>Barbara Pojaghi</i>	»	153
8. Motivazione al lavoro e burn-out nei servizi alla persona , di <i>Giovanna Bianco</i>	»	170
9. Leadership e lavoro di gruppo nei servizi alla persona , di <i>Alessandra Fermani</i>	»	190
Gli autori	»	206

7. Il gruppo di formazione

di Barbara Pojaghi

In una fredda serata due porcospini decidono di riscaldarsi stringendosi il più possibile uno contro l'altro, ma si accorgono ben presto di pungersi con gli aculei. Allora si allontanano, tornando però a sentir freddo. Dopo tante faticose prove i due porcospini riescono a trovare la giusta posizione che permette loro di scaldarsi senza pungersi troppo.

La formazione che si attua in situazione gruppale si caratterizza per la sua complessità ma anche per la sua efficacia; per questo è utile individuare quali sono gli elementi che concorrono a determinare questa complessità e quali le strategie perché questa si realizzi. Si ritiene che non sia il gruppo in sé a creare questa opportunità, ma che il gruppo crei dei presupposti che un intervento mirato e consapevole permette che diventi reale.

Esistono senz'altro nel lavorare in gruppo elementi contraddittori, che possono rendere questa modalità positiva o negativa; spesso nel giudizio che viene dato si sente l'influenza di generalizzazioni, di presupposizioni e anche di scarsa conoscenza, i quali contribuiscono ad alimentare la confusione.

In realtà l'apprendimento e la formazione individuali sono *diversi*, né migliori né peggiori, da quelli effettuati in gruppo. Sarebbe quindi interessante non tanto ragionare su cosa sia meglio quanto sull'individuazione delle peculiarità dell'uno e dell'altro, ed anche di altre modalità, così come vedere in che modo possono integrarsi e permettere in questo modo all'individuo di sviluppare capacità di formazione molteplici.

1. Qualche riflessione teorica sul gruppo

Lewin [1948] per primo, trasponendo uno degli assiomi fondamentali della teoria della Gestalt, parla di gruppo come di una totalità dinamica in cui i membri sono in stretta interdipendenza e in cui il cambiamento che avviene in uno degli elementi del gruppo interessa tutti gli altri componenti. Questa descrizione rimarrà un punto di partenza fondamentale per la comprensione delle dinamiche di gruppo, ma anche delle sue potenzialità nel processo formativo. Fondamentali, infatti, per comprendere la vita del

gruppo risultano senz'altro i concetti di totalità, di dinamicità e di interdipendenza.

Il concetto di *totalità* sta a sottolineare come il gruppo debba essere considerato non tanto una somma di individui, ma piuttosto il frutto delle relazioni che questi instaurano tra loro: una dimensione quindi sovraindividuale. La *dinamicità* del gruppo deriva dal fatto che questo è centro di forze, di tensioni, di conflitti da cui scaturiscono trasformazioni e mutamenti. Di particolare importanza per comprendere le dinamiche interne è anche la consapevolezza dell'*interdipendenza*, cioè del bisogno reciproco per il raggiungimento dell'obiettivo; per questo il mutamento in un membro determina un mutamento, e quindi un riequilibrio, nel resto del gruppo. Si pensi a cosa comporta l'entrata di un nuovo componente o l'uscita di un suo membro. Infine non va sottovalutato che in ogni caso qualsiasi gruppo, pur nella sua dinamicità, tende all'*equilibrio* e quindi vive un continuo contrasto tra forze tendenti alla coesione e forze che spingono alla disgregazione.

Il contributo allo studio del gruppo di Bion [1961], di formazione psicoanalitica, ha determinato un altro punto fermo, al pari del contributo lewiniano. Bion è convinto che ogni gruppo si riunisce per fare qualcosa e che in qualsiasi attività di gruppo sono presenti forze emotive, affetti, desideri fantasie. Possiamo fare un parallelo con ciò che accade nell'individuo: quando lavora egli non attiva solo la sua parte razionale, logica, ma piuttosto tutto sé stesso, quindi la sua emotività e la sua razionalità, il suo pensiero e la sua affettività. Questa complessità, che può essere un elemento favorevole perché egli raggiunga i suoi obiettivi, può altresì divenire, in circostanze specifiche, un limite o un impedimento; si pensi alla spinta che può derivare dalla motivazione, dall'entusiasmo, dalla curiosità e alla paralisi derivante dalla paura di sbagliare, dalla timidezza, dall'emozione.

Per Bion, quindi, agiscono in contemporaneità:

1. *il gruppo come gruppo di lavoro*, che è la realtà manifesta, razionale, conscia ed in cui c'è la consapevole volontà delle persone di cooperare al fine di raggiungere degli obiettivi. I suoi elementi distintivi sono: l'obiettivo che il gruppo si dà, il sistema dei ruoli, le regole più o meno esplicite che ne fissano il funzionamento, la sua estensione temporale;
2. *il gruppo come gruppo degli assunti di base* è al contrario la realtà latente, nascosta, inconscia, rappresentata dai desideri, le fantasie e i sentimenti di ciascuno. Non richiede nessun tipo di cooperazione tra i membri e invece presuppone una *valenza*, o capacità spontanea degli individui, di *combinarsi* gli uni con gli altri all'interno del gruppo.

Due concetti quindi sembra utile riprendere da questi autori, che a vario titolo ricompariranno nei contributi successivi presi in esame: il primo relativo al gruppo come totalità *dinamica* che si caratterizza per le relazioni di

interdipendenza tra i membri che lo compongono, il secondo che sottolinea la necessaria compresenza nel gruppo, di qualunque gruppo si tratti, di *due dimensioni*, anche queste interdipendenti, una razionale/lavorativa l'altra inconscia/affettiva.

Lai [1973], studioso di formazione psicoanalitica, considera il gruppo uno strumento importante di formazione, di lavoro, di apprendimento. Egli, rifacendosi a Lewin, parla di gruppo come totalità in cui il mutamento di stato in uno dei membri va ad interessare l'intero assetto di tutto il gruppo. Una spiegazione ulteriore alla dinamica del gruppo e alle modalità relazionali ci viene dalla *circolarità* dei rapporti, per cui il gruppo, invece che come una somma di interventi lineari, è visto come un insieme di eventi correlati fra loro in una serie praticamente ininterrotta di cicli in cui ogni risposta che A dà ad uno stimolo B diventa a sua volta uno stimolo per B (e in modo diverso uno stimolo per tutti gli altri partecipanti C, D, E, I, L, ...) tale da provocare in B (e in C, D, ...H, I, ...) risposte ed atteggiamenti che poi avranno valore di stimolo per A [*Ibidem*: 103].

Lai introduce inoltre due ulteriori elementi, il primo riguarda la necessità di stipulare nel gruppo di formazione un *contratto* che renda consapevoli e partecipi tutti i componenti del gruppo di cosa e come si andrà a fare; l'altro si riferisce a una figura, da lui chiamata *conduttore*, che ricopre un ruolo molto diverso dal *leader* classicamente inteso.

In qualsiasi gruppo di formazione quindi assume una grande importanza la stesura di un contratto, che Lai definisce *contratto di lavoro*. Questo perché la cooperazione nel gruppo non è automatica, dal momento che esistono nella vita del gruppo, come sottolineato da Bion e come lo stesso Lai riconosce, oltre agli obiettivi manifesti lavorativi, anche gli assunti di base. Il momento d'incontro tra le aspettative di chi partecipa con quello che effettivamente possono offrire il gruppo e chi lo conduce è fondamentale. La stipulazione di un contratto ha il fine di garantire sia i partecipanti sia il conduttore da eventuali manipolazioni, intese a cercare di ottenere cose diverse dal fine che ci si era proposti.

Il *conduttore* di gruppo per Lai è garante del contratto di lavoro, è elemento funzionale, non strutturante del gruppo, in quanto esplicita quello che il gruppo tende o non tende a fare in rapporto al contratto di lavoro, ri-orientandolo a questo nel caso in cui se ne allontani.

Per concludere nello specifico di gruppi di formazione/apprendimento, risulta abbastanza chiaro che ci sono alcuni punti di snodo, su cui si gioca la funzionalità e la capacità di raggiungere l'obiettivo previsto. Innanzitutto il contratto di lavoro è senz'altro un modo per rendere fin dall'inizio i rapporti trasparenti, per non lasciare alla fantasia, all'emotività e alle aspettative personali l'individuazione volta per volta delle regole che in qualche modo debbono governare il lavoro. Data la complessità insita nel sistema gruppo molti sono gli studiosi che hanno individuato l'importanza che il

gruppo di lavoro non sia un'attività spontanea, ma che al contrario si strutturi avendo alcuni punti di riferimento fondamentali. Un'attenzione particolare va quindi posta all'individuazione e chiarificazione degli obiettivi, alla definizione della leadership o conduzione, all'individuazione dei ruoli dei partecipanti, alla funzione dello scambio e del confronto, alla dinamica dei conflitti. Tutto questo senza dimenticare gli aspetti relazionali e comunicativi che sono parte integrante della vita del gruppo e da cui dipende il tipo di evoluzione che esso può avere.

2. La dimensione complessa del gruppo di formazione

Se il gruppo è un tema in cui è difficile districarsi per le tante sfaccettature che lo caratterizzano, il concetto di formazione non è certo da meno. Un argomento su cui da anni tanto si dibatte, in particolare sul significato che si vuole attribuire alla *formazione*. Di certo è condiviso c'è il fatto che essa presuppone un *cambiamento*: di atteggiamenti, di interpretazioni, di comunicazione, nei confronti di sé stessi e/o degli altri. Un labirinto, sicuramente molto intrigante e affascinante, ma anche fundamentalmente diverso a seconda degli ambiti in cui si realizza.

[...] la formazione in quanto funzione viene descritta in termini di complesso congruente e delineato di attività volte allo sviluppo delle risorse umane, con riferimento all'identità, al ruolo ed alle capacità professionali/relazionali delle persone che ne fruiscono, in quanto orientate ad incrementare qualitativamente le proprie conoscenze e l'efficacia del proprio comportamento organizzativo [Bellotto, Trentini 1989: 63].

La formazione personale, professionale o sociale, è in ogni caso un processo che porta gli individui ad attivare non solo competenze specifiche, ma coinvolge la persona nella sua globalità a livello intrapsichico ed interpersonale.

Come sostengono Quaglino e Cortese [2003] nel gruppo di formazione o di lavoro si è chiamati a *fare insieme*, cioè a raggiungere un risultato, ma anche a *stare insieme*, che rimanda ad una dimensione interiore, legata a desideri, attese, paure.

Quando la formazione viene effettuata in gruppo c'è già comunque una prima scelta significativa; nel processo stesso di formazione è sotteso il valore positivo che ha il cambiamento effettuato all'interno di relazioni interpersonali. I motivi di questo *valore aggiunto* sono molti; i più rilevanti sono la possibilità di usufruire di capacità e qualità differenti, proprie di ogni membro del gruppo, e la costruzione di una competenza diversamente articolata, frutto del confronto, della discussione ed anche del conflitto.

Molte sono le prospettive teoriche che attribuiscono un ruolo fondamentale alle interazioni sociali per lo sviluppo di competenze cognitive, relazionali, personali. La scelta, quindi, di effettuare talune attività formative in gruppo nasce dalla convinzione che questa situazione, se opportunamente organizzata e gestita, può offrire fruttuose opportunità di scambi, utili al processo di conoscenza.

2.1. *Il gruppo come momento di integrazione di diverse dimensioni formative*

Va sottolineato che nella situazione gruppale è possibile utilizzare diverse dimensioni formative: la dimensione *individuale*, quella *intersoggettiva* e quella *cooperativa* che trovano in questo contesto l'opportunità di essere valorizzate e utilizzate, ma ancor più di integrarsi in un rapporto di interdipendenza. La sfida sta proprio nel favorire i rapporti tra queste diverse modalità di apprendimento/formazione, nella scelta delle situazioni e delle attività più idonee per una loro integrazione, nell'individuazione delle competenze richieste al *leader* e ai membri del gruppo. Questo significa analizzare i nessi, le interdipendenze, le ricchezze e le perdite di ognuna di esse [Pojaghi 2000].

Perché questo si realizzi è importante *rendere consapevoli i membri* del gruppo circa le diverse modalità di lavoro che possono utilizzare, in modo che diventino *elementi attivi* in ogni fase della storia del gruppo di formazione e siano in grado di cogliere quali capacità vengono loro richieste. Attraverso il *dialogo* e la *discussione* si elaborano assieme i contenuti e successivamente, attraverso una riflessione sul processo di conoscenza, si fa una valutazione dei diversi tipi di lavoro e quindi del processo formativo avvenuto. L'attivazione di molteplici competenze, di tipo cognitivo, sociale e relazionale, non può essere un processo fortuito o casuale, ma al contrario ponderato e consapevole, su cui fare inoltre una verifica finale.

2.1.1. La dimensione individuale

Per molti studiosi, in particolare di matrice cognitivista, è questa l'unica dimensione degna di attenzione quando si vuole affrontare il tema della conoscenza, e quindi anche dell'apprendimento e della formazione. La mente dell'individuo, i processi che vengono attivati per la risoluzione dei problemi sono oggetto di analisi dettagliata. È l'individuo, con le sue strutture cognitive, l'unico responsabile dei cambiamenti e dell'evoluzione. Basti pensare agli studi e alla premessa di fondo secondo cui gli individui costruiscono attivamente la realtà, anche quella socialmente intesa, in quanto

possiedono strutture cognitive precostituite che organizzano la conoscenza; di contro all'approccio di Vygotskij [1934] che, invece, ipotizza una sociogenesi delle funzioni mentali superiori; nel primo caso lo sviluppo attiene ad una sfera intraindividuale, nel secondo ad una interpersonale.

Il rischio che si corre quando si parla di formazione in gruppo e, quindi, si vuole dare un ruolo alla dimensione sociale, è quello di valorizzare, giustamente, tutti gli elementi propri delle dinamiche interpersonali, sottovalutando il momento della riflessione individuale, l'elaborazione personale come se in qualche maniera inficiassero i risultati attesi; spesso si crede che in questa situazione di gruppo il pensiero dell'individuo vada a cozzare con il pensiero di gruppo che deve emergere. Un vero equivoco in quanto, perché si possano avere i risultati auspicabili in una situazione di gruppo, è indispensabile che venga dato spazio a che l'individuo sia portatore di un contributo proprio, personale (anche se precedentemente costruito socialmente). È quindi sempre importante che questo momento trovi il modo di realizzarsi, all'interno o all'esterno del gruppo, perché è necessario che ognuno giunga alla fase della discussione e del confronto tra punti di vista diversi dopo aver avuto la possibilità di articolare una propria idea autonomamente, facendo riferimento al proprio mondo delle conoscenze, alle sue rappresentazioni e alle personali modalità di elaborazione delle informazioni, rispettando tra l'altro le capacità e i tempi del proprio pensiero. In questa dimensione è possibile individuare le abilità e le qualità di ogni soggetto, le modalità di funzionamento del suo pensiero, le sue competenze nel risolvere i problemi o nel comprendere situazioni.

Nel lavoro del gruppo quindi è utile che ci sia sempre uno spazio e un tempo perché il singolo possa realmente mettere a disposizione, in modo produttivo ed originale, il suo contributo alla costruzione di nuove competenze. È il momento del *farsi delle idee*, elemento fondamentale per permettere in un'ulteriore fase lo svilupparsi della capacità di *disfarle* nell'incontro con le *idee dell'Altro*. È questo il momento in cui nel processo formativo si prende consapevolezza del proprio *stato dell'arte*, dei propri punti di forza e dei propri punti di debolezza, e, quindi, anche del bisogno di integrare il proprio pensiero con quello di altri.

2.1.2. La dimensione intersoggettiva

In contrapposizione ad una prospettiva di stampo cognitivista, centrata su una dimensione individuale, molti studi, rifacendosi alla prospettiva di Vygotskij [*Ibidem*], adottano un approccio interazionista e quindi pongono l'attenzione sulla peculiarità delle attività formative intersoggettive. Il lavoro di gruppo ha come elemento costitutivo proprio quello di offrire ai partecipanti questa opportunità di utilizzare apprendimenti e modalità formative

intersoggettivi, scaturiti dal confronto e dall'individuazione delle possibilità che uno stesso problema possa essere risolto in maniera differente. Nel gruppo, infatti, si crea una situazione che permette ad ognuno di prendere coscienza che non esiste un modo univoco di rispondere, di comportarsi, di interpretare, ma che al contrario ognuno è in grado di rapportarsi con un problema da risolvere, sia esso cognitivo o relazionale o comunicativo, in modo diverso da quello degli altri. Il gruppo ha in sé la ricchezza di sensibilità, competenze, conoscenze, rappresentazioni, ruoli differenti; la ricchezza è reale se queste opportunità sono finalizzate a costruire qualcosa che superi le prospettive individuali, pur avendo origine dalle stesse. Per questo si sottolinea l'importanza di una fase di lavoro individuale, così che ognuno possa entrare nella discussione in maniera competente e sviluppare rapporti simmetrici. Una condizione questa sicuramente funzionale ad evitare che si creino pensieri di gruppo più conformistici che costruttivi [Janis 1972]. In questa dinamica si crea l'opportunità di sperimentare *la molteplicità delle idee* di contro *all'univocità dell'idea*. Proprio questa molteplicità aiuta a comprendere e a valorizzare i differenti contributi che possono essere messi a disposizione in una logica di integrazione e di negoziazione più che di esclusione.

Questa fase comporta necessariamente anche il dover rinunciare a qualcosa di proprio, ad un'idea o ad un elemento di riflessione; il problema della *perdita* è peculiare del passaggio da una dimensione individuale ad un'intersoggettiva. Considerare gli elementi apparentemente *persi* come fondanti e costitutivi della nuova idea condivisa e costruita intersoggettivamente permette di sviluppare una capacità di *negoziazione*, processo centrale per la collaborazione. È indubbio che questo non avviene facilmente né automaticamente, al contrario è molto più facile che ci siano resistenze e irrigidimenti. Proprio per questi motivi il gruppo di formazione va sempre organizzato e gestito avendo come obiettivo che i suoi membri siano messi nelle condizioni (e siano disponibili a mettersi nelle condizioni) di lavorare secondo alcune regole esplicitate nel contratto di lavoro.

2.1.3. La dimensione cooperativa

La capacità di cooperare non è, come spesso si sente affermare, *naturale*, per cui sembrerebbe possa realizzarsi semplicemente con un'oculata offerta di un metodo di lavoro; al contrario si sviluppa integrandosi con altri apprendimenti cognitivi e sociali e necessita, quindi, di una preparazione e formazione specifici, nello stesso modo in cui il confrontarsi in uno scambio intersoggettivo delle idee è un'abilità *appresa*.

S. Asch [1952], psicologo sociale americano, approfondisce la struttura dell'azione collaborativa, considerando in particolare la collaborazione co-

me un'operazione intelligente e cercando di individuare le condizioni conoscitive che questa richiede a coloro che collaborano: innanzitutto è necessario che abbiano presente lo scopo da raggiungere e lo sforzo che occorre, inoltre che siano in grado di adattare la loro azione l'uno all'altro. Quello che ottengono insieme:

costituisce un prodotto nuovo, del tutto diverso da quanto ciascuno dei partecipanti farebbe da solo, come pure diverso dalla somma dei loro sforzi separati [...] il contributo che ciascuno di essi dà è in funzione del suo rapporto con l'altro. Non abbiamo solo una somma di forze, ma un'organizzazione di sforzi [Asch 1963: 199-200].

È indubbio che per Asch il comportamento cooperativo richiede capacità particolari e dà risultati sicuramente qualitativamente molto superiori; infatti:

la cooperazione riesce a compiere quello che il singolo potrebbe fare se si trovasse in luoghi diversi nello stesso momento, se potesse trovarsi contemporaneamente nel presente e nel passato, e se potesse vedere in uno stesso momento davanti e dietro di sé [Ibidem: 203].

Possiamo quindi individuare nell'*intelligenza cooperativa* capacità che appartengono a dimensioni differenti, come quella *sociale* e quella *cognitivo-affettiva*. È necessario, infatti, un riconoscimento e una consapevolezza che l'Altro ha capacità *diverse* dalle proprie, che sono necessarie per raggiungere l'obiettivo comune tanto quanto lo sono le proprie per l'Altro; la capacità/disponibilità da parte dell'individuo di *fare insieme*, la capacità di *dare aiuto*, così come di *accettarlo* e *richiederlo*. Nel percorso formativo non è tanto problematico offrire le proprie competenze e *dare aiuto* quanto mettere a nudo le proprie difficoltà, i propri bisogni e di conseguenza essere capaci di chiedere ed accettare aiuto.

Capire e valorizzare le *diversità* fa comprendere un altro concetto fondamentale per cooperare: l'*interdipendenza*. Questa è considerata prerequisito di qualsiasi forma di *cooperazione*, in quanto consapevolezza di dipendere l'uno dall'altro e di essere reciprocamente utili. Oltre a quest'aspetto, più propriamente conoscitivo, si aggiunge anche il piacere di fare, agire, lavorare *con* qualcuno, e quindi condividere il successo o l'insuccesso finale.

La capacità di *cooperare* non è, quindi, solo un'abilità *sociale*, ma, come ha sostenuto S. Asch, un'operazione intelligente che richiede acquisizioni e consapevolezze peculiari; in particolare la capacità di avere molto chiaro l'obiettivo che si vuole raggiungere, ciò che serve per raggiungerlo, il riconoscimento delle proprie abilità e di quelle di colei/colui con cui si decide di operare. Risulta chiaro che è richiesta una rappresentazione della situazione piuttosto dettagliata. Un'*intelligenza*, tra l'altro, molto importan-

te, da tenere in considerazione sia per i risvolti che ha a livello sociale e *relazionale*, ma anche perché l'abilità cooperativa risulta essere alla base di qualsiasi apprendimento socialmente condiviso.

Per concludere si vuole sottolineare come la *complessità* della formazione effettuata in gruppo stia proprio nell'opportunità e nell'utilizzazione di queste molteplici dimensioni e nella loro integrazione. Nella fase formativa individuale, infatti, il soggetto è reso autonomo nell'elaborazione di un proprio punto di vista, il lavoro di gruppo valorizza le differenze considerate una ricchezza per costruire un reale confronto alla base di conoscenze condivise ed infine tutto questo permette di rendere la cooperazione un momento in cui ognuno svolge un ruolo attivo, non più o meno importante, ma differente.

In tutto questo il momento della *riflessione* gioca un ruolo fondamentale in cui il gruppo può fermarsi ad analizzare il proprio percorso di apprendimento/formazione, valutando tutti gli aspetti, positivi e negativi, di arricchimento e di perdita.

3. Alcuni elementi chiave per l'obiettivo formativo

L'adozione di un metodo di lavoro, tra l'altro condiviso al momento della stipula del contratto, favorisce la possibilità di usufruire nel gruppo di diverse opportunità formative, tra loro interdipendenti. È chiaro che questo si realizza se il gruppo funziona in modo da attivare e valorizzare i diversi momenti. È importante quindi evitare di accentuare o privilegiare uno solo di questi aspetti, ad esempio l'aspetto cooperativo, senza aver permesso che si sviluppino anche gli altri. Alcuni elementi ci sembrano funzionali perché questo si realizzi: la consapevolezza dell'interdipendenza, la discussione e il confronto delle idee, il valore positivo del conflitto, il ruolo della negoziazione.

3.1. La consapevolezza dell'interdipendenza

Abbiamo già fatto più volte riferimento in precedenza al concetto di *interdipendenza*; è stato introdotto da Lewin ed è un concetto che ha caratterizzato le dinamiche interne al gruppo e che ha sostanziato l'altro concetto di *totalità*, di riferimento gestaltista [Wertheimer 1945]. I tanti studi che si sono succeduti hanno tutti avuto come punto di partenza questa qualità particolare della situazione gruppale. Essa ci dice anche qualcosa sul rapporto tra individuo e gruppo, in quanto sottolinea il ruolo fondamentale che ogni membro ha per la vita del gruppo stesso e per tutti i partecipanti. Un gruppo

di lavoro, in particolare di formazione, ha questo, anche se spesso implicitamente, come presupposto fondamentale.

La differenza tra una formazione individuale ed una in gruppo sta proprio nel fatto che in quest'ultimo è possibile comporre competenze diverse, integrarle, valorizzarle. Ma come bene viene sottolineato da Quaglino, Casagrande e Castellano [1992] l'elemento che rende possibile che i partecipanti di un gruppo lo trasformino in un gruppo di lavoro è la loro *consapevolezza dell'interdipendenza*. Chi ha esperienza nel campo sa che il gruppo ha una nascita chiamiamola *biologica* ed una nascita *psicologica*, nel senso che inizia ad esistere come gruppo solo quando va in direzione di una groupship, come rappresentazione di un soggetto diverso dai singoli membri. Il che corrisponde a quando si sviluppa un'identità gruppale e un conseguente sentimento di appartenenza ad un'entità sovraindividuale. Capire di aver bisogno gli uni degli altri per poter raggiungere l'obiettivo, individuare le peculiarità di tutti i componenti, le differenze di competenza e di ruoli porta alla consapevolezza dell'interdipendenza.

3.2. *La discussione e il confronto delle idee*

Parlare di gruppo di formazione e parlare di discussione è sicuramente consequenziale, essendo questa il principale mezzo di scambio di informazioni, così come di esplicitazione di disaccordo, conflitto, differenze.

La discussione è un potente fattore di mutamento delle opinioni, delle regole, delle rappresentazioni sociali che essa fa circolare tra i membri di un gruppo. Crea una forza di attenzione che mette in risalto determinati aspetti del problema discusso lasciandone in ombra altri, e conferisce autenticità alle opinioni o punti di vista che vengono scambiati e acquistano perciò una profondità maggiore di quella osservabile negli altri rapporti umani [Moscovici, Doise 1992: 117-118].

Discutere spinge a considerare un problema da diverse angolature e questa è una prospettiva che non si può avere da soli, senza lasciarsi coinvolgere dal confronto con altri. Uno degli elementi più significativi della discussione è senz'altro quello di favorire un confronto delle idee, di permettere che si manifestino divergenze e differenze; sicuramente il suo obiettivo, quando diventa uno degli strumenti cardine della formazione ed è quindi guidata e finalizzata, non è principalmente quello di *mettere d'accordo*, di far sì che i punti di vista coincidano, piuttosto quello di permettere di trovare una soluzione che tenga conto delle specificità di tutti i pensieri espressi.

Altra peculiarità della discussione è quella di permettere che il pensiero personale, individuale sia socializzato e, nel momento in cui questo avviene, c'è lo sforzo da parte dell'individuo di renderlo comprensibile, di arti-

colarlo e di esplicitarlo; un'occasione di grande utilità per chi vi partecipa perché spinge a sviluppare competenze sicuramente differenti da quelle richieste quando l'individuo pensa tra *sé e sé*. Questo ruolo cognitivamente produttivo della *discussione* è alla base dei molti lavori che C. Pontecorvo [1991; 1993; 1996] ha attuato nelle situazioni scolastiche; l'Autrice, infatti, sottolinea come spesso un ragionamento su uno specifico tema si costruisce con il contributo di più persone e chiama questa modalità *co-costruzione del ragionamento*.

Qui come in qualsiasi altra situazione di discussione in gruppo, la dimensione più rilevante della discussione sta nel ruolo che assumono punti di vista in opposizione, che richiedono, proprio per questo, maggiori approfondimenti, ragionamenti più articolati e sviluppi ulteriori. In questo processo è insito anche il suo valore di negoziazione. Moscovici e Doise [1991], riportando un'affermazione di Shakespeare ("*worlds before blows*"), sottolineano come quando ci si parla, non ci si aggredisce, perché quando si combatte con le parole c'è la disponibilità all'accordo e alla risoluzione del disaccordo. La discussione è quindi un elemento che spesso evidenzia dei conflitti tra idee, ma è elemento costitutivo ed indispensabile di ogni buon lavoro di gruppo.

3.3. Il valore positivo del conflitto

Nel mondo delle relazioni personali e/o sociali sembra che una delle situazioni maggiormente temute sia quella di affrontare il conflitto con il *partner*, il figlio, il collega o il gruppo cui si appartiene; c'è al contrario una tensione verso l'armonia, la ricerca del consenso, la coesione. Il significato che si attribuisce al *conflitto*, in questi casi, è *la rottura non ricomponibile*; si pensa, infatti, che permettere che si manifesti mini l'equilibrio e determini necessariamente una disgregazione. Le strategie personali e sociali adottate sono, quindi, finalizzate a mantenere un equilibrio, evitando che si manifestino differenze.

Pur essendo consapevoli delle difficoltà che esso comporta, è utile riflettere sul ruolo altamente positivo che il conflitto può avere nei processi personali e sociali di cambiamento.

Nei rapporti sociali, specialmente in quelli tra componenti dello stesso gruppo di appartenenza, esiste un equilibrio e una ricerca di assenza di tensione; il comune impegno a conservare una *coesione interna* è l'elemento che fa sì che i membri nel gruppo abbiano conferma della loro identità sociale. Così il conflitto interno mette a repentaglio la coesione e lo si evita, impedendo che emergano diversità di ogni genere.

L'esempio riportato da I.L. Janis [1972], relativo a quello che chiama *pensiero gruppale*, sottolinea il rischio che si corre nei casi in cui il con-

fronto viene impedito o ostacolato per difendere il gruppo dal dissenso interno. L'autore prende in esame alcune decisioni prese da un gruppo di esperti delegati dal governo degli Stati Uniti che si sono poi dimostrate fallimentari (la guerra in Corea del 1950; il tentativo di invadere Cuba nel 1961). Da un'analisi di vari documenti sono stati evidenziati alcuni punti molto interessanti; innanzitutto una forte coesione di gruppo con un senso di appartenenza molto accentuato, una sopravvalutazione del pensiero di gruppo a discapito dell'individuazione di decisioni alternative, una rilevante influenza sociale della maggioranza sui dissenzienti minoritari ed un *leader* molto direttivo. Ne era derivato un atteggiamento conformistico che aveva spinto tutti i partecipanti, persone di grande livello di competenza politica, a cercare a tutti i costi un accordo.

Soltanto affrontando con risolutezza il conflitto tra i diversi punti di vista rappresentati nel gruppo è possibile evitare silenzi e complicità che, se nella maggior parte dei casi semplificano la vita quotidiana permettendo partecipazioni di routine a molti eventi, possono talvolta rendere l'attore responsabile di decisioni radicalmente in contrasto con le sue idee e aspettative [Palmonari 1995: 392].

Si attribuisce così al *conflitto*, che rimane un momento di crisi, di rottura, non solo una valenza distruttiva/disgregatrice, ma anche costruttiva e generatrice di cambiamento e di creazione, di elaborazione di risposte nuove. La paura delle differenze e del conflitto portano invece ad assumere atteggiamenti di conformismo e di compromesso, con i quali si cerca di evitare esclusioni o emarginazioni dal gruppo [Nicolini, Pojaghi 2000].

Solo attraverso la differenza e il disaccordo penetrano negli strati profondi della persona umana i loro opposti, e cioè la similitudine e l'intesa con gli altri [...]. Per evitare che l'unanimità sia preconstituita in anticipo artificialmente non bisogna soffocare differenze né imbavagliare i conflitti, ma lasciarli sviluppare [Moscovici, Doise 1992: 112].

Una reale conoscenza, quindi, passa attraverso la capacità di relazionarsi anche *in maniera conflittuale*, attraverso un confronto di idee, di sentimenti, di punti di vista.

[...] le situazioni di interazione sociale di tipo conflittuale possono essere considerate generatrici di nuove conoscenze non possedute in precedenza dai singoli partecipanti; ciò avviene grazie alla dinamica che si realizza tra discussione, presa di decisione, accordo sulla decisione [Carugati 1997: 119].

Mugny e Carugati [1987] considerano il conflitto come una complessa dinamica socio-cognitiva. Quando degli individui debbono formulare una

decisione o un giudizio comune, sono chiamati ad un lavoro di riorganizzazione cognitiva, questo porta ad una ridefinizione della situazione, con la necessità di trovare nuove soluzioni. Gli autori hanno introdotto un concetto molto importante per spiegare il modo in cui l'individuo sviluppa competenze cognitive qualitativamente superiori: il *conflitto socio-cognitivo*. In questo caso il conflitto è primariamente di tipo sociale. La risoluzione del conflitto, sia nella sua dimensione relazionale sia cognitiva, avviene attraverso una *negoziiazione*, che si realizza con il confronto e l'integrazione fra le diverse modalità di risposta.

3.4. *Il ruolo della negoziazione*

C'è un momento in cui in una situazione di conflitto si deve *decidere*; etimologicamente *de-caedere* significa *tagliar via*, quindi presuppone che alcuni punti di vista, proposte, opzioni siano eliminati. Ma la decisione non necessariamente avviene tagliando via qualcosa, sostituendo, ma piuttosto è possibile ottenerla tramite una *negoziiazione*, sostituendo alla logica dell'io ... o la logica dell'è ... e; questa permette alle differenze di coesistere, non come parti a sé stanti e in contrapposizione, ma in un'interazione dinamica. Si parte dal presupposto che la differenza delle idee, dei comportamenti, delle soluzioni sono spesso angolature diverse che possono aiutare a capire di più e non necessariamente richiedono una scelta esclusiva.

La negoziazione è il processo centrale per la collaborazione: si traduce nell'identificare il proprio punto di vista, nel confrontarlo con gli altri, considerando che quello del gruppo di lavoro deve essere costruito, e nel coniugare il punto di vista degli altri con il proprio secondo la logica dell'è, non la logica dell'io. Negoziare vuol dire allargare il campo delle possibilità, delle alternative, tenendo conto del fatto che si può arrivare ad una definizione complessa solo articolando le differenze (questo e quello sono veri) e non eliminandole (è vero questo o quello). La condivisione è l'esito della negoziazione ed è la condizione che vede l'intero gruppo impegnato per rendere operative le decisioni prese e per raggiungere gli obiettivi [Quaglino, Casagrande, Castellano 1991: 28].

La possibilità che si arrivi ad una negoziazione è, secondo Moscovici e Doise [1991], strettamente connessa alla reale partecipazione dei membri del gruppo alla discussione e quindi al confronto dei punti di vista. Minore è la partecipazione, minore sarà la capacità del gruppo di arrivare ad una decisione negoziata; sarà invece molto più facile che si attuino decisioni conformistiche o polarizzate.

La capacità da parte dei membri del gruppo di arrivare ad una negoziazione è in stretta connessione con le modalità di lavoro attuate. Non è un traguardo facilmente raggiungibile, in quanto presuppone che ci sia un alto

livello di consapevolezza e una reale condivisione del percorso formativo da attuare.

4. Chi garantisce il processo formativo?

Il fatto che il sistema gruppale offra opportunità di formazione molto particolari presuppone che ci sia da parte di chi lo conduce e di chi vi partecipa la consapevolezza di poter mettere in gioco molte dimensioni conoscitive. Il difficile equilibrio tra l'individuo e il gruppo, tra il pensiero personale e il pensiero gruppale, tra l'Io e il Noi, va gestito cercando di non privilegiare qualcosa a discapito di altre. La ricchezza e quindi la complessità (nel senso di molteplicità e diversità) della formazione in gruppo sta proprio nel riuscire a valorizzare i vari momenti, individuale-intersoggettivo-cooperativo, sapendo che ognuno acquista maggior valore se integrato con gli altri. La possibilità dell'individuo di essere parte attiva nella discussione, di partecipare alla costruzione di conoscenze nuove e, quindi, di vedere la funzione delle proprie capacità e qualità in un progetto comune, deriva anche dal giusto spazio che viene dato all'interno del gruppo alla dimensione individuale della conoscenza. Fare una propria ipotesi di risoluzione di un problema, metterla a confronto con quella degli altri membri del gruppo, riuscire a formulare un'ipotesi comune che tenga conto dell'apporto di tutti, sono fasi di un percorso formativo, che non hanno la caratteristica della linearità quanto, piuttosto, della circolarità.

Da tutto questo deriva necessariamente che il gruppo sia opportunamente strutturato e organizzato ed inoltre che si preveda una *leadership* funzionale a questi obiettivi¹.

Conclusioni

È interessante riflettere sulla funzione che può avere un gruppo di formazione, al cui interno si realizzi tutto ciò che potenzialmente esso offre. La capacità, infatti, dell'individuo di riuscire a mettere in una relazione dialogica il proprio punto di vista con quello di altri, cui riconosce differenti competenze, ruoli ed abilità, impegnandosi a superare i conflitti in modo cooperativo, è un'acquisizione che rende gli individui non solo pronti a rapportarsi in modo critico con il mondo della conoscenza, ma anche con la realtà sociale nella quale vive. Riuscire ad accettare che il faticoso processo che porta al *farsi delle idee* deve prevedere la possibilità di un loro *disfarsi* nel confronto con quelle degli altri; da qui possono nascere idee nuove.

1. Cfr. il capitolo di Alessandra Fermani nel presente volume.

L'affermazione di Austin [1962] *bisogna essere in due per fare una verità* ("It takes two to make a truth"), sta proprio a sottolineare quanto sia importante superare un approccio univoco e assoluto alla conoscenza, per apprendere una capacità cooperativa che colga nell'idea dell'Altro elementi condivisibili e integrabili. Non è difficile comprendere l'importanza di un siffatto tipo di formazione, che apporta cambiamenti globali, che coinvolgono ampie sfere della vita degli individui, da quella personale e professionale a quella politica.

Bibliografia di riferimento

- Amerio P., Borgogno F. (1975), *Introduzione alla psicologia dei piccoli gruppi: teoria, sperimentazione, clinica*, Giappichelli, Torino.
- Asch S. (1963), *Psicologia sociale*, SEI, Torino.
- Austin J.L. (1987), *Come fare cose con le parole*, Marietti, Torino.
- Avallone F. (1994), *Psicologia del lavoro*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Bales R.F., Slater P.E. (1955), "Role differentiation in small decision-making group", in Parsons T., Bales R.F. (eds.), *Family, socialization, and interaction process*, Free Press, Glencoe.
- Bellotto M., Trentini G. (1989), *Culture organizzative e formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Billing M. (1999), *Discutere e pensare. Un approccio retorico alla psicologia sociale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Bion W.R. (1971), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Boringhieri, Torino.
- Carugati F. (1997), "Dinamiche sociali, divergenze, conflitti: il modello del conflitto socio-cognitivo nella comprensione dello sviluppo del pensiero", in Ugazio V. (a cura di), *La costruzione della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Deutsch M. (1949), *A theory of cooperation and competition*, «Human Relations», 2, pp. 129-152.
- (1973), *The resolution of conflict*, Yale University Press, New Haven.
- Doise W. (1980), *Psicologia sociale e relazioni tra gruppi*, il Mulino, Bologna.
- Doise W., Mugny G. (1982), *La costruzione sociale dell'intelligenza*, il Mulino, Bologna.
- Farr R.M., Moscovici S. (1989), *Le rappresentazioni sociali*, il Mulino, Bologna.
- Gadamer H.G. (1983), *Verità e metodo*, Bompiani, Milano.
- Galli G. (a cura di) (1976), *Didattica universitaria e professione*, Antenore, Padova.
- (a cura di) (1992), *Funzioni e itinerari formativi del tutor nell'Università*, Università degli Studi di Macerata, Collana «Università e territorio», Quaderno n. 6.

- Giannone F., Lo Verso G. (1999), *Il self e la polis. Il sociale e il mondo interno*, FrancoAngeli, Milano.
- Janis I.L. (1972), *Victims of group think*, Houghton Mifflin, Boston.
- Kaneklin C., Scaratti G. (1998), *Formazione e narrazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Kaneklin C. (1993), *Il gruppo in teoria e in pratica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Lai G. (1973), *Gruppi di apprendimento*, Boringhieri, Torino.
- Lewin K. (1972a), *I conflitti sociali*, FrancoAngeli, Milano.
- (1972b), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, il Mulino, Bologna.
- Lo Verso G. (1984), *Il gruppo, una prospettiva dinamica e clinica*, Giuffrè, Milano.
- Luft J. (1973), *Introduzione alla dinamica di gruppo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mead G.H. (1966), *Mente, sé e società*, Giunti Barbera, Firenze.
- Metzger W. (1971), *I fondamenti della Psicologia della Gestalt*, Giunti Barbera, Firenze.
- Mointeil J.M. (1985), *Dynamique sociale et systems de formation*, Editions Universitaires, Maurecourt.
- Moscovici S. (1984), *Psychologie sociale*, PUF, Parigi.
- (a cura di) (1997), *La relazione con l'altro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Moscovici S., Doise W. (1992), *Dissensi e consensi*, il Mulino, Bologna.
- Mugny G., Carugati F. (a cura di) (1987), *Psicologia sociale dello sviluppo cognitivo*, Giunti Barbera, Firenze.
- Nicolini P. (a cura di) (2000), *Intelligenze in azione*, Junior, Bergamo.
- Nicolini P., Pojaghi B. (1999), *Per un approccio critico alla relazione interpersonale*, «Professionalità», 49, pp. 70-77.
- Palmonari A. (1987), *La psicologia sociale di fronte ai comportamenti collettivi: verso nuovi paradigmi di ricerca*, «Rassegna italiana di sociologia», 28, pp. 55-78.
- Piaget J. (1968), *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze.
- Pojaghi B. (1997), "Il piccolo gruppo come strumento di formazione", in Arfelli Galli A. (a cura di), *Didattica interattiva e formazione degli insegnanti*, Clueb, Bologna.
- (2000a), *Il gruppo come strumento di formazione complessa. Il farsi e il disfarsi delle idee*, FrancoAngeli, Milano.
- (2000b), "Intelligenza cooperativa", in Nicolini P. (a cura di), *Intelligenze in azione*, Junior, Bergamo.
- Pontecorvo C. (1966), *Discorso e sviluppo*, «Età evolutiva», 55, pp. 56-69.
- (a cura di) (1993), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991), *Discutendo si impara*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Quaglino G.P. (1985), *Fare formazione*, il Mulino, Bologna.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina, Milano.

- Speltini G., Palmonari A. (1999), *I gruppi sociali*, il Mulino, Bologna.
- Tajfel H., Fraser C. (1978), *Introduzione alla psicologia sociale*, il Mulino, Bologna.
- Trentini G. (a cura di) (1987), *Il cerchio magico*, FrancoAngeli, Milano.
- Ugazio V. (a cura di) (1997), *La costruzione della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano.
- Von Bertalanffy L. (1971), *Teoria generale dei sistemi*, Feltrinelli, Milano.
- Vygostkij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- Wertheimer M. (1965), *Il pensiero produttivo*, Giunti Barbera, Firenze.
- Zani B. (a cura di) (1995), *Le dimensioni della psicologia sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

Gli autori

Giovanna Bianco, psicologa, è docente a contratto di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Macerata. I suoi temi di ricerca riguardano principalmente la qualità della vita nelle organizzazioni, la motivazione lavorativa ed i processi di socializzazione al lavoro; si è specializzata nella conduzione di gruppi di formazione in contesti istituzionali.

Giovanna Caloiro è laureata in Filosofia e dottore di ricerca in Bioetica. Svolge consulenza filosofica presso l'Hospice di Reggio Calabria in relazione alla problematiche etico-scientifiche e socio-assistenziali della fase finale della vita. Svolge attività di ricerca, in particolare, sugli aspetti comunicativo-relazionali tra operatore sanitario e cittadino-paziente e sulla bioetica nel settore della multiculturalità sul versante biopedagogico e biopolitico.

Lucia D'Ambrosi è docente di Teoria e tecniche della comunicazione di massa presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Macerata. Svolge attività di studio e di ricerca nell'ambito dei rapporti tra la Pubblica Amministrazione ed i cittadini.

Alessandra Fermani è ricercatore universitario e docente di Psicologia sociale nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata. I suoi temi di ricerca riguardano, principalmente, la costruzione dell'identità in adolescenza, le differenze di genere, la gestione e la costruzione di gruppi di lavoro.

Paola Nicolini è professore associato di Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'educazione presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Macerata. Si occupa da tempo delle interazioni tra comunicazione e processi formativi, approdando, di recente, alle applicazioni in contesti on line.

Walther Orsi è sociologo e psico-pedagogista. Da anni si occupa di politiche sociali, sociologia della salute, prevenzione del disagio giovanile e servizi per anziani. Docente di Pianificazione sociale presso l'Università di Teramo, è responsabile del Programma "Salute e anziani" dell'Azienda USL Bologna.

Barbara Pojaghi è professore straordinario di Psicologia sociale presso la Facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Macerata. I suoi temi di ricerca riguardano, principalmente, le rappresentazioni sociali della politica, le

differenze di genere, la psicologia della cultura; da anni si interessa di formazione attraverso il lavoro di gruppo.

Antonio G. Spagnolo è professore straordinario di Bioetica presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata. È membro corrispondente della Pontificia Accademia per la Vita e Presidente del Comitato Etico della ASL Roma E. I suoi interessi di ricerca scientifica riguardano, in particolare, i temi del rapporto tra bioetica e pedagogia, della sperimentazione clinica e della revisione etica dei protocolli di ricerca e dei problemi etici decisionali nell'attività diagnostico-terapeutica.