

Capitolo 5

Costruzione sociale della realtà e formazione

"Avendo, Signor mio Illustrissimo, visto e considerato oramai a sufficienza le prove di tutti quelli che si reputano maestri e compositori de instrumenti bellici, e che le invenzione e le operazione di ditti instrumenti non sono niente aliene dal comune uso, mi esorzerò, non derogando a nessuno altro, farmi intender da V. Eccellenzia, aprendo a quella li secreti miei, e appresso offerendoli ad ogni suo piacimento in tempi opportuni (...)"

In questa lettera a Ludovico il Moro, Leonardo elenca in seguito una serie di competenze che possiede, offrendosi di realizzare le cose di cui vi sia bisogno: ponti, armi, scavi, statue, e molto altro.

Non trascura di citare come ha acquisito le competenze che dichiara di avere: da persone esperte, "maestri e compositori de instrumenti bellici".

Quando si parla di un'abilità, di una conoscenza, di una competenza, non si può prescindere dal modo in cui essa è stata acquisita.

Alla base di ogni acquisizione di competenza vi è una relazione sociale, con maestri e con altre persone. Lo svolgersi di tale relazione fa in modo che la competenza assuma connotazioni particolari ed irripetibili; questo vale per la persona che acquisisce la competenza nuova, e di conseguenza per le persone con le quali egli entrerà in relazione per esercitarla.

Si è cercato nei capitoli precedenti di rivolgere l'attenzione a definire un modello di gruppo e di cambiamento del gruppo che fosse adeguato ad affrontare la problematica delle rappresentazioni sociali e della loro creazione in formazione.

All'interno del modello delineato le rappresentazioni sociali non hanno trovato posto come fenomeno a sè stante, ma solo come uno degli aspetti partecipanti alla dinamica autopoietica del sistema sociale, insieme alle rappresentazioni individuali, alla cultura, agli atteggiamenti, eccetera.

In questo capitolo ci si propone di esaminare se e come i concetti esposti nei capitoli precedenti siano pertinenti a descrivere alcuni aspetti di situazioni formative, ed in che modo ne sia proficua l'applicazione alla teoria ed alla prassi della formazione.

La realtà come costruzione sociale interessa in formazione principalmente per tre aspetti.

Il **primo** concerne il costituirsi del gruppo: le persone che entrano a farne parte sono portatrici ognuna di culture, appartenenze gruppali, rappresentazioni.

Parte della "visione sociale del mondo" è già inizialmente condivisa: quella riferita al fatto di appartenere alla stessa società, ad esempio quella italiana, o magari alla stessa organizzazione, ed altre ancora; queste appartenenze gruppali condivise dai componenti del gruppo comportano il fatto che esista tra di essi una cultura condivisa.

Un'altra parte della "visione sociale del mondo" non è però altrettanto condivisa; essa può differire tra i componenti del gruppo; il riferimento è ad esempio all'appartenenza a famiglie diverse, ad organizzazioni diverse, o a funzioni aziendali diverse, ecc.; queste appartenenze gruppali, che non sono condivise da tutti i componenti del gruppo, comportano il fatto che vi siano all'interno del gruppo anche parziali diversità di cultura, di linguaggio, di rappresentazioni.

Il **secondo** aspetto concerne invece la vita del gruppo ed il suo obiettivo: le persone che sono entrate a far parte del gruppo costruiscono una loro realtà sociale come gruppo.

Nel mettere insieme le parti già condivise di realtà sociale, e nel confrontarsi nelle restanti, il gruppo crea una propria specifica cultura, un proprio linguaggio, delle proprie rappresentazioni; a ciò contribuiscono, come si vedrà, diversi fattori.

Formare una conoscenza condivisa è importante per il perseguimento degli obiettivi, ed in parte può coincidere con essi.

Il **terzo** ha a che vedere invece con quanto accade dopo l'azione formativa, ed è rilevante per quanto concerne il trasferimento dei risultati nei diversi contesti post-formativi.

Se una conoscenza condivisa è stata raggiunta all'interno del gruppo in formazione, quando questo gruppo termina la sua funzione ed i suoi componenti fanno ritorno a realtà sociali diverse, cosa rimane di quella conoscenza che era condivisa all'interno del gruppo in formazione ?

5.1 - Le rappresentazioni iniziali: il contratto psicologico di formazione

Il cosiddetto "contratto psicologico di formazione" consiste nel patto, più o meno consapevole, che si instaura tra partecipanti ad un corso e staff docente, a proposito degli obiettivi del corso, del tipo di collaborazione, del lavoro da fare, dei ruoli reciproci, ecc.; in una parola è l'intesa sulle "regole del gioco"¹.

Si tratta di un momento di estrema importanza per un gruppo di formazione, in quanto se l'intesa è male impostata il lavoro successivo necessariamente ne soffrirà.

Tale patto può essere implicito: senza che nessuno ne parli, può essere sottinteso che le persone si trovano in quel momento ed in quel posto con certi ruoli, certe aspettative, certi obiettivi.

Oppure può essere reso esplicito per giungere ad una maggiore consapevolezza da parte di tutti circa gli aspetti fondamentali del "perchè siamo qui".

A volte necessita da parte del docente e del gruppo elaborare tale contratto psicologico anche faticosamente ed a lungo nella sessione d'apertura, talvolta in modo conflittuale, per

¹ Si tratta di una definizione restrittiva di contratto psicologico di formazione, funzionale a descrivere l'importanza decisiva dei primi momenti della partecipazione all'azione formativa; in realtà il contratto può venir ridiscusso o meglio compreso durante fasi successive del corso.

prendere atto di certe resistenze verso la situazione formativa, per elaborarle o per chiarire che gli obiettivi sono taluni e non altri.

Che cos'è tale contratto psicologico se non la costruzione da parte del gruppo della rappresentazione della situazione formativa ?

Nel momento di inizio dell'esistenza del gruppo di formazione, il gruppo di persone dà, implicitamente o esplicitamente, una propria definizione della situazione e giunge a dividerne una rappresentazione degli aspetti più importanti.

Tale rappresentazione è necessariamente costruita dal gruppo; se ognuno mantenesse la propria percezione circa il come ed il perchè del corso, sarebbe fortemente ostacolata ogni forma di comunicazione in aula. Questo non significa che si giunga ad un "accordo" unanime su tutti gli aspetti della situazione formativa; le identità individuali elaboreranno ciascuna una rappresentazione in parte differente dalle altre, ma tutte saranno sulla base di un confronto di gruppo che avrà messo in evidenza i diversi modi di vedere.

E' il momento in cui si struttura il gruppo, vale a dire avvengono i fenomeni di costruzione delle figure e degli sfondi secondo le regole dell'autopoiesi del sistema sociale prima definite; è un momento di sintesi di alcuni significati comuni, perciò di selezione di semplicità.

Quindi ciascuna identità individuale si ristrutturava parzialmente in base all'appartenenza al nuovo gruppo ed al significato che tale gruppo acquista sulla base anche del contesto sociale più ampio, ad esempio organizzativo o della comunità; e si ristruttura in base ai processi di modifica dell'identità sociale, ma anche in base a profondi meccanismi acquisiti nella prima infanzia , cioè ad identificazioni e proiezioni con gli altri e con il gruppo.

Ma la costruzione della figura "identità individuale" avviene sullo sfondo del gruppo e del contesto; quindi non si dà ristrutturazione della identità fino a quando non abbia inizio la percezione della figura del gruppo e del sistema sociale più ampio; si tratta di due processi che iniziano e proseguono contemporaneamente e sistemicamente.

La costruzione della figura "gruppo di formazione" si struttura in base alle identità individuali che vi appartengono ed al contesto extra-gruppale rilevante; tale strutturazione avviene grazie a processi di categorizzazione sociale in base ai valori individuali, alla

tendenza a conservare l'integrità personale, ai processi di identificazione e proiezione, alle relazioni intergruppo.

La costruzione della figura "contesto intergruppi", ad es. il contesto organizzativo, si ristruttura sulla base delle identità individuali appartenenti al gruppo ed in base all'immagine del gruppo; e tale ristrutturazione avviene grazie a processi di costruzione della percezione, all'influenza degli atteggiamenti - nella loro funzione conoscitiva ed ego-difensiva -, ai processi di identificazione e proiezione, all'importanza dell'appartenenza grupale per la strutturazione del contesto sociale, cioè alle categorizzazioni, agli stereotipi, ecc.

Le tre figure "reversibili" si strutturano contemporaneamente e sistemicamente quale compensazione di perturbazioni che il sistema nel suo complesso riceve.

Si cercherà di esaminare la dinamica della costituzione di un gruppo di formazione, facendo l'ipotesi di un gruppo di persone che non abbiano conoscenza reciproca maturata in precedenza, e che partecipino ad un corso inter-aziendale.

Inizialmente le percezioni sono poco differenti da quelle che vi sono prima dell'inizio della sessione d'apertura; infatti l'immagine del gruppo ha appena iniziato a strutturarsi - gli unici elementi a disposizione sono la "congiunta" partecipazione delle diverse persone ad un contesto d'aula con obiettivi quali sono percepiti inizialmente -, e ciò ha un debole effetto sulla ristrutturazione dell'identità e del contesto inter-gruppi; è pur sempre possibile che la partecipazione al corso rivesta un'importanza alta per le persone, ad esempio assegnazione a funzioni diverse, avanzamento di carriera, ecc., ed in questo caso la ristrutturazione dell'identità individuale avrà un ruolo determinante nella costruzione delle altre figure; anche un'immagine del contesto già molto strutturata e pregnante può essere determinante nella costruzione delle altre figure.

Nel momento in cui inizia la comunicazione strutturata del docente, e quindi iniziano le perturbazioni previste per il cambiamento del gruppo, la costruzione della figura gruppo diventa molto più pregnante: vengono dichiarati obiettivi, tempi, vincoli normativi quali orari, pause, ecc., si propone un leader nella persona del docente, e tutto ciò costituisce un

materiale per la costruzione dell'immagine del gruppo; ed allo stesso modo delle altre figure sociali.

Gli interventi dei partecipanti - di auto-presentazione, di richiesta di chiarimento, di manifestazione di perplessità, ecc. -, verbali o non verbali, sono le prime manifestazioni di relazioni che contribuiscono a definire il materiale su cui strutturare le figure di gruppo, di identità individuale e di contesto inter-gruppi; sono allo stesso tempo le ricerche di informazioni che portano a semplicità nell'intendere la nuova situazione.

Il momento d'apertura convenzionalmente spesso termina nel momento in cui si finisce di parlare, di meta-comunicare, circa il corso ed il gruppo, e l'attenzione si sposta sul contenuto d'apprendimento, sul lavoro che porta più direttamente al conseguimento degli obiettivi didattici. A quel momento saranno già strutturate ampiamente le tre figure sociali del sé, del gruppo e dell'organizzazione.

La conoscenza degli obiettivi, delle metodologie, delle identità degli altri partecipanti, del docente, e di quant'altro venga manifestato nel momento d'apertura, sono altrettante perturbazioni che il sistema tenderà a compensare con parziali (ri-)strutturazioni delle figure sociali.

Se per esempio gli obiettivi del corso sono, per alcuni partecipanti, diversi da quelli attesi, per loro vi sarà una ristrutturazione del campo che tenderà ad adeguare la propria identità, ristrutturazione che potrebbe assumere ad esempio la veste di rifiuto-difesa; e l'elaborazione della ristrutturazione individuale per queste persone avrà un'influenza sul resto del gruppo, grazie alla comunicazione verbale e non verbale che inevitabilmente questi porteranno nei confronti degli altri.

Al termine, da considerare sempre convenzionale, del momento d'apertura, quando cioè ha inizio il lavoro riguardante direttamente gli obiettivi del corso, la strutturazione delle figure sociali avrà grande influenza sul seguito del lavoro didattico.

Infatti sarà diverso considerare il contesto intergruppo, ad esempio, in termini di conflitto con altri gruppi oppure di collaborazione con alcuni gruppi, oppure ancora con un tipo di rapporto con gli altri gruppi che dipenda da condizioni diverse per i diversi partecipanti; e sarà diverso lavorare con un gruppo che, ad esempio, si categorizza - cioè costruisce la

propria immagine in qualità di - "gruppo di esperti", oppure in termini di "gruppo di principianti", oppure di "gruppo eterogeneo riguardo alle esperienze"; e sarà diverso lavorare con persone che hanno costruito un'autoimmagine nella situazione, ad esempio, di persone adeguate o inadeguate, oppure di persone che possono facilmente o no raggiungere obiettivi, oppure ancora di persone gratificate o meno dalla partecipazione al corso. La costruzione del significato per le perturbazioni successive sarà diversa, perchè essa parte necessariamente dalla sedimentazione delle compensazioni precedenti. Le semplicità selezionate come primi significati sono le sole finestre attraverso le quali è possibile affacciarsi a nuove complessità, perciò a nuove informazioni significative.

Ciò che preme sottolineare è la dinamica sistemica che lega profondamente tutte le immagini del sè, del gruppo e del contesto, immagini che si strutturano influenzandosi a vicenda quali ristrutturazioni di un campo funzionali alla compensazione di perturbazioni che la situazione crea nelle vesti del docente, di identità o appartenenze gruppali già strutturate in precedenza, di sollecitazioni del contesto esterno, ecc.

Si intravede quindi l'importanza, già da altri sottolineata, della sessione di apertura e del "contratto psicologico" che si instaura in quel momento.

5.2 - Le rappresentazioni come sapere comune condiviso

Quando si costituisce un gruppo, le persone che ne fanno parte entrano nel gruppo ciascuna con le proprie rappresentazioni; ognuno porta con sè sia la propria individualità, sia le proprie appartenenze culturali e gruppali.

Ne consegue che nel costituire un gruppo, le persone vi portano all'interno una serie di rappresentazioni già precostituite.

Ciò equivale a dire che la costruzione della realtà in un nuovo gruppo non parte da zero, ma parte dalle appartenenze gruppali e culturali dei componenti il gruppo, oltre che dalle loro individualità.

Ad esempio in un gruppo di italiani verranno importate prevalentemente appartenenze gruppali e culturali della società italiana attuale, quindi certe visioni e certe

rappresentazioni condivise saranno quelle comunemente accettate in tale società; nel costituire un gruppo con persone provenienti da tutta Europa, probabilmente avremmo appartenenze gruppali e culturali dei partecipanti molto più eterogenee, e di conseguenza le rappresentazioni che verranno condivise saranno altre. Forse nel primo gruppo la rappresentazione dell'idea di "pranzo" richiamerà le idee di una cosa che si fa intorno a mezzogiorno con certe modalità e certi piatti, nel secondo gruppo la stessa idea sarà collegata a certe altre cadenze temporali ed altre modalità.

Occorre distinguere tra le rappresentazioni che ciascuno si porta dietro da fuori - ognuno avrà la propria idea di pranzo -, e le rappresentazioni che vengono condivise dal gruppo neo-costituito, cioè il fatto che il gruppo deciderà quando e come pranzare.

Le prime dipendono dalle diverse appartenenze gruppali ed esperienze pregresse dei componenti; le seconde dipendono, oltre che da quelle, anche dalla elaborazione che inizialmente viene fatta dal gruppo, dove per inizialmente non va inteso il momento di costituzione del gruppo ma il momento in cui una rappresentazione diventa utile al gruppo e quindi viene per la prima volta definita.

Si passi a considerare un gruppo in formazione.

Le appartenenze gruppali dei partecipanti possono essere varie. Se si tratta di un corso interaziendale le appartenenze saranno principalmente da riferire alle diverse aziende d'appartenenza; se trattasi di un'iniziativa di formazione nell'ambito di un'organizzazione, le appartenenze gruppali potranno essere da riferire a diverse divisioni o funzioni aziendali, oppure a diversi gruppi di lavoro.

Come in tutti i casi, spesso più appartenenze gruppali si stratificano; ci sarà chi è della funzione amministrazione, e contemporaneamente è ragioniere, è tifoso della squadra A, lavora nella sede di B; e ci sarà chi è della funzione amministrazione ma lavora nella sede di C, è ragioniere ma tifa la squadra D. Al fine della costruzione di certe rappresentazioni, non tutte le variabili di appartenenza saranno significative, ma potrebbero esserlo per altre; ad esempio l'appartenenza alla funzione aziendale potrà essere significativa nella costruzione della rappresentazione circa gli obiettivi del corso, mentre un'appartenenza di

tifoseria può assumere senz'altro rilevanza nel momento in cui si parla di sport o si compila la schedina.

Quindi in un gruppo in formazione vengono importate dall'esterno una serie di rappresentazioni dovute alle diverse appartenenze gruppali dei partecipanti.

Tali rappresentazioni vengono di volta in volta "attivate" nel momento in cui diventa importante per la comunicazione del gruppo costruire una rappresentazione propria.

E' interessante chiedersi che cosa ne è delle rappresentazioni che non vengono "attivate"; probabilmente esse appartengono a due categorie: alla prima appartengono quelle che sono tacitamente accettate da tutto il gruppo, quindi svolgono la loro funzione senza essere "notate"; alla seconda categoria appartengono quelle che non sono condivise da tutto il gruppo, ma ciò non ha influenza ai fini della comunicazione che si svolge all'interno del medesimo².

Tornando al gruppo in formazione, le diverse rappresentazioni "importate" dall'esterno sono il terreno su cui vengono costruite le rappresentazioni comuni al gruppo, che sono il sapere condiviso da quest'ultimo che ne rende possibile certa comunicazione.

Quindi sono il materiale su cui il gruppo in formazione fonda la propria possibilità di lavorare in direzione di obiettivi di apprendimento.

E' come dire che esse sono le esperienze sedimentate dai singoli componenti del gruppo in virtù della pregressa appartenenza ad altre realtà sociali, che ne orienta perciò il modo di agire e di conoscere. E' in base a questi preesistenti aspetti che il gruppo inizia ad attivare le proprie compensazioni e quindi ad avere un'esistenza autonoma.

Sono i significati, le semplicità - oppure, ciò che è lo stesso, la scelta di "complessità condensata" - che i sistemi persona hanno sedimentato in precedenza.

² Cfr. a questo proposito anche il paragrafo successivo.

5.3 - Le rappresentazioni come fattori che influenzano l'apprendimento/cambiamento

Questo tema si ricollega strettamente a quello appena esaminato. Le rappresentazioni "importate" inizialmente nel gruppo hanno una grossa influenza sul processo di apprendimento/cambiamento che è richiesto al gruppo.

Se le rappresentazioni elaborate come sapere comune condiviso sono alcune, le strade percorribili in direzione degli obiettivi saranno conseguenti; a rappresentazioni diverse corrisponderanno potenziali percorsi diversi.

Ad esempio, se la rappresentazione del contenuto d'apprendimento è quello di una nuova abilità che potrà portare ad un cambiamento di mansioni dopo una probabile riorganizzazione aziendale, tale rappresentazione e quelle che vi sono collegate - nel patto d'aula, nel rappresentarsi l'azienda, ecc. - porteranno la comunicazione a percorrere più probabilmente le strade conseguenti a tali rappresentazioni; ad esempio nel parlare del contenuto d'apprendimento si rifletteranno gli atteggiamenti presenti nei confronti della ristrutturazione aziendale.

Se invece la rappresentazione dello stesso contenuto è quella di un'abilità che porterà ad un probabile avanzamento di carriera, la comunicazione circa lo stesso oggetto avrà come base le rappresentazioni relative ad un avanzamento di carriera, ed i percorsi comunicativi saranno conseguenti; ad esempio si rifletteranno atteggiamenti e stati d'animo nei confronti di tale avanzamento.

Il primo cambiamento di un gruppo di persone avviene come costituzione del gruppo quando da un insieme di individui nasce l'insieme gruppale, e quindi da un insieme di rappresentazioni dovute alle singole appartenenze gruppali "esterne" si elaborano le prime fondamentali rappresentazioni del gruppo neo-costituito.

Concettualmente è inutile cercare "la fine dell'inizio" del gruppo, in quanto questo processo prosegue e si rinsalda ogniqualvolta una nuova rappresentazione nasce socialmente, vale a dire ogni volta che viene "attivata" una nuova rappresentazione; la differenza è però che il gruppo non è costituito fino a quando non sono attivate le fondamentali elaborazioni circa le rappresentazioni del gruppo su se stesso, fino a quando

cioè il gruppo non ha attivato una prima attribuzione di significato - le cui modalità sono state definite come l'"essenza" del sistema -, cioè una scelta di semplicità ed insieme un'indicazione di percorso sulle successive complessità da esplorare.

Allora il cambiamento si concretizza nell'attivazione di rappresentazioni che fino a quel momento non sono state attivate, oppure nella rielaborazione di rappresentazioni già gruppali fino ad ottenerne di nuove.

Tale attivazione di rappresentazioni costituisce una perturbazione che verrà compensata in qualche modo, ad esempio attribuendo un significato diverso o aggiuntivo ad una rappresentazione condivisa in precedenza o ad un ruolo interpretato all'interno del gruppo. E tale compensazione costituirà a sua volta parte della esperienza sedimentata dal gruppo e dai singoli per le successive attribuzioni di rilevanza al fine di percepire perturbazioni e compensarle; in altre parole costituisce una parziale ristrutturazione del campo sociale complessivo, con i suoi risvolti a livello individuale, gruppale, intergruppale.

Sono quindi le rappresentazioni, come definite dalle figure sociali nel loro mosaico di interconnessioni, sia quelle inizialmente condivise sia quelle via via costituite, a definire le possibilità di cambiamento del sistema, quindi di qualsiasi livello di apprendimento. E' come dire che i significati ottenuti, spostando il punto focale della semplicità, indicano quali possibilità di complessità si dischiudono, quindi quali possibilità di nuove informazioni significative.

Talvolta l'acquisizione di una compensazione da parte del gruppo è conflittuale; la funzione del conflitto nella dinamica di un gruppo in formazione è quella di un momento dovuto alla attivazione di rappresentazioni differenti e tendente alla contrattazione/costruzione di una rappresentazione condivisa da tutti i componenti.

Anche rappresentazioni che non vengono attivate costituiscono talvolta una disfunzione; se ad esempio il gruppo ha la possibilità di definire una conoscenza condivisa aggiuntiva, sotto forma di concetto o di atteggiamento, o di esperienza, ecc., esso avrebbe anche la possibilità di far evolvere la comunicazione in modo più veloce o più funzionale verso altri obiettivi di apprendimento.

5.4 - Le rappresentazioni come obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi didattici possono dirsi rappresentazioni costruite socialmente ?

In che senso deve essere intesa l'affermazione secondo la quale un gruppo in formazione costruisce socialmente la propria realtà ?

Questa affermazione si basa sulla considerazione che un processo di comunicazione che abbia un oggetto non si svolgerà mai tra le persone A e B in maniera identica al modo in cui si svolgerebbe tra le persone A e C.

Percepando la stessa parola o concetto due persone vi associano immagini, emozioni, significati diversi che dipendono dal passato della persona; ad esempio per una persona la parola "Milano" può portare alla mente luoghi legati ad attività lavorative, ad un'altra può richiamare immagini ed emozioni dovuti ad esperienze sportive; il concetto comune alle due persone sarà quello di città capoluogo della Lombardia, a cui si assoceranno altri significati comuni magari stereotipici come quello di "città nebbiosa"; ma al di là di questo nocciolo concettuale comune, le due persone attribuiranno significati personali con valenze diverse, che potranno generare a loro volta vissuti diversi.

La tecnica del differenziale semantico, elaborata da Osgood *et al.* (1971), assume che il significato della stessa parola o concetto possa essere sperimentato/valutato in modo diverso da persone diverse; tale tecnica è ormai largamente utilizzata in diversi ambiti ed ha consentito di raccogliere dati interessanti.

Il diverso vissuto che si genera nella persona B porterà ad un particolare contributo al processo di comunicazione che influirà a sua volta sui vissuti di A; con C il processo comunicativo procederebbe diversamente.

Tale è l'importanza degli attori del processo di comunicazione rispetto all'oggetto, che cambiando gli attori si avranno necessariamente processi diversi; e necessariamente i risultati dei processi saranno diversi, vale a dire che il processo di comunicazione tra A e B lascerà nei due interlocutori una certa visione della realtà, diversa da quella che ne avrebbero A e C.

Se ciò avviene nella comunicazione tra due persone, avviene a maggior ragione nella comunicazione in un gruppo rispetto a quella che avverrebbe in un altro gruppo.

Per fare un'analogia, sarà molto difficile che A giochi a scacchi la stessa identica partita con B e con C; ancora più difficile sarà che la squadra Alpha giochi la stessa partita di calcio con le squadre Beta e Gamma.

Si consideri un esempio, nel quale la formazione abbia come obiettivo quello di dare delle norme comportamentali circa la sicurezza sul lavoro; e nell'esempio si tratti di una tradizionale lezione d'aula.

Si instaurerà un processo di comunicazione nel gruppo costituito dal formatore e dai partecipanti alle lezioni; il processo di comunicazione, negli obiettivi del formatore, avrà lo scopo di portare tutti i partecipanti ad una conoscenza ragionata di norme e regolamenti antinfortunistici.

Lo stesso processo di comunicazione attivato in gruppi composti da altre persone, ancorchè simili per altri aspetti, si svolgerebbe sicuramente con modalità diverse.

Nell'esempio che segue, puramente immaginario³, si sta parlando a responsabili di reparto.

Formatore : Dunque abbiamo visto che secondo il nostro regolamento chi opererà nel nuovo reparto di stoccaggio, ove saranno in atto continuamente lavori di movimentazione della merce a mezzo apparecchi di sollevamento e trasporto, dovrà indossare il casco per proteggere la testa da eventuali cadute di merce dall'alto.

Partecipante A : Ma è soltanto un regolamento interno o vi è un riferimento a norme di legge? Perchè sà, in tal caso le nostre responsabilità cambiano.

Formatore : E' un regolamento interno emanato in conformità alla legislazione nazionale; quindi la mancata ottemperanza può significare sanzioni disciplinari interne ma anche sanzioni penali.

Partecipante B : Dove dovremo rivolgerci per avere i caschi ? Sarà possibile averli immediatamente in caso di arrivo di nuove persone o vi saranno dei ritardi ?

³ L'esempio, oltre ad essere immaginario, fa riferimento ad un formatore che soltanto trasmette le informazioni, operando in modo un po' approssimativo e senza problematizzare i contenuti; si tratta soltanto di un ausilio per evidenziare come lo stesso contenuto possa essere accolto ed elaborato diversamente in gruppi diversi.

Formatore : E' intenzione della Direzione dotare ogni reparto di una scorta di mezzi di protezione antinfortunistici, per far fronte a queste esigenze; la scorta dovrà essere garantita a vostra cura chiedendo il reintegro dei mezzi prelevati alla Direzione. (...)

Si immagini ora che lo stesso concetto debba essere illustrato agli operatori che lavoreranno nel reparto magazzino; la conversazione potrebbe essere la seguente.

Formatore : Dunque abbiamo visto che secondo il nostro regolamento voi che opererete nel nuovo reparto di stoccaggio, ove saranno in atto continuamente lavori di movimentazione della merce a mezzo apparecchi di sollevamento e trasporto, dovrete indossare il casco per proteggere la testa da eventuali cadute di merce dall'alto.

Partecipante C : Siamo sicuri che il casco basti a garantirci rispetto ad una caduta ? A me sembra che se ti piovono addosso 80 chili di roba da 4 metri il casco non serva a niente; dà soltanto fastidio.

Partecipante D : Mi chiedevo se anche nei percorsi previsti per lo spostamento delle persone da una postazione all'altra sia necessario indossare il casco.

Formatore : No, nei punti di transito non esiste possibilità di movimentare la merce dall'alto, quindi non è necessario avere il casco; riguardo al fatto che il casco garantisca l'incolumità, vorrei dire che le norme prevedono altre sicurezze per voi nei controlli agli apparecchi di sollevamento e nei sistemi di imbragatura della merce.

(...)

Il concetto è identico, cioè l'obbligatorietà nell'ottemperanza ad una norma e la ragione di tale norma; nei due gruppi però è stata elaborata socialmente l'informazione in modo da pervenire al riguardo a due rappresentazioni diverse della norma socialmente condivise; quanto è diverso infatti il concetto di "obbligatorietà della norma di indossare e far indossare il casco per evitare sanzioni disciplinari e penali, e per l'ottemperanza della quale sarà disponibile una scorta di mezzi da reintegrare a nostra cura" elaborato dal gruppo dei responsabili, dal concetto di "obbligatorietà di indossare il casco sulla cui efficacia

abbiamo delle perplessità, che dà anche un po' fastidio e che non va indossato obbligatoriamente nei luoghi di passaggio", concetto elaborato dal gruppo di operatori.

E l'esempio riportato per iscritto non può riguardare altri aspetti importantissimi della comunicazione, come ad esempio ogni sorta di metamessaggio ed emozione, che arricchiscono il processo di comunicazione e contribuiscono a determinarlo in modo unico ed irripetibile.

I due concetti diversi elaborati dai due gruppi serviranno poi come significato comune attribuito alla norma all'interno del gruppo.

Il docente in questo caso aveva l'obiettivo di far giungere a tutti l'informazione di "obbligatorietà di un comportamento"; ma i due gruppi hanno aggiunto a questo nucleo concettuale significati diversi.

Non solo ogni persona avrà un vissuto diverso della stessa norma, ma ogni gruppo avrà elaborato una realtà diversa⁴.

Una conseguenza importante è questa: ulteriori comunicazioni evolveranno a partire dai risultati delle precedenti comunicazioni avute nel gruppo; un'altra è la seguente: le "mappe cognitive" che le persone si sono costruite nella comunicazione in un gruppo saranno per loro la guida all'azione.

Queste considerazioni conducono a delineare una differenza importante tra gli obiettivi didattici progettati e quelli conseguiti, e pongono grossi interrogativi circa lo status teorico degli obiettivi didattici.

Mager (1975) considera gli obiettivi come un intento espresso in forma di parole, simboli o immagini, che sarà tanto più chiaro quanto più descriverà quali sono i comportamenti che l'allievo dovrà fare per dimostrarne l'acquisizione; importante è anche l'esplicitazione delle condizioni di rilievo in cui i comportamenti dovranno essere dimostrati, e del criterio con il quale giudicare se l'obiettivo è stato o meno raggiunto.

La ripartizione degli obiettivi lungo le tre dimensioni di conoscenze, abilità ed atteggiamenti (Isfol, 1983; riportata in Battistelli, Majer, Odoardi, 1992), dev'essere intesa

⁴ A questo proposito nel capitolo 7 viene illustrato un tentativo di indagine sui vissuti che nei diversi gruppi vengono costruiti sullo stesso oggetto.

nel senso che "queste tre dimensioni interagiscono integrandosi con diverse dosature. Un obiettivo racchiude in sé una percentuale più o meno elevata di tutte e tre le dimensioni (...)" (p. 87).

Come rileva Quaglino (1985) tale tripartizione ha dal punto di vista teorico rilevanti punti di debolezza, tra i quali la "mancata esplicitazione di ipotetici o possibili collegamenti d'ordine concettuale, e dunque di fatto la distinzione come netta separazione tra i tre livelli stessi (...)" (p. 49).

Hawrylyshyn (1977; riportato da Quaglino, *cit.*) articola maggiormente la tripartizione considerando il prodotto finale una "capacità", che è funzione di conoscenze, abilità ed atteggiamenti ponderati secondo parametri diversi, ciascuno dei quali è riferito al tipo di soggetto ed al tipo di organizzazione.

Se dal punto di vista teorico questa tripartizione reca con sé dei problemi, dal punto di vista pratico è correntemente utilizzata (cfr. ad esempio Castagna, 1993).

Alla luce delle considerazioni emerse nei capitoli precedenti, gli obiettivi didattici sono da intendere in una luce particolare.

L'obiettivo didattico è una nuova capacità interattiva derivante dalla ristrutturazione di un campo sociale intervenuta a seguito di una perturbazione che tale sistema ha avvertito.

Rispetto alla concezione di Hawrylyshyn, la differenza di prospettiva sull'obiettivo didattico consiste nel fatto che non è la capacità ad essere "composta" da conoscenze, abilità ed atteggiamenti.

E' la ristrutturazione del campo che dà la nuova capacità interattiva - o incapacità, comunque un cambiamento -, che però può venire rilevata e concepita sotto forma di conoscenza, abilità e atteggiamento.

E' possibile ricorrere ad un'analogia tratta dalla fisica per meglio chiarire la differenza. Una forza ha, tra le altre caratteristiche, un'intensità ed una direzione; ed ogni forza può essere scomposta in forze componenti che hanno altre direzioni, secondo regole precise, ad esempio la famosa regola del parallelogramma; è possibile scegliere direzioni arbitrarie, e ad ogni coppia di direzioni corrisponderanno forze componenti di intensità diverse, la cui risultante però è sempre la forza originaria che è stata scomposta.

Allo stesso modo è possibile comporre più forze fino a trovare una forza risultante che produca lo stesso risultato.

La concezione tripartita degli obiettivi didattici parte da forze particolari, vale a dire le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti, per giungere ad un risultato finale unendo questi elementi, cioè ad una capacità; la concezione proposta parte invece dalla forza risultante, vale a dire una nuova capacità interattiva che costituisce l'obiettivo, la quale ai fini pratici può venire scomposta in forze componenti.

E' da rilevare che persone diverse potrebbero, per acquisire la stessa capacità, necessitare di diverse componenti; ad esempio c'è chi per manifestare una capacità deve avere molto chiari alcuni presupposti cognitivi, chi invece necessita di esperire maggiori dettagli pratici; si noti, non si tratta di diversità soltanto nel come la capacità viene acquisita: si tratta piuttosto di diversità nel come essa viene esercitata, in quanto il ricorso alle risorse individuali può avvenire in aree diverse.

Partendo dalla definizione data è possibile osservare che:

- a. il campo ristrutturato non ha confine nella persona, ma la ristrutturazione coinvolge un più ampio campo sociale;
- b. obiettivo didattico è quindi una ristrutturazione del campo sociale, nella misura in cui questa comporta modifiche al campo individuale nella direzione di maggiori capacità interattive, e nella misura in cui queste maggiori capacità sono state ricercate/auspicate (vista la potenziale differenza tra obiettivi dichiarati ed obiettivi raggiunti, potrebbero darsi nuove capacità non ricercate);
- c. non è implicito nella definizione data di obiettivo il fatto che esso sia trasferibile ad un altro contesto: il fatto che un obiettivo abbia maggiori probabilità di trasferimento dipende in parte dal sistema formativo - ad es. metodologie utilizzate -, in parte dal sistema sociale e/o sociotecnico che accoglierà il sistema persona a valle del processo formativo; è possibile fare delle considerazioni solo probabilistiche circa la trasferibilità dell'obiettivo ad altro contesto.

Proprio a questo proposito vale la differenza rispetto alla concezione tripartita; dare ad un sistema persona delle conoscenze, abilità ed atteggiamenti significa darle delle componenti

che trasferite al contesto lavorativo dovranno essere composte in modo diverso portando a risultanti diverse; dare invece ad una persona una nuova capacità interattiva significa darle una capacità "molare" che poi essa provvederà a scomporre nelle componenti opportune secondo il contesto incontrato; le forze risultanti nei due casi non sono uguali.

Sul piano pratico è invece possibile osservare che:

a. declinare obiettivi didattici in termini tripartiti è un'approssimazione sufficiente per molta pratica formativa; volendo meglio approssimare occorre chiedersi:

- quale ristrutturazione del sistema persona più probabilmente porterà alla capacità interattiva considerata;

- quale ristrutturazione del campo sociale più probabilmente porterà all'auspicata ristrutturazione del sistema persona.

Questi interrogativi saranno il filo conduttore del prossimo capitolo.

b. se la capacità interattiva è l'obiettivo in senso stretto, i suoi sotto obiettivi non possono essere soltanto "pezzi" di tale capacità, ma anche percorsi/traguardi di gruppo all'interno dei quali possano avvenire ristrutturazioni dei campi.

Tutto ciò si ricollega a quanto Bruscazioni (1991) dice a proposito della gestione dei processi in formazione: tale perseguimento di sotto obiettivi può coincidere in gran parte in obiettivi di gestione dei fattori di processo - contrapposti ai fattori di contenuto.

E' forte la tentazione di concludere che gli obiettivi didattici spesso sono - e sempre passano attraverso l'elaborazione di - rappresentazioni sociali create dal gruppo in formazione; ciò può essere valido soltanto tenendo presente l'accezione ampia di rappresentazione sociale data nel capitolo precedente, e tenendo presente che quindi rappresentazioni sociali ed individuali sono proposte come le due facce della stessa medaglia, che è la modifica di capacità interattive del sistema sociale.

Sull'argomento degli obiettivi didattici ulteriori riflessioni saranno proposte oltre.

5.5 - Le rappresentazioni come fattori che influenzano il trasferimento sul lavoro dei risultati

Quando un'azione formativa si conclude, le persone che vi hanno preso parte affrontano la situazione lavorativa; può trattarsi di una situazione diversa dalla precedente, oppure della stessa situazione affrontata con diverse conoscenze, consapevolezza, competenze. Ciò che è cambiato è l'aver preso parte ad un'esperienza che ha condotto al raggiungimento di obiettivi didattici.

La persona ha preso parte al corso portando all'interno del gruppo di formazione le proprie esperienze, appartenenze gruppali, rappresentazioni; nell'esperienza formativa il gruppo ha elaborato nuove rappresentazioni per i propri componenti.

Al momento del rientro nella realtà lavorativa, la persona porta con sé questo bagaglio di rappresentazioni ed esperienze diverso da quello che possedeva prima; condivide ora un'appartenenza grupale in più, quella relativa al gruppo di formazione.

Il problema dell'applicabilità del contenuto d'apprendimento nella situazione lavorativa passa spesso attraverso il seguente problema: occorre che il partecipante al corso renda partecipe il gruppo di lavoro di rappresentazioni sociali che ha elaborato con il gruppo di formazione.

Ciò non sempre è facile: avere elaborato un risultato in gruppo può aver voluto dire mettere in comune esperienze diverse, superare resistenze, definire progressivamente il concetto, ecc. Non è detto che comunicare lo stesso concetto al proprio gruppo di lavoro riesca ad essere la costruzione di una nuova rappresentazione sociale nel gruppo di lavoro.

Potrebbe essere il momento in cui inizia l'elaborazione di una nuova rappresentazione sociale; e tale elaborazione è influenzata dal gruppo di lavoro, quindi la rappresentazione che ne deriva potrebbe differire da quella che la persona ha condiviso nell'esperienza formativa.

Capita spesso che l'efficacia della formazione venga fortemente limitata da questo fattore: il trasferimento dei risultati formativi nel contesto lavorativo significa tradurre una rappresentazione sociale creata in un gruppo ad un gruppo diverso.

Il problema della trasferibilità si ricollega a quello degli obiettivi; volendo sostituire al concetto di "obiettivo" quello di "obiettivo trasferibile", è stato osservato nel paragrafo precedente che questo non può esimersi dal prendere in considerazione una capacità

operativa *più* le capacità necessarie al soggetto per adeguare al contesto che affronterà le capacità operative acquisite.

Ed il problema della trasferibilità si ricollega a quello delle metodologie, in quanto se la trasferibilità è una caratteristica qualitativa dell'apprendimento, che lo differenzia da un apprendimento che non viene trasferito, la qualità dell'apprendimento non è indipendente dall'esperienza che l'ha generato, quindi anche dalla metodologia utilizzata. Ma insieme alle metodologie sono coinvolte l'impostazione progettuale del corso, i contenuti proposti, eccetera.

Naturalmente il problema si ricollega anche a quello della valutazione dei risultati della formazione, che non può essere visto indipendentemente dalla valutazione della qualità della formazione; nel considerare la trasferibilità un parametro di giudizio sulla formazione va però sempre tenuto presente che tale trasferibilità dipende in misura variabile dal contesto lavorativo; è possibile ipotizzare che i due fattori "trasferibilità dell'obiettivo" e "propensione del contesto lavorativo a facilitare la trasferibilità dell'obiettivo", riferiti ad una capacità specifica, si combinino moltiplicandosi per dare un risultato di trasferibilità; se uno dei due fattori è zero, sarà zero il risultato, anche se questa è un'eventualità più teorica che effettiva.

Il problema del trasferimento della conoscenza da un contesto all'altro non è solo della formazione, come sottolinea Rullani (1995), in quanto esso si presenta ogniqualvolta esiste un passaggio dall'esperienza ai significati attribuiti all'esperienza in un particolare contesto.

5.6 Rappresentazioni sociali, metodologie didattiche, progettazione didattica

Dopo quanto sopra enunciato circa gli obiettivi, l'apprendimento, il gruppo e gli altri concetti che popolano il mondo della formazione, gran parte è già stato detto anche circa le metodologie e la progettazione; dopo avere però dato una definizione particolare di obiettivo didattico, è opportuno collegare ad essa alcuni concetti per chi progetta.

Progettare un lavoro didattico assume il significato di prevedere una serie di perturbazioni da apportare al sistema sociale in formazione, cioè al gruppo; ciò necessita di alcune specificazioni.

Innanzitutto, che cosa un sistema avverte come perturbazione dipende dal sistema stesso; infatti la storia di un gruppo può essere tale che un certo stimolo viene avvertito come una grossa perturbazione, la storia di un altro gruppo può essere invece tale che lo stesso stimolo passi quasi inosservato.

Forse allora la progettazione può solo prevedere una serie di stimoli che si spera si traducano in perturbazioni? È più opportuno ritenere che la progettazione debba prevedere le perturbazioni - cioè preveda che il sistema venga in certa misura "scosso" -, da perseguire tramite un'interazione con il sistema che è certamente più complessa che il semplice dare istruzioni. Infatti potremmo scoprire, ad esempio, dopo aver esposto un concetto che si credeva in grado di sollecitare energie nel gruppo, che il gruppo non reagisce nel modo auspicato. A questo punto se l'obiettivo fosse quello di esporre il concetto, sarebbe comunque colto; se invece l'obiettivo è quello di tendere ad una perturbazione che solleciti l'utilizzo di energie verso una elaborazione gruppale di significato, è allora il caso di insistere, ad esempio proponendo lo stesso materiale diversamente, o facendo premesse diverse, oppure è il caso di mettere in discussione l'obiettivo che ci si era proposto; occorre che il gruppo si rappresenti la necessaria complessità per reagire cercando nuove semplicità.

Il primo corollario è allora il seguente: le attività da prevedere nel lavoro didattico dovrebbero essere continuamente rimesse a punto in itinere fino ad ottenere i segnali che tali attività costituiscono una vera perturbazione per il sistema, cioè fino a quando esso metta in campo energie per attribuire significato ove ne avverte una carenza.

Un altro punto rilevante è riferito alla compensazione delle perturbazioni: come il sistema compenserà una perturbazione è questione di sua pertinenza; è soltanto possibile fare considerazioni probabilistiche, cioè ritenere che probabilmente ad una certa stimolazione il gruppo attribuirà un determinato significato; ma spesso la costruzione di significato prende strade diverse da quelle attese.

Il secondo corollario è il seguente: le attività da prevedere dovrebbero essere strutturate in modo che, una volta ottenuta l'attivazione del gruppo verso un'attribuzione di significato, venga indirizzata, nei limiti del possibile, tale attribuzione in direzione di un significato atteso⁵.

Se il significato attribuito dal gruppo non è quello atteso, si impongono delle scelte; ad esempio occorre stabilire se il significato attribuito può essere una tappa intermedia verso l'elaborazione di un significato finale, oppure se è del tutto inaccettabile al fine del raggiungimento degli obiettivi, oppure ancora se può portare ad un mutamento degli obiettivi; una cosa è però certa: il lavoro successivo si svolgerà in funzione del significato attribuito; esso infatti costituisce una sedimentazione di perturbazioni compensate, ed entra a far parte delle capacità interattive del sistema, ed in base a quelle capacità il sistema reagirà agli stimoli seguenti.

Un terzo corollario può essere questo: se un gruppo non reagisce come atteso ciò vuol dire che non ha a disposizione - usando un'espressione figuratamente "quantitativa" - abbastanza complessità per trovare nuovi significati semplici, o forse neanche per mettersi a cercarli.

Altre osservazioni devono essere fatte se viene considerato lo statuto sopra definito degli obiettivi didattici.

Le attività previste devono portare ad una attribuzione di significato da parte del gruppo, ma tale attribuzione di significato deve essere tale da comportare anche, contemporaneamente e sistemicamente, una ristrutturazione dei campi individuali nella direzione di nuove capacità interattive.

Ciò avviene se i singoli sistemi-persona avvertono a loro volta stimoli come perturbazioni, quindi le attività non devono essere rivolte solo al gruppo, lasciando aleatorio o solo consequenziale il coinvolgimento dei singoli.

Importante è a questo proposito la scelta delle metodologie, o il fatto di riproporre lo stesso materiale con metodologie diverse se i segnali non sono ritenuti positivi. Il coinvolgimento

⁵ Ovviamente nella misura in cui è opportuno; spesso infatti è meglio lasciare che il gruppo elabori un proprio significato qualunque esso sia, almeno in fase preliminare.

dei singoli, ma anche del gruppo, ha caratteristiche diverse a seconda che l'argomento venga trattato/introdotta tramite un'esposizione, un lavoro di gruppo, un role-playing, ecc.

5.7 - La formazione come laboratorio di rappresentazioni sociali

Le rappresentazioni sociali sono entità di estrema rilevanza nel momento in cui il gruppo si costituisce ed inizia a lavorare, sia per la rappresentazione che si dà della situazione, sia per le appartenenze gruppali pregresse dei componenti; sono di estrema importanza come fattori che influenzano l'apprendimento/cambiamento; sono spesso gli stessi obiettivi del lavoro didattico; e sovente giocano un ruolo di rilievo nel trasferimento dei risultati didattici al contesto lavorativo.

Si tenterà ora di ricollegare queste considerazioni a quanto esposto nel capitolo precedente.

Il gruppo di formazione è una figura che si stacca da uno sfondo; lo sfondo è l'insieme di relazioni sociali in cui le persone componenti il gruppo sono inserite prima di prendervi parte; ciò che definisce la figura/gruppo rispetto allo sfondo/contesto è il prendere progressivamente atto della particolarità di tale gruppo rispetto al contesto, quindi l'attribuire un primo significato comune.

Il passare da un insieme di persone ad un gruppo consiste in questo: le persone hanno inizialmente un insieme di appartenenze gruppali pregresse e di rappresentazioni sociali che condividono con i gruppi di appartenenza; via via che il nuovo gruppo si costituisce si attivano elementi dei sistemi-persona che vengono messi in comune con gli altri, e ciò porta ad elaborare nuove rappresentazioni sociali e l'appartenenza ad un nuovo gruppo.

Ciò sfocia, in definitiva, in una modalità di attribuzione di significato alla realtà propria del gruppo in formazione.

Il fatto che il gruppo possa elaborare un proprio modo di attribuire significato alla realtà è condizione affinché la comunicazione possa evolvere verso il raggiungimento di obiettivi didattici, che passano attraverso l'elaborazione di rappresentazioni sociali.

Attraverso le stimolazioni del docente, o stimolazioni di altro tipo previste - o impreviste - nel lavoro didattico, il sistema-gruppo autopoietico è portato ad elaborare nuova conoscenza condivisa quale compensazione di tali perturbazioni; nel fare ciò lascia inalterata la propria modalità di attribuzione di significato alle perturbazioni.

Elaborare una rappresentazione condivisa socialmente significa attribuire significato, secondo la modalità definita dal gruppo e definente il gruppo, a perturbazioni, con un risvolto nella ristrutturazione del campo di gruppo, cioè la rappresentazione sociale, e nei singoli campi-persona, cioè le rappresentazioni individuali.

In questo modo il sistema gruppo reagisce ad un aumento della complessità esterna con un aumento della complessità interna - nella prospettiva di Luhmann -, secondo un principio omeostatico che mantiene inalterato non tanto lo stato iniziale quanto piuttosto la modalità della propria autoorganizzazione - secondo Maturana e Varela -, cioè la modalità di attribuzione di significato alla realtà, di produzione di conoscenza condivisa.

Nel prossimo capitolo si cercherà di dare una definizione operativa di apprendimento/cambiamento in formazione, e delle condizioni che facilitano tale processo.

5.8 - Riassunto

La tematica della costruzione sociale della realtà, cioè dell'attribuzione di significato da parte di un sistema interlivello, evidenzia in formazione alcuni aspetti di interesse.

- a. l'iniziale contratto psicologico di formazione può essere considerato la strutturazione iniziale delle figure nel reciproco gioco delle figure/sfondi; ciò rappresenta l'inizio delle attribuzioni collettive di significato;
- b. parte della realtà costruita socialmente entra nel gruppo come "importazione" dall'ambiente esterno, vale a dire come patrimonio condiviso già inizialmente in virtù dell'appartenenza a gruppi sociali più ampi;
- c. le rappresentazioni, i significati costruiti in ciascun momento influenzano il percorso futuro; costituiscono infatti altrettante rotture di simmetria, che selezionano i futuri possibili recando informazione sulle scelte fatte;

- d. gli obiettivi didattici possono essere considerati rappresentazioni generate dal sistema, quindi sociali ed individuali ad un tempo; la storia delle azioni che ha generato la rappresentazione è inscindibile dalla rappresentazione stessa; così il processo d'apprendimento è parte integrante dell'apprendimento avvenuto; ciò individua un forte legame tra metodo didattico ed obiettivo raggiunto;
- e. il trasferimento sul lavoro dei risultati può essere influenzato dal fatto che la realtà costruita in un gruppo di formazione può non essere allo stesso modo costruita da un gruppo di lavoro.