Dottorato di Ricerca in Scienze della Cooperazione Internazionale
"Vittorino Chizzolini"
Ciclo n. XXIII

FIDUCIA, PEDAGOGIA E TEORIA DEI GIOCHI.
Il caso della Fiducia Rischiosa

Tesi di dottorato di BRUNDIA IRENE
Supervisore: Chiar.mo Prof. BRUNI LUIGINO

Indice

INTRODUZIONE **3**

***PARTE PRIMA*. LA FIDUCIA INTERPERSONALE (AUTENTICA): DEFINIZIONI, CONDIZIONI, CARATTERISTICHE** **7**

FIDUCIA INTERPERSONALE: LA CONDIZIONE DI RISCHIOSITÀ 10
Grado di rischiosità dell'azione fiduciosa *14*
Il rischio di vulnerabilità. *15*
ALL'ORIGINE DEL RISCHIO VULNERABILITÀ: MOTIVAZIONI ED ASPETTATIVE DELL'AZIONE FIDUCIOSA 16
HOPE, TRUST AND *RECIPROCAL* EMPOWERMENT 20
FIDUCIA CON SOGGETTI POTENZIALMENTE NON AFFIDABILI: LA FIDUCIA (AUTENTICA) RISCHIOSA, UNA PRIMA DEFINIZIONE. 25
LE CONDIZIONI DELLA FIDUCIA INTERPERSONALE AUTENTICA 30

***PARTE SECONDA*. FIDUCIA E PEDAGOGIA: LE RAGIONI DI UNA CARENZA, LE MOTIVAZIONI DI UNA PRESENZA** **33**

LA SEMANTICA DELLA FIDUCIA IN EDUCAZIONE 34
Prime considerazioni conclusive *41*
LA RELAZIONE EDUCATIVA: QUALE RECIPROCITÀ POSSIBILE? 43
Le determinanti della relazione educativa: alterità e asimmetrie *44*
La reciprocità in educazione *49*
La reciprocità incondizionata, reciprocità autentica (genuina) o buona reciprocità *54*
CULTURE EDUCATIVE E ALTERITÀ 60
Infanzia e disagio nella cultura dominante *63*
Dalla centralità del soggetto all'integrità dell'Altro nella relazione: La cultura della responsabilità *69*
EDUCAZIONE E POSTMODERNITÀ 75
Fragilità e Vulnerabilità: condizioni della postmodernità *77*
Autenticità ed autorizzazione *80*
LO STUDIO DELLA FIDUCIA IN CAMPO PEDAGOGICO 87

***PARTE TERZA*. ECONOMIA SPERIMENTALE, FIDUCIA E TEORIA DEI GIOCHI.** **93**

ECONOMIA SPERIMENTALE E TEORIA DEI GIOCHI 95
I GIOCHI DI FIDUCIA: MODELLI E TEORIE 104
Il gioco di fiducia e il paradosso della fiducia *106*
Possibili classi di spiegazioni: la teoria della rispondenza fiduciaria e lo studio del meccanismo di affidabilità *112*
ANTICIPAZIONI. LA NOSTRA IPOTESI ESPLICATIVA: RISCHIO AUTENTICO, FIDUCIA RISCHIOSA E AFFIDABILITÀ ... 129

***PARTE QUARTA*. IL CASO SPERIMENTALE: IPOTESI, DESIGN SPERIMENTALE, RISULTATI.** **135**

DOMANDA DI RICERCA E IPOTESI SPERIMENTALI 136
DESIGN SPERIMENTALE E PROCEDURE 148
PREDICITIONS 156
RISULTATI 159
OSSERVAZIONI CONCLUSIVE 175

CONCLUSIONI **179**

APPENDICI **181**

APPENDICE UNO: ISTRUZIONI E REGOLE GENERALI DELL' ESPERIMENTO VALIDE PER ENTRAMBI I TRATTAMENTI (SENZA E CON INFORMAZIONE) 181

APPENDICE DUE: MODALITÀ DI INTERAZIONE DEI GIOCHI 1 E 2 DEL TRATTAMENTO *SENZA* INFORMAZIONE ... 182

APPENDICE TRE: MODALITÀ DI INTERAZIONE DEI GIOCHI 1 E 2 DEL TRATTAMENTO *CON* INFORMAZIONE..... 184

APPENDICE QUATTRO: ESEMPI SCHERMATE IN LABORATORIO PER I GIOCATORI A E B NEL TRATTAMENTO CON INFORMAZIONE. 186

BIBLIOGRAFIA **197**

INTRODUZIONE

La fiducia rappresenta ad oggi un tema di ricerca ampiamente indagato e dibattuto in diversi ambiti disciplinari.

Con questo contributo vorremmo conoscere ed approfondire le dinamiche della relazione di fiducia da un punto di vista pedagogico attraverso lo studio di una particolare forma di fiducia che definiremo “rischiosa”, applicabile cioè in contesti di aiuto con soggetti in difficoltà.

Perché questo tema d’interesse, e da dove nasce?

Anzitutto l'interesse generale per lo studio della fiducia interpersonale e le sue implicazioni pedagogiche nasce da una pressoché carenza di studi specifici a riguardo denunciato da più fronti. Per carenza di studio sul tema della fiducia in ambito educativo non si vuole affermare che del tema in pedagogia non se ne parli o se ne parli raramente. Tutt'altro. La fiducia permea infatti tutta la materia, essendo tale disciplina basata fondamentalmente sulla “fiducia nell’uomo” e nella sua “educabilità”, senza la quale alcun discorso pedagogico sarebbe possibile. Quello che manca invece è uno studio dedicato alle proprietà pedagogiche della fiducia secondo le caratteristiche che andremo a delineare nel primo capitolo e che caratterizzano la fiducia rischiosa oggetto di studio di questa tesi.

In seconda battuta, studiare le proprietà pedagogiche della fiducia in contesti asimmetrici e rischiosi permette di migliorare la conoscenza relativa alle dinamiche di formazione dei processi cooperativi, in particolar modo dei processi cooperativi in contesti a rischio.

I comportamenti cooperativi sono molto spesso il prodotto di incontri nati da rapporti di fiducia ed affidabilità, soprattutto in quei contesti in cui sono assenti sistemi di incentivi o punizioni esterni la relazione (sistemi di enforcement) che in qualche modo ne garantiscono e controllano l’emergenza. La fiducia è dunque all’origine di molti comportamenti cooperativi che conosciamo, da quelli basati sui contratti a quelli in contesti di anonimato o di amicizia. Studiare le dinamiche interne

alla relazione di fiducia significa far luce sulla nascita e lo sviluppo dei comportamenti cooperativi "pur" in assenza di incentivi esterni la relazione.

In continuità a tutto ciò, il nostro interesse di ricerca è rivolto soprattutto verso lo studio della formazione di comportamenti cooperativi non solo in assenza di sistemi di incentivi o di punizioni esterni la relazione di cui abbiamo detto, ma anche in contesti "rischiosi", in quei contesti cioè caratterizzati dalla presenza di soggetti potenzialmente "non affidabili" nella relazione.

La nostra idea è che la fiducia in tali contesti origini nei soggetti coinvolti una tensione a dare e sopratutto a restituire che nasce e prende forma all'interno della relazione, in particolar modo grazie all'esposizione rischiosa dei soggetti coinvolti.

L'idea infatti è che la natura rischiosa della fiducia, quando autentica, quando non condizionale e specifica, rivolta cioè ad un soggetto in particolare e senza l'aspettativa di un ottenimento di guadagno, abbia in sé delle proprietà di tipo pedagogico, potremmo dire "trasformanti" e "generative", che favoriscono, anziché impedire, la nascita di comportamenti cooperativi.

La *prima parte* della tesi sarà dedicata alla presentazione del concetto di fiducia e in particolar modo di fiducia interpersonale autentica (caratteristiche, proprietà e condizioni), concetti guida per l'intera analisi del nostro lavoro. La *seconda parte* della tesi verterà principalmente attorno all'analisi del rapporto tra fiducia ed educazione. I primi capitoli saranno volti anzitutto a mostrare i significati che la fiducia assume nei contesti educativi caratterizzati da asimmetrie relazionali e, in seconda battuta, ad evidenziare i principali ostacoli che impediscono alla fiducia di prendere forma all'interno delle relazioni educative, almeno secondo le caratteristiche di cui abbiamo parlato nella prima parte. La *terza parte* del lavoro sarà dedicata alla presentazione dell'approccio metodologico impiegato in questo lavoro di ricerca per analizzare le dinamiche dei comportamenti di fiducia e in particolar modo di affidabilità all'interno delle relazioni di fiducia. L'impiego sarà quello della teoria dei giochi in laboratorio, tipologia di indagine ampiamente utilizzati in economia sperimentale negli ultimi anni per analizzare le dinamiche decisionali all'interno di contesti strategici come quelli cooperativi. Infine l'ultima parte di questo lavoro, *parte quarta*, sarà dedicata alla

descrizione dell'indagine sperimentale utilizzata nel nostro lavoro di ricerca, design sperimentale, ipotesi, previsioni ed infine analisi dei dati a cui seguiranno le prime considerazioni conclusive.

Buona lettura.

PARTE PRIMA. LA FIDUCIA INTERPERSONALE (AUTENTICA): DEFINIZIONI, CONDIZIONI, CARATTERISTICHE

Tema d'interesse relativamente recente, la fiducia, a oggi, si configura tra gli argomenti maggiormente dibattuti nel campo delle scienze umane e sociali. È infatti solo a partire dal secolo scorso che la fiducia si "scopre" oggetto di ricerca per gli studiosi di diverse discipline, in particolar modo delle scienze sociali e politiche. Eppure la fiducia, quale fenomeno interpersonale, seppur con gradi differenti, caratterizza gli uomini e le società di ogni tempo: "Senza fiducia", recita Niklas Luhmann "non potremmo nemmeno alzarci la mattina"[1].

Quali dunque le ragioni di un tale rinnovato, o forse sarebbe più corretto dire inedito interesse?[2] E poi, di quale fiducia stiamo parlando o dobbiamo parlare?

Per rispondere alla prima domanda, anzitutto la fiducia sembrerebbe avere una connotazione tipicamente moderna. Secondo N. Luhmann e A. Seligman, infatti, la fiducia, per come la conosciamo noi oggi, comincia ad assumere rilevanza nelle dinamiche sociali nel momento in cui l'ordine tradizionale di tipo feudale basato su forte stratificazione e differenziazione sociale comincia a mostrare segni di disgregazione (Pelligra, 2007). Questo comporta una serie di conseguenze tra cui, in generale, l'evolvere di società sempre più complesse, interdipendenti, e con esse il progressivo avanzamento di stati d'incertezza di cui si caratterizzano la società e

[1] Niklas Luhmann, discepolo del sociologo Georg Simmel, è tra i maggiori studiosi della fiducia in campo sociologico. A lui appartiene una tra le opere più conosciute sull'argomento: Luhmann, N., *La fiducia*, Bologna, il Mulino, 2002.

[2] Nel passato, dall'antica Grecia fino al secolo scorso, come spiega Nancy Potter in *How can I be trusted? A virtue theory of trustworthiness*, Rowman & Littlefield Publishers, Oxford, 2002, la fiducia non ha riscosso particolare interesse ed esigenze analitiche. Ad eccezione di studiosi del calibro di Tommaso d'Aquino e John Locke (il primo interessato alla fiducia in chiave teologica, il secondo alla fiducia in chiave politica) la fiducia è stata rilegata a tema marginale. Gli stessi Platone e Aristotele, prosegue Potter, "merely mention it". Secondo Vittorio Pelligra, la cui opera verrà ripresa e citata diverse volte in questa tesi, l'elusività che ha accompagnato lo studio della fiducia soprattutto in ambito economico è una diretta conseguenza della natura paradossale che si situa alla base della relazione fiduciosa e quindi, come ogni concetto paradossale, abilmente eluso (Pelligra, V., *I paradossi della fiducia. Scelte relazionali e dinamiche interpersonali*, Il Mulino, Bologna, 2007). Le ragioni che accompagnano invece la carenza di studi sulla fiducia in ambito pedagogico – per la definizione che daremo noi di fiducia – hanno caratteristiche per così dire originarie e vanno di pari passo, ad esempio, all'assenza denunciata dai più sullo studio specifico della relazione educativa (*cfr* parte due di questo lavoro).

l'uomo contemporanei chiamati ad agire e incidere personalmente con le proprie azioni sullo scenario locale e mondiale.

Sul piano personale e sociale, nel tempo della contemporaneità, si assiste oltretutto al venir meno della presenza di mondi inequivocabili, di "meta-narrazioni condivise" attraverso cui definire e narrare l'esistenza, fenomeno che aveva invece caratterizzato le società moderne e pre-moderne e che nel tempo va radicandosi nelle relazioni umane e interumane[3]. La mancanza di forti e chiari riconoscimenti esterni, di "autorità" cui appellarsi e "affidarsi", comporta un progressivo senso di smarrimento e perdita di "fiducia" nell'autorità dell'altro e della sua insindacabilità, e, con essa, la difficoltà di definire se stessi.

E così la fiducia, quale dinamica tipicamente moderna, fa scorgere nel tempo della contemporaneità una sorta di necessità d'interesse. Scrive a proposito Annette Baier, filosofa morale tra le prime ad occuparsi del tema della fiducia: "Abitiamo in un clima di fiducia, così come abitiamo dentro un'atmosfera. Ci rendiamo conto di essa, così come notiamo l'aria che respiriamo, solo quando scarseggia oppure è inquinata"[4].

A questo punto però la domanda diventa la seguente: di quale fiducia stiamo parlando, o meglio: di quale forma di fiducia dobbiamo parlare in un tempo-spazio in cui le autorità del passato verso cui "affidarsi" sono messe definitivamente in discussione e ad ogni *soggetto* è chiesto di esercitare il proprio potere di scelta personale senza delega alcuna? In un tempo-spazio in cui aumentano le azioni responsabili e con esse il *rischio*[5] che esse comportano?

Detto ciò, il primo problema in cui ci s'imbatte più frequentemente affrontando il tema della fiducia è anzitutto quello di tracciarne una possibile definizione, un campo

---

[3] Mozzanica, C.M., *Pedagogia della/e fragilità. La transizione postmoderna dei confini della pedagogia alla pedagogia dei confini*, La Scuola, Brescia, 2005.

[4] Baier, A., *Trust and Antitrust*, in "Ethics", 96 (1986), p. 232.

[5] Come vedremo più avanti è la *condizione di rischiosità* a caratterizzare la fiducia ai tempi della modernità. Luhmann, ad esempio, individua nel *rischio* l'elemento portante della sua idea di fiducia differenziandola dalla più nota *confidence* a cui appartiene invece il concetto di *pericolo*. I rischi, sottolinea l'autore, sono prerogativa delle moderne società complesse nel momento in cui il soggetto percepisce la diretta responsabilità delle proprie azioni, al contrario dei pericoli in cui i fatti avvengono indipendentemente dalle decisioni dei soggetti. "I rischi", spiega Luhmann, "emergono solo come componenti delle decisioni e delle azioni. Non esistono indipendentemente. Se tu non agisci allora non corri nessun rischio",Luhmann, *La fiducia*, p. 100.

semantico entro cui far convergere il significato che sia il più possibile univoco, esplicito ed invariante.

La fiducia è descritta ora come un "concetto elusivo" (Pelligra, 2007), ora come una sorta di "anguilla semiotica" che, una volta afferrata secondo una certa accezione, tende a sfuggire e ad aprirsi a modalità ulteriori di interpretazione[6]. Fiducia è del resto un termine che il pensiero scientifico estrapola direttamente dalla quotidianità, per tale ragione, "esposto continuamente alla pressione centrifuga e pluralizzante del suo linguaggio"[7].

Per queste ragioni, non ultima per la molteplicità di prospettive da cui il fenomeno della fiducia è indagata e fatto oggetto d'interesse in questi ultimi anni, ad essa corrispondo diversi statuti concettuali e diverse definizioni.

Detto ciò, al fine di poter operare con e al tema della fiducia, in ambito educativo come in qualsivoglia altro ambito d'interesse, è però opportuno cominciare a fare chiarezza il più possibile attorno al significato che tale concetto può assumere, descrivendone in modo appropriato condizioni e caratteristiche. È ciò che proveremo a fare in questa prima parte del lavoro.

[6] Giani, A. (a cura di), *Quale fiducia? Riflessioni su un costrutto complesso*, Armando Editore, Roma, 2010, p. 17.

[7] *Ivi*, p. 12.

Fiducia interpersonale: la condizione di rischiosità

Anzitutto quello che vorrei cominciare a operare qui è una prima ma essenziale delimitazione al campo di ricerca, precisando come oggetto di studio di questa tesi è e sarà la *fiducia interpersonale*. Indagare la fiducia attraverso le dinamiche interpersonali è del resto alla base dello studio di qualsiasi altra forma di fiducia[8].

La *fiducia interpersonale,* scrive Pelligra, "descrive particolari classi di comportamenti di un agente nei confronti di altri soggetti in determinate situazioni"[9]. Seppur limitato, il campo di analisi alla fiducia interpersonale presenta anch'esso una pluralità di orizzonti d'indagine e diverse possibilità d'interpretazioni. Per alcuni studiosi, ad esempio, ciò che essenzialmente si situerebbe alla base dei comportamenti fiduciari dei soggetti sarebbero i tratti della loro personalità (*dispositional trust*); per altri la decisione di fidarsi di qualcuno deriverebbe da un calcolo probabilistico (*probabilistic or knowledge-based trust)* o, ancora, da una questione legata fondamentalmente a una convergenza di interessi (*encapsulated trust*); la fiducia, infine, per alcuni autori, rappresenterebbe una sorta di "imperativo categorico", un "valore morale" in virtù del quale fidarsi degli altri costituirebbe un'azione da intraprendere indipendentemente dalla dimostrazione dell'altrui affidabilità (Pelligra, 2007).

Nel nostro studio, la *fiducia interpersonale* è e sarà intesa in senso *strettamente relazionale*: l'intera analisi verterà attorno a quelle dinamiche che prendono forma nella e dall'interazione tra i soggetti implicati nella relazione che, mutuando dal linguaggio sperimentale della teoria dei giochi, chiameremo *truster* (per indicare colui che dà fiducia), e *trustee* (per indicare colui che la riceve). L'idea alla base di questo lavoro, con Pelligra (2007), è che la fiducia sia un fenomeno che abbia a che fare principalmente con la "qualità delle relazioni interpersonali" di cui si debba pertanto studiare il "funzionamento" a partire dalla relazione stessa.

---

[8] Stanford Encyclopedia of Philosophy, *First published Mon Feb 20, 2006; substantive revision Mon Feb 7, 2011*, http://plato.stanford.edu/entries/trust/

[9] Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 38.

Un'ultima precisazione: la fiducia verso cui tenderemo è e appartiene alla forma di *fiducia* che man mano andremo a definire come fiducia *autentica o genuina*. Diverse, infatti, sono le tipologie di relazioni che si possono definire fiduciose: relazioni di tipo contrattuale ma anche forme di fiducia basate su coercizione più o meno esplicite, oppure relazioni di fiducia applicata in contesti come quelli criminosi (pensando ad esempio alle relazioni di fiducia tra mafiosi, come ci ricorda Bruni nel suo "Reciprocità")[10].

Ciò che in via preliminare possiamo cominciare a indicare come relazioni di *fiducia autentica o genuina*, sono le relazioni "eticamente orientate", relazioni, potremmo dire, orientate all'apertura all'Altro e dell'Altro in relazione, apertura della e all'altrui libertà, oltre che della propria, doppiamente intesa come libertà *di* essere ed agire.

Procediamo ora con ordine mettendo a fuoco quegli elementi che differenziano la fiducia da altro che fiducia propriamente non è e, per tale ragione, da alcuni autori definita in altri modi.

Qualche riga fa abbiamo sottolineato la difficoltà di definire un concetto tanto complesso come quello di fiducia e la presenza di numerose definizioni che ne sottolineano ora un aspetto, ora un altro a seconda del campo disciplinare d'interesse.

Nonostante la polisemia che accompagna il termine fiducia, è opinione condivisa quella di individuare un terreno comune di definizione capace di descriverne le condizioni essenziali. La fiducia, in definitiva, è collocata dai più in quel "contesto di *aspettative* aventi *valenza positiva* per *l'individuo* e formulate in *condizioni di incertezza*"[11].

In una sistemazione di questo tipo è la *condizione di incertezza* a caratterizzare fortemente la fiducia: "di qualunque natura essa sia, la fiducia implica in sé la *categoria dell'incertezza*"[12]. A partire da questo elemento possiamo cominciare a delineare una

[10] Bruni, L., *Reciprocità. Dinamiche di cooperazione, economia e società civile*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.

[11] Giani, *Quale fiducia? P.* 24.

[12] *Ibid.*

prima differente caratteristica che la nostra idea di fiducia interpersonale possiede rispetto alla definizione, potremmo dire "standard", di fiducia. Vediamo di capire.

La condizione o stato di incertezza, abbiamo detto, caratterizza la relazione di fiducia. Secondo la maggior parte delle definizioni essa si deve principalmente alla mancanza o all'insufficienza di informazioni sull'Altro o sulle condizioni esterne la relazione. E' l'assenza di queste informazioni a incidere maggiormente sull'impossibilità di previsione degli eventi futuri e a rendere rischiose le azioni dei soggetti. È in questo senso che Luhmann (2000), parlando della fiducia come una possibile strategia di gestione della complessità, si riferisce ad essa come ad una sorta di "antidoto" contro l'incertezza diffusa pressoché in tutti gli ambiti della vita umana e sociale.

La fiducia, in questo modo, giunge a svolgere prevalentemente una *funzione di controllo* sugli eventi, agendo direttamente sulla *riduzione del rischio*, altrimenti impossibili da gestire: "la fiducia interviene sull'incertezza sostituendo le informazioni mancanti (…) con una forma di certezza interna"[13].

Dall'incrocio di questi elementi, dalla *possibilità o meno di controllo sugli eventi* e dalle *aspettative positive o meno* legate a questa attività, si colloca potremmo dire, l'idea standard di fiducia.

Se questo modo d'intendere la fiducia ha senso principalmente nel campo delle relazioni sociali, in chiave sociologica e macrosistemica, meno soddisfacente lo è da un punto di vista interpersonale e, in particolare, dal punto di vista della fiducia autenticamente intesa[14].

Da un punto di vista interpersonale, cioè, la fiducia continua a mantenere le caratteristiche di cui sopra, ma le stesse si sostanziano, per così dire, a partire proprio da quell'elemento centrale della fiducia, la *condizione di rischiosità*, che diventa la

[13] G.Simmel, (1995), trad. it., in A.,Giani, *Quale fiducia?* p. 24.

[14] La speranza, ad esempio, in questo contesto risulta nettamente in contrasto con la fiducia per la caratteristica di impossibilità di controllo sugli eventi, essendo un atteggiamento privo di fondamenti cognitivi e razionali. Nella relazione interpersonale autentica, come vedremo, l'accettazione della "non sondabilità" dell'Altro, della non possibilità di comprendere l'Altro nella sua interezza e la rischiosità che accompagna dunque tali azioni di fiducia, è alla base della fiducia stessa nel momento in cui essa non è vista solo in funzione della possibilità di un controllo degli eventi futuri, ma anche come un'apertura al nuovo, al possibile appunto. Svilupperemo meglio questo concetto nei paragrafi successivi.

chiave di lettura specifica della relazione di fiducia interpersonale e che su di essa fonda la sua stessa natura.

Il *rischio* è al centro di molte analisi sulla fiducia: ma se in questi contesti il tentativo è quello di ridurne la portata e gestirne la complessità[15], nella nostra idea di fiducia interpersonale la *condizione di rischiosità* fonda la natura stessa della fiducia e delle relazione fiduciaria.

L'idea alla base di questa tesi, infatti, come già specificato, è che la fiducia sia anzitutto un fenomeno che abbia a che fare con la qualità delle relazioni interpersonali e, dal nostro punto di vista, la *condizione di rischiosità* ne rappresenta il tratto costitutivo e fondante. Il rischio non è semplicemente il prodotto di un calcolo interno al soggetto circa le *condizioni esterne* della relazione[16], ma è il cuore della relazione di fiducia e la fonda.

E così la *condizione d'incertezza* e la condizione di rischiosità ed essa legata, continua a rimanere la categoria portante anche della nostra idea di fiducia, ma essa non risiede tanto nel mancato o insufficiente livello d'informazione sull'Altro, quanto, come vedremo, nel rischio tutto interno la relazione legato all'esposizione dei soggetti alla "libertà" altrui e all'altrui possibilità di tradire o meno l'Altro e la relazione stessa.

In questo modo la fiducia va ad assolvere non solo una funzione di *controllo* e gestione del *futuro* intesa come rassicurazione riguardo la *paura e l'incertezza* del domani, ma diventa strategia per generare elementi nuovi e trasformanti il futuro e la relazione stessa.

Da questa breve analisi iniziale, ciò che possiamo far emerge quale elemento centrale della relazione di fiducia interpersonale è dunque la *condizione di rischiosità*. Tale condizione, per le proprietà che la contraddistinguono, è ciò che per alcuni autori definisce la fiducia da altro che fiducia non è e, per questa ragione, definibile in altri modi. Andiamo a precisare.

---

[15] Luhmann (2000), nella sua disamina, sostiene come l'importanza della fiducia risieda principalmente nella sua funzione di riduzione del rischio.

[16] Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 19.

Grado di rischiosità dell'azione fiduciosa

H. T. N. Horsbourgh, indagando la fiducia che egli chiama "terapeutica", sottolinea una caratteristica importante della rischiosità che differenzia la relazione di fiducia da altro che fiducia propriamente non è e che egli definisce '*confiance*' (affidamento): il *grado di rischio* e di incertezza, da parte del truster, nell'intraprendere l'azione di fiducia[17].

Supponiamo di conoscere molto bene una persona e di non aver alcun dubbio circa la sua affidabilità. L'assenza di rischio, o meglio, di percezione del rischio, non dà adito ad alcuna azione fiduciosa ma piuttosto a una forma di affidamento. Horsbourgh in sostanza dichiara che un'azione, per essere definita fiduciosa, deve aprire a un certo livello di rischiosità e di incertezza.

Ogni azione fiduciosa, implicando la relazione con l'Altro, pur conosciuto che egli sia, apre sempre a un certo grado di incertezza, non foss'altro per la presenza della costitutiva 'insondabilità' della natura dell'Altro e dell'altrui libertà-possibilità di tradire. Ma quello che differenzia la fiducia dall'affidamento, e l'incertezza che ne consegue, si lega non tanto alla totale (benché presunta) conoscenza dell'Altro (che, per definizione, mai potrò conoscere fino in fondo) quanto alla percezione dell'impossibilità del tradimento dell'Altro, dell'impossibilità del rischio (cose che non vanno necessariamente di pari passo: potrei ad esempio conoscere l'altrui affidabilità e decidere comunque di non fidarmi o, viceversa, non conoscere l'altro, o conoscere l'altrui non affidabilità, e decidere comunque di fidarmi).

Per concludere: è il grado di percezione ed esposizione al rischio dell'Altro, e non tanto, o non solo, il grado di conoscenza dell'Altro, a differenziare le azioni fiduciosamente fondate da quelle che tali non sono.

[17] Come accennato in introduzione, ad oggi risultano davvero pochi gli studi condotti per analizzare le dinamiche della fiducia da un punto di vista interpersonale. Horsburgh con il suo studio *The Ethic of Trust*, in "The Philosophical Quarterly", Vol. 10, No 41 (1960), pp. 343-354, analizza il concetto e le possibile dinamiche di quella che egli definisce "Therapeutic trust", fiducia dalla funzione terapeutica, unico nel suo genere e di notevole interesse per le implicazioni pedagogiche. Ritorneremo sull'argomento.

Il rischio di vulnerabilità.

Per parlare di fiducia interpersonale, o per riferirci alla fiducia come tale, non basta una generica apertura e disponibilità al rischio e all'incertezza. Ogni azione fiduciosa comporta infatti sempre e comunque un rischio, detto anche *rischio di esposizione*, come capiremo meglio nella terza parte di questo lavoro introducendo la teoria dei giochi.

Quello che differenzia la fiducia da altre forme che la stessa Baier definisce con il termine "reliance", è la natura del rischio e ciò che esso comporta nei soggetti implicati nella relazione.

Dicevamo in apertura a questo capitolo come la fiducia interpersonale sia anzitutto una questione di relazione tra due soggetti che abbiamo definito nei termini di truster e trustee. La Bayer individua nel rischio del truster di sentirsi traditi da parte del trustee - *the feeling of betray* – il fondamento della fiducia che differenzia la mera "reliance" dalla "fiducia" vera e propria. Se la prima forma di fiducia è quella che propriamente si ripone in una *persona*, la seconda è quella che caratterizza la relazione con un *oggetto*[18] (oppure la relazione con una persona trattata alla stregua di un oggetto, come diremo più avanti).

La Baier ci pone in questo modo di fronte ad una prima definizione di *rischiosità personale*, il rischio di essere traditi, che potremmo definire anche come un *rischio di vulnerabilità*. Tale rischio, o condizione di rischiosità, è reso possibile da due aspetti legati tra loro: la disponibilità-volontà del truster di poter essere tradito - *the willigness to be betrayed* - e, nondimeno, la libertà-possibilità del trustee di poter tradire - *the possibility to betray* -. Queste due condizioni, e quelle che esse presuppongono per la loro realizzazione, sono alla base della relazione di fiducia interpersonale autentica o genuina, come vedremo nella parte finale di questo capitolo.

[18] Noto è l'esempio che la stessa Baier riporta per spiegare la differenza tra le due diverse forme di fiducia. Se decidessi di fidarmi di una persona, perché in lei nutro aspettative positive, ed ella o egli dovesse infrangere queste aspettative, potrei sentirmi "tradito" da questa persona; viceversa se decidessi di affidarmi ad un oggetto, un ascensore ad esempio, e questo non dovesse rispondere alle mie aspettative, non potrei sentirmi "tradito" da questo oggetto (Baier, 1986)

All'origine del rischio vulnerabilità: motivazioni ed aspettative dell'azione fiduciosa

Prima di passare ad analizzare le condizioni affinché si possa realizzare una relazione di fiducia (autentica), con Richard Holton vorrei introdurre brevemente alcuni elementi che ci consentono di fare chiarezza su diversi aspetti utili ai fini della nostra analisi e non ultimo, a giustificare la *fiducia rischiosa* non solo come forma di fiducia vera e propria, ma come la forma più rappresentativa della *fiducia autentica interpersonale*.

Abbiamo visto come il rischio di essere traditi e di poter tradire - *il rischio di vulnerabilità* – fa sì che si possa parlare propriamente di fiducia anziché, ad esempio, di mera "reliance". Ma dove ha origine questo sentimento? Domanda che porta con sé anche la seguente questione: cosa spinge un soggetto truster a scegliere di fidarsi di un altro soggetto, il potenziale trustee?

Secondo la Baier il rischio di vulnerabilità prende forma dalla possibilità da parte del truster di veder tradita la propria *aspettativa positiva* verso la *buona volontà del trustee*, aspettativa che si situerebbe alla base della stessa scelta fiduciosa[19]. Nel primo caso, se infranta, tale aspettativa genererebbe il sentimento di tradimento; nel secondo, la possibilità più o meno alta di vedere infranta questa aspettativa, scoraggerebbe o, viceversa, incoraggerebbe il soggetto truster ad intraprendere un'azione fiduciosa.

E fin qui sembrerebbe andare tutto bene.

Alcuni aspetti però sembrano non tornare allo studioso R. Holton il quale in un suo scritto mette in luce alcuni passaggi che aiutano a fare chiarezza non solo attorno al nostro tema specifico di ricerca, ma all'interpretazione della fiducia in generale[20].

---

[19] Come sottolinea N. Potter (2002), quando A. Baier parla di aspettativa positiva del truster verso il trustee, l'autrice non si riferisce ad una generica buona aspettativa da parte del truster verso un'altrettanto generica buona volontà di non tradire da parte del trustee, né ad una buona volontà del trustee dovuto ad un generico dovere morale; bensì ad una buona predisposizione del trustee verso quel truster in quella determinata relazione, come in altre circostanze.

[20] Holton, R., *Deciding to Trust, Coming to Believe*, in "Australian Journal of Philosophy", 72 (1994), pp. 63-76.

Se infatti Holton, in totale accordo con la Baier, riconosce nel rischio di essere traditi (o nel rischio vulnerabilità) la cifra della fiducia da cui far discendere la differenza tra la fiducia e altro che fiducia non è, egli non imputa all'infranta aspettativa-credenza della *buona volontà verso il truster* (the good-will towards me) , l'origine di tale tradimento (e, aggiungeremmo noi, l'origine-motivazione dell'azione fiduciosa). Questa classe di aspettative può rappresentare la fiducia, ma non le può indicare tutte. Porre infatti la aspettativa e con essa la motivazione di buona volontà del trustee verso il truster alla base delle azioni fiduciose, oltre a non essere *condizione sufficiente* per l'instaurarsi della fiducia per come l'abbiamo definita fino ad ora, ne restringe il campo escludendo la forma che per noi è fiducia interpersonale autentica per eccellenza: quella rischiosa.

Vediamo di capire, seguendo in parte l'esempio proposto dallo stesso Holton. Poniamo Il caso di un "confidence trickster", di colui cioè che dà fiducia a un altro soggetto per propri ed esclusivi interessi personali. Egli, pur credendo nella buona volontà del trustee verso di lui, non si sente tradito nel momento in cui egli o ella dovesse risponde in modo non affidabile (è, sottolinea Holton riprendono la Baier, la stessa cosa che avviene nel riporre la fiducia in un oggetto: se tale oggetto non funziona come immaginato, non risponde cioè positivamente alle aspettative riposte in esso, il soggetto, a ragione, non dovrebbe sentirsi tradito da quell'oggetto).

È dunque *condizione sufficiente* quella di credere nell'*altrui buona volontà verso uno se stessi* per definire un'azione fiduciosa, almeno nei canoni di rischiosità visti finora? Evidentemente no.

Prendiamo invece il caso di un "hopefull truster" (espressione ripresa dal saggio della Victoria McGeer che vedremo tra poco). Egli sa che l'altro è un soggetto potenzialmente non affidabile, un tipo "rischioso". È *condizione necessaria* credere nell'altrui buona volontà per attivare un'azione fiduciosa? Vedremo che non lo è.

Porre (solo) la categoria dell'aspettativa-credenza dell'altrui buona volontà verso se stessi alla base delle scelte fiduciose, non realizza la fiducia nei canoni di rischiosità che abbiamo visto finora (o non li esplica del tutto). Lo abbiamo visto col caso dell' "imbroglione" a cui non basta credere nella buona volontà del trustee verso

di sé per generare il lui quel sentimento di tradimento, o rischio di vulnerabilità, necessario affinché tale azione si possa definire fiduciosa. Così nel secondo caso, credere nell'altrui buona volontà, non è condizione necessaria affinché un soggetto possa decidere per un'azione fiduciosa: non è infatti da questa unica aspettativa-motivazione che si generare il sentimento di vulnerabilità (e, aggiungeremmo noi, la motivazione ad intraprendere un'azione fiduciosa).

Ma dove risiede allora il rischio vulnerabilità di cui parla Holton?

Holton ci segnala che la natura di questo *tradimento*, e con essa una possibile motivazione all'azione fiduciosa-rischiosa, non deriva tanto dall'infranta aspettativa positiva di buona volontà da parte del trustee verso il suo truster; essa discenderebbe piuttosto da quello che egli definisce un'"attitudine" tipicamente umana appartenente alla sfera delle relazioni umane di veder infranta di un'aspettativa riposta dal soggetto nella relazione con un altro soggetto nella relazione, un'attesa di partecipazione reciproca. Le relazioni, infatti, quando umane ed umanizzanti, dice Holton, inaugurano forme più o meno alte di partecipazione reciproca e la fiducia è una forma di relazione basata sulla partecipazione rischiosa.

Ai fini del nostro discorso quello che dice Holton è di particolare interesse. Egli, infatti, spostando l'origine della natura vulnerabile del rischio non tanto in un'infranta aspettativa del soggetto verso l'altrui affidabilità, ma nell'infranta aspettativa di partecipazione reciproca che grazie alla relazione di fiducia è possibile inaugurare e fondare, permette due cose in particolare: apre la classe della fiducia alla fiducia rischiosa e la giustifica da un punto di vista etico. Come a dire: non è necessario credere o aspettarsi l'altrui affidabilità per compiere azioni fiduciose; trovando nella relazione con l'altro le ragioni per la fiducia, è possibile anche non conoscere l'altrui affidabilità o addirittura conoscerne la non affidabilità ed avere comunque una buona regioni per fidarsi (ad esempio, per aprire o cementificare una relazione, come sottolinea lo stesso Holton).

Nell'opera della O'Neil leggiamo una tra le espressioni più esaustive per descrivere e "giustificare" da un punto di vista etico le azioni fiduciose di questo tipo:

“fidarsi non significa mettersi in mano degli altri senza criterio, ma credere o non credere per buone ragioni”[21].

Aprendo alle “buone ragioni” l’origine e le motivazioni delle azioni fiduciose, trovando nella relazione con l’Altro l’aspettativa di fiducia e l’origine dell’eventuale rischio di tradimento, è possibile far rientrare nella “classe” della fiducia appena delineata anche la *fiducia rischiosa* fino ad oggi definita in altri modi: “unproper trust”, “unresasonable trust”, o, tutt’al più, una forma di “speranza”, e giustificarla da un punto di vista etico[22].

Spostando l’origine della motivazione della fiducia nel legame con l’altro nella relazione, cambia anche la funzione della fiducia di cui avevamo detto precedentemente che da *controllo e gestione del futuro* assolve una *funzione generativa* del futuro stesso.

L’aspettativa positiva verso l’altrui buona volontà come unico movente dell’azione fiduciosa, impedisce l’apertura all’altro e al relativo processo di riconoscimento e autenticazione di cui parleremo più avanti, decretando di fatto la chiusura su se stessi dei soggetti coinvolti nella relazione anziché la loro apertura.

A questo punto possiamo concludere dicendo che la fiducia, in questo contesto, assume i tratti di un *fenomeno dal valore intrinseco*, avente cioè un valore in sé e delle proprietà intrinseche quali quelle generative e trasformanti[23]. Ma per assumere valore intrinseco e funzionare in questo senso, la fiducia deve assumere i tratti di una *relazione autentica*, non solo nelle condizioni di rischiosità che abbiamo appena visto, ma nelle caratteristiche di rischiosità che vedremo nel proseguimento di questo lavoro.

---

[21] O’Neil, (2003), in A. Giani, *Quale fiducia?* P. 31.

[22] Fino ad oggi infatti la fiducia riposta in soggetti di cui si conosce la non affidabilità è stata definita in altri modi o nemmeno annoverabile come forma di fiducia. Per questo argomento c*fr* N. Potter, *How can I be trusted?, op. cit.* e, in particular modo, Rotter, J. B., *Interpersonal Trust, Trustworthiness, and Gullibility*, in *“*American Psychologist Review”, Vol. 35 (1980), pp. 1-7.

[23] Sebbene, è bene ricordare, è la qualità stessa della relazione e dei soggetti in essa coinvolti a caratterizzare la fiducia in questo modo, come a dire: non esiste la fiducia intrinseca in sé e per sé ma essa si fa nella relazione, si compie nella relazione a partire e non a prescindere dai soggetti che la rendono tale.

Hope, trust and *reciprocal* empowerment[24]

Prima di passare a tracciare una prima definizione di fiducia autentica e di fiducia (autentica) rischiosa, oggetto della nostra tesi, vorrei fare un breve riferimento a un articolo scritto da Victoria McGeer che risulta di particolare interesse ai fini della nostra analisi. Oltre ad essere uno tra i pochi lavori esistenti atti ad indagare specificatamente il rapporto tra fiducia ed affidabilità nei contesti a rischio, apre il lessico della fiducia a parole quali possibilità, libertà, potenziamento reciproco, riconoscimento, ecc, termini cari al linguaggio pedagogico e al nostro lavoro di ricerca.

Ripercorrendo le idee degli autori finora analizzati e condividendo il senso delle loro argomentazioni, l'autrice introduce un concetto che lei stessa definisce "sorprendentemente poco analizzato" nell'analisi sul rapporto tra fiducia ed affidabilità: il concetto di *speranza*. Attraverso tale "categoria" l'autrice mostra come con la fiducia basata sulla speranza – che lei stessa definisce *hopeful trust* – si riesca a dare ragione alla fiducia pur in assenza della conoscenza dell'altrui affidabilità o, addirittura, in quei contesti in cui l'affidabilità altrui è dubbia o negativa[25].

Ciò che rende possibile e al tempo stesso 'ragionevole' parlare di fiducia in contesti a rischio è, infatti, la *capacità di sperare*. Da una relazione di fiducia caratterizzata dalla speranza, può prendere forma il nuovo, e tutto ciò spiegabile su basi tutt'altro che irrazionali o irragionevoli.

A differenza di molti autori che differenziano nettamente la *fiducia* dalla *speranza*, l'autrice, pur mantenendo separati i due concetti, li lega in modo originale.

Fiducia e speranza sono entrambe due capacità in senso lato, in altre parole forme di pensiero e di azioni tipicamente umane che si realizzano nella relazione stessa. Sperare, nel caso delle relazioni umane, implica però una specifica capacità

[24] Il titolo di questo paragrafo riporta per intero quello dell'articolo scritto da Victoria McGeer *Trust, Hope and Empowerment*, in "Autralian Journal of Philosophy", Vol. 86 (2008), No 2, pp. 237-254. La parola virgolettata (reciprocal) invece è mia.

[25] È bene specificare che la McGeer applica questa classe di relazioni all'interno di situazioni d'amicizia, in quei contesti cioè caratterizzati da interazioni ripetute e da rapporti paritari e simmetrici. La nostra analisi, invece, verterà su rapporti di fiducia che definiremo "rischiosa" in contesti di anonimato e in assenza di ripetizione nel tempo. Con Pelligra (2007) crediamo infatti che un lavoro di questo tipo permetta di fare luce sulle dinamiche originarie del rapporto tra fiducia ed affidabilità applicabile poi in altri e diversificati contesti.

umana di immaginare il nuovo e il futuro, e di vedere e riconoscersi soggetti con altrettante capacità di poter essere, anche diversamente, da quello che si è o si è stati.

Sperare non implica l'incapacità di riconoscersi quali esseri limitati, tutt'altro: sperare implica riconoscere il limite di ogni agente e riconoscere contemporaneamente nelle relazioni con gli altri, l'origine di nuove possibilità di esistenza.

Essere investiti e investire in azioni fondate sulla speranza, libera per così dire i soggetti dalle proprie presunte incapacità e apre a nuove possibilità di azione e di pensiero. La speranza infatti, con le parole dell'autrice: "(…) is an attitude that both empowers us in our trust – making it possible for us to think and act in trustful ways – and empowers them through our trust, by stimulating their agential capacities to think and act in trust responsive ways. "[26].

In questo senso possiamo dire che i soggetti artefici di una relazione di questo tipo, sono entrambi contemporaneamente i beneficiari e i beneficianti dell'azione di fiducia. Essi sono legati da un rapporto di riconoscimento e potenziamento reciproco, e dunque da un reciproco riconoscimento di possibilità di capacità di pensiero e d'azione.

La *hopeful trust*, continua la McGeer nella sua analisi, non nasce e si motiva a partire da un generico, potremmo anche dire per certi aspetti "irragionevole" affidamento all'altro e all'altrui capacità di affidabilità; né ad un generico affidamento alla fiducia come fenomeno avente un valore in sé, a prescindere dalla relazione stessa. Spesso alla speranza vengono infatti imputate questa caratteristica, di essere cioè un fenomeno che va al di là della volontà e dell'agire delle persone stesse all'interno della relazione.

Secondo La McGeer la *hopeful trust* si sostanzia e motiva invece a partire da due aspetti uniti tra loro: una comprovata capacità umana di immaginarsi e di essere diversamente, e dalla "natura" della stessa relazione di fiducia, che, a secondo di determinate caratteristiche, può attivare o meno queste tipiche attitudini umane.

[26] McGeer, *Trust, Hope and Empowerment, p. 242.*

Ma perché mai bisognerebbe dare fiducia a persone di cui si conosce la non affidabilità? E soprattutto, si chiede la McGeer partendo da comprovate evidenze empiriche: perchè mai molto spesso soggetti "a rischio inaffidabilità", una volta investiti della fiducia, rispondono in modo affidabile pur contro i propri interessi?

Due le possibili spiegazioni che declina l'autrice a favore della *hopeful trust* e del "meccanismo responsivo" della fiducia[27]: la prima da ricercare nel processo alla base della formazione e dello sviluppo umano, la seconda in un "meccanismo" di ordine prettamente psicologico.

Nel primo caso, come accennavamo, la relazione basata sulla speranza non solo porta i soggetti a vedere "oltre se stessi" e dunque a conoscere se stessi attraverso questo processo. Specifico della relazione di speranza è avere la possibilità di *ri*-conoscersi in quanto "altro da se stessi", diversi perchè pensati ed immaginati diversamente. Per i soggetti coinvolti nella relazione di fiducia significa avere la possibilità di realizzare e mettere in pratica modelli di comportamento *altri* che altri soggetti hanno visto possibile e che altrimenti non sarebbero stati nemmeno immaginabili e, di conseguenza, realizzabili. Questo meccanismo accompagna le tappe evolutive più importanti dell'esistenza umana; tale processo di riconoscimento e trasformazione si compierebbe proprio in virtù della possibilità/opportunità delle persone di essere per così dire "sperati", dunque immaginati, diversamente. In questo senso, sempre con l'autrice: "Investements of trust are just one way of communicating such hopes".[28]

---

[27] Per "meccanismo responsivo" si fa e si farà riferimento a quella proprietà della fiducia tale per cui, una volta attivata, la fiducia provocherebbe nei soggetti fiduciati una tendenza a restituire, a rispondere cioè in modo positivo alla fiducia ricevuta (ipotesi alla base di quella che andremo a descrivere come *la teoria della rispondenza fiduciaria*, *cfr*. parte terza di questa tesi). Con le parole di Pelligra: "La 'responsività' è una qualità della fiducia che emerge nella relazione tra il trustor (colui che si fida) e il trustee (colui di cui ci si fida) e può essere compresa solo guardando all'interazione tra le intenzioni e le azioni di coloro che sono coinvolti. La principale caratteristica che definisce questa idea si riferisce alla possibilità che un esplicito atto di fiducia possa, già di per sé, indurre o elicitare una risposta affidabilie", Pelligra, *I paradossi della fiducia*, pp. 170-171; in proposito si veda anche l'articolo di Bacharach, M., Gerra, G., Zizzo, D J., *Is trust self-fulling? An experimental study*, in Department of Economics Discussion Paper, 76 (2001), pp. 1-53.

[28] McGeer, *Hope, Trust and Empowerment*, p. 249.

Ma perché la *hopeful trust*, specificatamente, attiverebbe il meccanismo responsivo della fiducia? Per spiegare ciò, la McGeer fa riferimento al lavoro di William Pettit, divenuto ormai un classico in economia sperimentale[29]. W. Pettit spiega il meccanismo della "responsività" facendo ricorso ad un tratto caratteristico della psicologia umana: il desiderio di ottenere una buona reputazione da parte degli altri.

I soggetti, per dirla in breve, una volta investiti di fiducia, sarebbero disposti a rispondere in modo affidabile perché desiderosi di rispondere alle attese positive riposte in lui attraverso l'azione fiduciosa, guadagnandosi in questo modo una buona reputazione. Questo giustificherebbe secondo Pettit l'attestarsi di strategie basate su fiducia e affidabilità, in contesti di anonimato e senza ripetizione[30].

Se indubbiamente tale ipotesi trova tutta una sua valenza esplicativa e applicativa, essa non può comunque dare spiegazione di tutti i comportamenti fiduciosi ed affidabili come quelli in contesti a rischio i quali, come vedremo, rappresentano un caso importante della fiducia autentica.

Tale ipotesi esplicativa, infatti, oltre a non dare una spiegazione esaustiva di tutte le classi di motivazioni fiduciose, metterebbe a repentaglio la stessa spiegazione dell'origine dei comportamenti affidabili, addirittura pregiudicandone gli esiti. Come infatti sostiene la McGeer, un soggetto trustee, immaginando che il truster si sia fidato di lui unicamente basandosi sulla credenza del suo desiderio di buona reputazione, potrebbe addirittura chiudere la relazione in modo negativo tacciandola di strumentalità, sentendosi cioè trattato come un oggetto.

Dunque, quali ragioni alla base delle risposte affidabili, anche in soggetti non affidabili?

Secondo la Mcgeer non sarebbe tanto il sentimento di buona reputazione attivato nel trustee attraverso la scelta fiduciosa del truster a motivare le risposte affidabili, quanto l'effetto "galvanizzante" che l'immaginarsi e dunque sperimentarsi diversamente rende possibile nel trustee attraverso l'azione fiduciosa, un'azione

[29] Pettit, W., *The Cunning of Trust*, in Philosophy and Public Affairs, 29 (1995), pp. 202-225.

[30] Questi concetti tipici del linguaggio della teoria dei giochi applicata in contesti sperimentali verranno ripresi nel dettaglio nella terza parte di questo lavoro .

fiduciosa rivolta non a un generico trustee, ma ad un soggetto di cui si conosceva la non affidabilità e che può essere dunque riattivata attraverso la relazione di fiducia.

Dal nostro punto di vita, come vedremo (e qui risiede la specificità della fiducia che noi chiameremo rischiosa, applicata in contesti di anonimato e in assenza di ripetizione), il meccanismo "responsivo" della fiducia dipenderà strettamente dalle *specifiche condizioni di rischiosità* assunte dai soggetti nella relazione di fiducia. Tali condizioni di rischiosità determinano la relazione di fiducia, facendone assumere i tratti di autenticità necessari per realizzare le funzioni generative e trasformanti che secondo noi possiede la relazione di fiducia quando autenticamente fondata.

Fiducia con soggetti potenzialmente non affidabili: la fiducia (autentica) rischiosa, una prima definizione.

In questo primo capitolo abbiamo visto come la *fiducia interpersonale* si caratterizzi per un elemento in particolare, quello di rischiosità, condizione presente in ogni definizione di fiducia ma che in quella interpersonale assume il significato di una *rischiosità* dovuta all'esposizione all'altro e all'altrui libertà nella relazione.

Abbiamo dunque precisato come le caratteristiche di rischiosità, *grado* e *natura*, che per alcuni differenziano la fiducia da altro che fiducia propriamente non è, indicano per noi la tipologia di fiducia alla quale ci vogliamo riferire: la fiducia interpersonale.

E quindi, senza un certo grado di rischiosità o percezione della rischiosità dell'Altro nella relazione, non siamo nel campo della fiducia ma della confiance.

Abbiamo poi introdotto la seconda proprietà che deve possedere il rischio della fiducia interpersonale: il *rischio vulnerabilità*. Senza questa condizione, senza cioè l'esposizione del truster al rischio di tradimento da parte del trustee, non siamo nel campo della fiducia, ma in quello della "mera" *reliance*. Dobbiamo dunque esporci al *rischio di tradimento dell'Altro* per parlare di fiducia o di *fiducia interpersonale*.

E da qui cominciamo a introdurre i primi elementi per descrivere la fiducia autentica e, con essa, la fiducia rischiosa.

Con Holton, lo abbiamo visto, il campo della fiducia si apre ad altre forme fino ad oggi non considerate come tali, quale la fiducia rischiosa. Per fiducia rischiosa intendo riferirmi a quella forma di fiducia che implica un'azione fiduciosa intrapresa da un truster verso un trustee di cui, per qualche ragione, si conosce la non affidabilità, in condizione di anonimato e di non ripetitività di interazione nel tempo[31].

Ricercando le ragioni di un'azione fiduciosa all'interno della *relazione* con l'Altro, egli ci dice che possono esistere buone e diverse ragioni per fidarsi anche di persone di cui non si conosce l'affidabilità o, addirittura, di cui si conosce la non

[31] Nella terza parte vedremo in chiaro le ragioni che sostengono e sottostanno questa relazione. Per ora ci basti fare questa considerazione: la fiducia è già di per sé rischiosa, ovvero, nell'intraprenderla si corre già un rischio. Quella "rischiosa" presuppone un secondo rischio le cui caratteristiche andremo ora a delineare.

affidabilità e, sulla base di ciò, aggiungiamo noi, buone ragioni da parte del trustee per rispondere in modo affidabile. E quindi un'azione fiduciosa può essere intrapresa per diverse buone ragioni ed *intenzioni*, tra cui quella di cementificare una relazione, darne origine ad una nuova oppure apporvi delle trasformazioni.

Quest'ultimo passaggio ci consente di introdurre gli elementi chiave alla base della relazione di *fiducia autentica* e della *fiducia rischiosa* che, come abbiamo anticipato, rappresenta secondo noi la forma di fiducia autentica interpersonale per eccellenza: i concetti di *intenzione e motivazione* (nella terza parte di questo lavoro approfondiremo meglio tali concetti grazie all'introduzione della teoria dei giochi. Per ora ci basti fare qui alcune prime considerazioni).

Pelligra individua nella "non calcolatività" il tratto specifico della *fiducia autentica (o genuina)*: essa cioè non si fonda né su un puro calcolo costi-benefici, né su una "mera" valutazione probabilistica delle conseguenze di un'azione fiduciaria il cui calcolo, come egli sottolinea "trasformerebbe la natura stessa della relazione, distruggendone le sue componenti relazionali"[32]. La fiducia autentica non risponde alla logica individualista, non essendo esclusivamente auto-interessata e intrapresa per un puro scopo individuale.

Seguendo questo ragionamento, se la sola motivazione a intraprendere un'azione fiduciosa da parte del truster fosse basata sull'aspettativa di reciprocità del trustee ("alla Baier"), essa non di discosterebbe molto dall'ottica strumentale (cosa che, abbiamo visto con la McGeer, indurrebbe il trustee a rispondere negativamente alla fiducia data percependo tale azione come auto-interessata). Il rischio vulnerabilità sarebbe dato unicamente dal tradimento di quest' aspettativa positiva di reciprocità del trustee cosa che oltretutto, come abbiamo visto, non giustificherebbe la nascita di azioni fiduciose (il caso dell'imbroglione).

Con Holton, invece, l'origine del rischio di vulnerabilità e tradimento nasce dall'infranta aspettativa riposta dal truster nella relazione con l'Altro e nel legame che grazie ad egli/ella e alla sua scelta, è possibile generare. In questo modo, non è la sola aspettativa positiva di reciprocità verso l'altro a motivare i comportamenti fiduciosi né

[32] Pelligra, *I paradossi della fiducia,* p. 26.

il solo tradimento di tale aspettative a generare esposizione al rischio di tradimento (come abbiamo visto nel caso dell'imbroglione). Allo stesso tempo, il trustee non è chiamato solo a rispondere all'aspettativa positiva del truster (o ad infrangerla) ma, attraverso la sua scelta-risposta (affidabile o meno), a fondare la relazione stessa.

In questo senso possiamo cominciare a descrivere la *relazione* di *fiducia come autentica*: essa è tale quando ha un valore in sé, quando la fiducia, cioè, non è *esclusivamente* compiuta per rispondere agli "interessi" personali dei soggetti coinvolti.

Premesso ciò, è importante *ri*sottolineare come l'autenticità della fiducia e il valore intrinseco che essa può assumere, non sono dati a-priori della relazione di fiducia: essi si danno in un processo, attraverso la relazione stessa e gli attori implicati. La fiducia dunque non ha valore intrinseco in sé, a prescindere dai soggetti coinvolti: essa prende forma grazie agli attori coinvolti nella relazione, la tipologie delle loro interazioni e, in particolar modo, le *intenzioni* che essi veicolano attraverso i loro comportamenti.

Allora, arrivati a questo punto, torniamo alla questione centrale di questo paragrafo ovvero: per quale ragione la *fiducia rischiosa*, quella avente a che fare con soggetti "a rischio", rappresenterebbe la forma più rappresentativa della fiducia autentica?

Seguendo il ragionamento fatto sin qua, la risposta è abbastanza immediata.

Anzitutto abbiamo sottolineato come la fiducia nei non affidabili sia una forma di fiducia vera e propria, rispondente cioè pienamente ai canoni della fiducia interpersonale visti finora. Seconda cosa: le *intenzioni* abbiamo appena sottolineato come siano centrali nella realizzazione di una relazione di fiducia autentica. Così la relazione di fiducia tra due soggetti può definirsi autentica quando intrapresa non *esclusivamente* per ottenere un guadagno individuale, ma per ragioni interne la relazione stessa, nella fattispecie, nel caso della fiducia rischiosa, per la trasformazione-fioritura dell'Altro nella relazione. E l'azione del truster nell' intraprendere consapevolmente ed intenzionalmente un'azione fiduciosa con un

soggetto non affidabile, a meno di non aver agito senza una ragione particolare o erroneamente, veicola molto bene questa classe di intenzioni.

La fiducia (quella interpersonale in particolar modo), come oramai sappiamo, contempla il *rischio* e *l'incertezza* quali elementi caratterizzanti questo tipo di relazione. Ed è proprio nelle *caratteristiche di rischiosità* della fiducia che troviamo la cifra di questa forma di fiducia e della fiducia autentica.

Abbiamo accennato coma la relazione di fiducia, di qualunque genere essa sia, comporti già dei rischi[33]. Dire "fiducia rischiosa" sembrerebbe dunque una ripetizione. Ma dare fiducia a un soggetto di cui si conosce la non affidabilità implica di fatto un doppio rischio: al rischio connaturato ad ogni azione fiduciosa si somma un rischio più grande, dovuto alla probabilità molto alta di non ottenere nulla nella relazione o, al contrario, e qui sta la nostra ipotesi, di ottenere una trasformazione o un rinnovato fondamento della relazione stessa.

È la *natura autentica-incondizionata di questo rischio*, *l'esposizione incondizionata del truster alla rischiosità dell'Altro*, a convincerci nel collocare la fiducia rischiosa come la forma più rappresentativa di fiducia autentica. È infatti l'elemento di *non condizionalità* a caratterizzare più di ogni altra questa forma di rischio e, con essa, la fiducia (autentica) rischiosa: intraprendere cioè un'azione fiduciosa già di per sé rischiosa, pur conoscendo la non affidabilità dell'altro, avendo dunque alcuna aspettativa di un ritorno[34].

Intraprendere azioni fiduciose con soggetti non affidabili comporta da parte del truster un forte rischio relazionale attraverso il quale egli veicolerebbe in modo chiaro ed inequivocabile un intento di tipo relazionale, ottenendo come risultato la

[33] Torneremo su questi concetti nel capitolo dedicato alla teoria dei giochi.

[34] Come ci spiega Pelligra in *I paradossi della fiducia*, p. 146, è infatti *l'aspettativa di ritorno* a giustificare nella maggior parte dei casi la disponibilità del truster a decidere per un'azione fiduciosa, azione che va contro cioè il proprio interesse individuale. Essa dipenderebbe essenzialmente dal fatto che il truster, così facendo, si aspetta un simile comportamento da parte del trustee. Tale aspettativa si baserebbe sulla concreta osservazione del comportamento cooperativo del trustee oppure da informazioni non contrarie a questo aspetto. Conoscere la *non* affidabilità dell'altro spezzerebbe quindi sul nascere l'aspettativa di ritorno alla base dell'azione fiduciosa, qualità che generalmente si imputano alle relazioni di tipo donativo, ovvero relazioni intraprese senza un'aspettativa di ritorno, gratuite appunto (sebbene, vedremo con Roberto Mancini nei prossimi paragrafi, la gratuità non implichi azioni intraprese "per nulla", ma non "per nulla in cambio", Mancini R., *La buona reciprocità: famiglia, educazione, scuola*, Cittadella Ed., Assisi, 2008). Torneremo su questi aspetti nella terza parte di questo lavoro.

trasformazione dei comportamenti non affidabili nel trustee. Ed è proprio qui che risiede la nostra ipotesi di ricerca di cui discuteremo nel dettaglio: l'idea secondo cui la natura autentica del rischio e l'esposizione autentica alla rischiosità dell'altro a cui si espone il truster compiendo azioni fiduciose con soggetti potenzialmente non affidabili, abbia come effetto la risposta affidabile del trustee e che risieda proprio qui la il meccanismo dell'affidabilità, nella natura rischiosa dell'azione fiduciosa.

Con le argomentazioni addotte finora ci pare dunque di poter concludere che la fiducia in contesti rischiosi (o fiducia vulnerabile, rischiosa) non solo sia una forma di fiducia interpersonale, ma rappresenti la forma di fiducia interpersonale autentica per eccellenza.

La domanda a questo punto diventa la seguente, e cioè: è bene fidarsi di soggetti non affidabili e per giunta sconosciuti? Fino ad oggi la risposta è stata negativa anche a causa della carenza di studi a riguardo. Quello che possiamo dire a questo punto del discorso, riprendendo Pelligra (2007), è la seguente considerazione: conoscere il meccanismo di affidabilità, capire come e perchè le persone rispondano in modo affidabile alla fiducia ricevuta, ci permetterebbe di far luce sull'intero processo fiduciario e capire ad esempio, come nel nostro caso, se razionale o meno fidarsi di persone non affidabili. È ciò che in parte vorremmo cominciare a fare con il nostro lavoro di ricerca.

Le condizioni della fiducia interpersonale autentica

Affinchè si possa parlare e realizzare la fiducia autentica e ancor più quella rischiosa, deve essere garantita la *condizione di libertà* e di *libertà reciproca dei soggetti coinvolti nella relazione*. Senza queste condizioni non è possibile parlare di fiducia o, almeno, non nei canoni che abbiamo descritto sinora.

La *condizione di libertà* implica che i soggetti della relazione abbiano liberamente scelto di dare e ricevere fiducia. Ovvero non ci siano condizioni di *natura esterna* (quali sistemi di enforcment o incentivi) che inducano i soggetti a dare o a rispondere alla fiducia data.

Se i soggetti fossero in qualche modo costretti o spinti alla fiducia-affidabilità, non saremmo in presenza di una relazione di fiducia, poiché non saremmo in presenza di quel *carattere di rischiosità* e apertura intenzionale che abbiamo detto essere alla base della fiducia interpersonale ed ancor più della fiducia autentica.

A questo si collega la *condizione di libertà reciproca*. La fiducia interpersonale autentica implica libertà dalle condizioni esterne e libertà riconosciuta e reciprocamente garantita da entrambi i soggetti della relazione. E quindi per parlare di fiducia, in particolar modo di fiducia autentica, deve essere presente la seguente condizione: la riconosciuta-garantita disponibilità-libertà-volontà del truster di correre il rischio di poter essere tradito (*the willigness to be betrayed*) e contemporaneamente la riconosciuta-garantita possibilità-libertà da parte del trustee di poter tradire o meno la fiducia data (*the possibility to betray*).

In questo senso, riprendendo le pagine iniziali di questo capitolo, parliamo (e dobbiamo parlare) di fiducia autentica come 'esposizione' e 'apertura' alla e della libertà altrui, all'altrui libertà di poter accogliere o tradire la fiducia data, e, nel caso del trustee, di apertura (o chiusura) alla libertà dell'Altro come risposta-presa in consegna di tale riconoscimento ed apertura rischiosa (sebbene nel caso del trustee dovremmo parlare di 'libertà limitata' perché caricata in qualche modo di responsabilità inizialmente non richiesta[35]).

[35] Giani, *Quale fiducia?* p. 30.

Senza questa libertà riconosciuta e garantita da entrambi i soggetti della relazione (di poter tradire e di poter essere traditi) non saremmo nel campo della fiducia, perché non ci sarebbero le condizioni per parlare di 'vulnerabilità', ovvero esposizione del truster alla volontà del trustee e di questo alla volontà del primo, aspetti che abbiamo detto essere condizioni centrali per la fiducia.

Questo argomento si muove su un terreno scivoloso nel campo delle relazioni umane caratterizzate da a-simmetrie relazionali, come quello delle relazioni educative, terreno reso ancor più vacillante dal concetto stesso di reciprocità.

Ma la fiducia, per essere autentica, per essere trasformante e generativa ovvero rilevante da un punto di vista pedagogico, deve possedere queste caratteristiche e qualità. Quale allora il concetto e la tipologia di reciprocità prevalente in educazione? Risponderemo a queste domande nelle prossime pagine.

PARTE SECONDA. FIDUCIA E PEDAGOGIA: le ragioni di una carenza, le motivazioni di una presenza

In questa seconda parte il lavoro verterà principalmente attorno all'analisi del rapporto tra fiducia ed educazione.

I primi paragrafi saranno tesi anzitutto a mostrare i significati che la fiducia assume nei contesti educativi caratterizzati da asimmetrie relazionali e, in seconda battuta, ad evidenziare i principali ostacoli che (ancor oggi) impediscono alla fiducia di prendere forma all'interno delle relazioni educative, almeno secondo le caratteristiche di cui abbiamo parlato nella prima parte.

Negli ultimi paragrafi, a partire dell'attuale contesto culturale ed educativo, si metteranno in luce il concetto di *autenticità,* qualità e al tempo stesso esigenza dei soggetti implicati nella relazione educativa ed, infine, il ruolo della *fiducia autentica* quale forma di relazione atta a realizzare i processi di autenticazione ed autorizzazione che caratterizzano l'ideale e la prassi educativa contemporanei, tema d'interesse privilegiato della riflessione pedagogica atta a far luce in particolar modo sulle dinamiche di formazione dei comportamenti cooperativi, anche in contesti rischiosi.

La semantica della fiducia in educazione

In introduzione a questa tesi abbiamo parlato della fiducia in educazione come di un assunto di partenza, un *a priori* della teoria e della prassi pedagogica e di come questo aspetto, a nostro parere, incida sulla carenza di studi specifici a riguardo.

La fiducia è dunque e anzitutto una *premessa* della teoria e della prassi pedagogica: senza la fiducia nell'uomo e nella sua "educabilità", nella possibilità di trasformazione e generazione continua dell'essere umano, non sarebbe possibile né pensabile alcuna forma di educazione.

L'altra premessa riguarda più specificatamente la fiducia all'interno della relazione educativa. Nei dizionari e nelle opere enciclopediche di pedagogia e di scienze dell'educazione, la *fiducia* è descritta per lo più come una *condizione basilare della relazione*[36], condizione che entrambi i soggetti devono nutrire l'un l'altro al fine di costruire una relazione "positiva" atta allo "sviluppo" sano del "discente" o educando che dir si voglia, obiettivo dichiarato in ogni approccio educativo.

La fiducia, anche quando non compare in modo specifico nelle opere di cui abbiamo detto, è spesso utilizzata come sinonimo di lealtà e fedeltà, sempre reciprocamente intesa, presupposto e fine della relazione educativa.

Già a questo punto possiamo cominciare a tracciare una prima ma fondamentale considerazione concernente il significato della fiducia in educazione: definita come un *a priori* della riflessione pedagogica (in generale) e del rapporto educativo (in particolare), la fiducia, in educazione, non appare tanto nella sua dimensione intersoggettiva e dinamica, piuttosto, quasi esclusivamente, in una dimensione individuale e statica.

"Espressione (…) di processi cognitivi e/o affettivi individuali e sostanzialmente stabili", caratteristica individuale "di base" dei soggetti, la fiducia appare come una categoria della relazione educativa. Ed è in tal senso che le indagini sulla fiducia in campo pedagogico s'interessano per lo più all'analisi della fiducia in sé, come

[36] "FIDUCIA – Condizione basilare per l'incontro di due persone, l'educatore e l'educando, nel corso della progressiva scoperta di verità intellettuali, di valori morali ed estetici", in Mauro Laeng (a cura di), Enciclopedia Pedagogica, Volume III, Ed. La Scuola, 1989, Brescia, p. 4800.

categoria, che non alle possibili *proprietà emergenti*, trasformative e generative della relazione di fiducia in quanto esiti non scontati di un sistema di scambio e di rapporti"[37].

Tutto ciò a conferma di quanto dichiarato in apertura a questa tesi. Da una parte quest'aspetto rispecchia per certi versi la carenza diffusa pressoché in molti ambiti disciplinari, paradossalmente anche in quello pedagogico, verso un approccio relazionale allo studio di dinamiche come quelle di fiducia. D'altra parte la carenza di studi sul rapporto tra fiducia e affidabilità in ambito educativo, come denunciato dalla studiosa Barbara Applebaum più specificatamente per l'ambito scolastico[38], è per certi aspetti ancora più paradossale: esso infatti risente possiamo dire di un "problema originario" in ambito educativo ovvero di una diffusa reticenza verso un approccio ed una prassi relazionale in ambito educativo che implica reciprocità (autentica) tra i soggetti coinvolti. Ritorneremo su questi aspetti più avanti. Ora continuiamo ad attraversare il campo semantico della fiducia in pedagogia.

La fiducia, dicevamo pocanzi, assume le forme di una categoria quando considerata un elemento del carattere e della personalità dei soggetti coinvolti nella relazione[39]. È da rilevare infatti come il tema della fiducia sia stato e sia tuttora oggetto di interesse soprattutto nel campo della psicologia in cui la fiducia appare una componente del carattere personale da analizzare e da misurare, nel grado e nel valore, ad esempio.

Ampia è la letteratura a riguardo e non essendo interesse di questa tesi procedere con un'analisi dettagliata in tal senso, ci limitiamo qui a rilevarne gli aspetti essenziali.

Anzitutto per fiducia in questi ambiti s'intende prevalentemente il senso di fiducia in sé stessi che si costruisce nel tempo grazie all'interazione con gli altri, a cui si

---

[37] Giani, *Quale fiducia? p. 33.*

[38] "Yet far too little attentions has been given to understanding trust relationship in the classroom and school (…) Moreover any discussion of the potentially powerful effects of *being trusted* is conspicuously absent". Applebaum, B., *Creating a Trusting Atmosphere in the Classeroom*, in "Educational Theory" Vol. 45, No 4 (1995), pp. 443-452.

[39] Abbiamo già detto con V.Pelligra come un ambito dello studio delle dinamiche interpersonali della fiducia si occupi specificatamente dell'analisi di queste componenti.

legano i concetti di sicurezza, stima di sé, benessere, componenti fondamentali per lo sviluppo sano della persona[40].

La fiducia, in psicologia come in educazione, è unanimemente riconosciuta quale componente fondamentale dello sviluppo umano. Così, da più parti, si rileva come essa sia basilare per la realizzazione di relazioni positive con se stessi e con gli altri. Vivere in un *clima* di fiducia favorirebbe inoltre l'apprendimento e la maturazione della persona, oltre ad incidere sul suo livello di soddisfazione e felicità[41].

Spesso in questi studi si mettono in luce anche gli aspetti negativi del non avere fiducia in sé stessi e del non dare fiducia agli altri. In ogni caso la fiducia appare come un valore alla base della relazione stessa.

Quando della fiducia s'indagano per così dire gli aspetti relazionali, le interazioni indagate sono quelle tra fiducia in sé stessi e fiducia negli altri, fiducia in sé e comportamenti affidabili e inaffidabili, concetti chiave in questi ambiti di ricerca. Quando l'analisi della fiducia investe specificatamente l'interazione con l'Altro, egli è considerato per lo più una variabile fondamentale nella dinamica della costruzione della fiducia di cui si studiano esclusivamente gli effetti sul singolo individuo, quali il suo livello di benessere.

Proseguendo con la descrizione semantica della fiducia in pedagogia possiamo certamente sottolineare come la maggior parte delle riflessioni che descrivono la fiducia nei contesti educativi si rilevino in campo scolastico, più propriamente nella relazione insegnante-allievo e nella relazione fiducia – successo/insuccesso scolastico e/o apprendimento[42].

---

[40] Tra i primi scienziati a essersi occupato in maniera specifica del tema della fiducia in ambito psicopedagogico è il noto studioso Erik Erikson. Egli nei suoi lavori tratta specificatamente degli stadi dello sviluppo del bambino in relazione proprio alla formazione della fiducia che egli individua e al tempo stesso differenzia tra fiducia in sé e fiducia negli altri. Per una buona ricostruzione a proposito si veda l'opera curata da Giani, opera già citata in questo studio.

[41] Per maggiori dettagli si consultino gli articoli di Christina E. Mithcell, *Development or restoration of trust in interpersonal relationship during adolescence and beyond*, in "Adolescent", Vol. 25 Issue 100, pp. 847-855; Scott Larson, *Connecting with youth in Crisis*, in "Reclaiming children and youth", Summer 2005, pp. 87-90.

42 Procedendo con la ricerca sui maggiori database internazionali di riviste scientifiche di carattere pedagogico, i risultati relativi alla tematica della fiducia, oltre a non essere risultati particolarmente copiosi, si rifanno proprio a questi ambiti di ricerca. Nonostante il concetto

Anzitutto, anche qui, la fiducia appare in senso fortemente positivo. Oltre alla buona crescita del soggetto in educazione, la fiducia in ambito scolastico-educativo è intesa essenzialmente in due modi: nei caratteri di affidabilità, essa è vista come una *virtù* da sviluppare per la formazione del buon cittadino, del suo senso civico e di solidarietà; in secondo luogo la fiducia si lega direttamente al successo scolastico e all'apprendimento dell'allievo.

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, la relazione tra successo nei livelli di apprendimento e fiducia, rappresenta uno tra gli argomenti chiave della ricerca pedagogica. In tali studi si evidenza come un *clima generale di fiducia*, e la *fiducia nelle capacità altrui*, rappresentino la base e la condizione strategica per l'apprendimento dei soggetti[43]. La fiducia riposta nell'altro, in fase di apprendimento, nelle sue capacità e nel potenziale che egli può esprimere, è un concetto basilare della formazione moderna. Da qui l'idea di *empowerment* e il ruolo che la fiducia esercita in questo costrutto contemporaneo dal carattere pedagogico e trasversale a diverse discipline e ambiti organizzativi[44].

In un contesto di questo tipo, la fiducia è dunque prevalentemente intesa come un fenomeno dal carattere strumentale ed individuale: esso mira cioè al raggiungimento di obiettivi esclusivamente individuali.

Interessante ai fini della nostra analisi è lo studio presentato in Giani (2010) volto a individuare i significati attribuiti alla parola-concetto fiducia dai formatori-insegnanti appartenenti a diversi ordini e gradi scolastici. Tralasciando i dettagli dell'indagine alla lettura del capitolo specifico, quello che di nostro interesse emerge dalle interviste sono appunto i significati e le rappresentazioni attribuiti alla parola fiducia in campo educativo.

---

contemporaneo di educazione permanente e "società pedagogica" gli studi in ambito pedagogico sembrano rimanere prerogativa del contesto scolastico, come il concetto di educazione sembra rimanere prerogativa della relazione adulto-bambino.

[43] Rappresentativo di questa tipologia di studi è, ad esempio, l'articolo di Corrigan, M.W., Chapman, P.E., *Trust in teachers: a motivating element to learning*, in "Radical Pedagogy", Vol. 9, No 2 (2008).

[44] Concetto diffusosi ampiamente negli anni sessanta, esso è entrato a far parte a pieno titolo della competenza del docente e della formazione.

In linea con quanto detto sinora, la fiducia, oltre a legarsi al concetto di "alterità" su cui torneremo, è intesa ora come un valore (rispetto verso l'altro), ora come un "clima relazionale" verso cui tendere, ora come elemento strategico volto ad economizzare i tempi di gestione dei rapporti educativi, ora come risposta a dei bisogni specifici dei soggetti in formazione di riconoscimento e sicurezza. Tutti elementi di cui abbiamo detto e che riprenderemo più volte nella nostra analisi.

L'aspetto che però a parer mio emerge con più interesse dalla letteratura sulla fiducia in pedagogia, ai fini del nostro discorso, riguarda specificatamente un passaggio ricorrente nella descrizione della fiducia nelle relazioni educative, in particolare in quelle di aiuto.

Vediamo di capire. Sebbene la fiducia intesa come "scambio" sia un leit-motiv della letteratura moderna[45], essa di fatto appare più nei tratti di unidirezionalità che di reciprocità.

Nei contesti di aiuto e/o più genericamente in quei contesti educativi caratterizzati da asimmetrie relazionali, la fiducia infatti assume i caratteri di quella che potremmo chiamare la *"fiducia dell'Altro"*, condizione *sine qua non* la riuscita della relazione educativa.

È il soggetto "educando", l'Altro dal punto di vista dell'"educatore", colui che è chiamato in prima persona a fidarsi nella relazione educativa di chi è considerato l'esperto nella relazione educativa.

La *fiducia dell'Altro* (dell'educando-inesperto), e la conseguente *fiducia nell'Altro* che deve avere l'educando "inesperto", rappresenta una premessa, potremmo dire quasi un dogma nella letteratura di aiuto e nella letteratura pedagogica in generale. In Giani (2010) leggiamo: "E' curioso come parlando di fiducia in relazione alle cosiddette professioni di aiuto, si dia per scontato che la fiducia di cui parlare è quella che il nostro interlocutore dovrebbe nutrire per il professionista, per l'esperto. Curioso, ma non difficile da spiegare".

[45] Da più parti si leggono riferimenti in proposito. In AA.VV., *La quotidiana relazione con bambini in difficoltà. Una ricerca fra operatori sociali*, in "Animazione sociale", n°10 (2009), Gruppo Abele, Torino, ad esempio, spesso leggiamo espressioni di questa natura: " (…) quel poco che, a partire dallo scambio educativo si conosce del bambino è quanto sia cruciale dare e restituire fiducia, per educare in funzione del futuro, e non solo del contenimento e del mantenimento dello status quo".

L'educatore dal canto suo è chiamato a dover rispondere a questa chiamata in modo affidabile, a non tradire cioè la fiducia riposta in lui. La fiducia eventualmente riposta nell'Altro, da parte dell'esperto-educatore, deve essere commisurata alla disponibilità alla fiducia da parte dell'educando, come a dire: io (educatore) mi posso fidare di te (educando) solo quando tu mi dai prova di poterlo fare; ma non sempre è vero il contrario[46].

La fiducia dunque, nelle relazioni educative, assume più le caratteristiche di un *affidamento (*da parte dell'educando) e di una *risposta affidabile* (da parte dell'educatore), dinamica "passivizzante" *per* entrambi i soggetti della relazione e che compete a mantenere le distanze l'uno dall'altro.

Nel primo caso si parla di *affidamento passivizzante*; ciò si deve non tanto alle generali condizioni di asimmetria connaturate alla relazione educativa, come vedremo, quanto ad una condizione particolare di asimmetria in educazione che porta i soggetti della relazione a mantenersi su ruoli ben distinti: quello di esperto, conoscitore dei bisogni dell'altro, e quello di "profano" e beneficiante di tale conoscenza.

In Giani (2010) si legge a proposito: "La relazione di aiuto è spesso configurata come relazione tra un esperto "che sa" (incarnazione dell'ordine cognitivo, operativo, emozionale, etico, morale, ecc.) e un utente passivo, bisognoso, di cure, di attenzione, di ascolto, "che non sa" e al quale per l'appunto è richiesto di fidarsi. Fidarsi in questo contesto conserva il significato etimologico della parola (da *fidere* = avere fede); diventa *affidarsi* a qualcuno che sa cosa è bene per l'altro, che sa quali sono i suoi problemi, che sa come affrontarli. Il richiamo alla fiducia diventa allora richiamo ad una relazione non semplicemente asimmetrica ma passivizzante"[47].

---

[46] Nel saggio di N. Perotto *Tessere l'educare con bambini in difficoltà*, in *La quotidiana relazione con bambini in difficoltà*, pp. 60-73, si parla a proposito di fiducia a *doppio binario*: "La fiducia, presuppone un meccanismo a doppio binario: perché gli educatori possano dare fiducia ai bambini è necessario che i bambini abbiamo fiducia in loro e si riconoscano all'interno di uno scambio fiduciario, operazione non scontata per chi è stato deluso e illuso dalle figure adulte di riferimento". Per dare fiducia, l'altro deve avere fiducia in me e viceversa. Ma è sempre vera e necessaria questa relazione, soprattutto in ambito educativo?

[47] Giani, *Quale fiducia?* p. 84.

Così allo stesso tempo si parla di una *risposta affidabile da parte dell'educatore* anch'essa passivizzante per entrambi i soggetti della relazione, "schiacciati" sull'idea della fiducia come di una risposta ad un bisogno riconosciuto a priori dall'educatore.

Anche in questa prospettiva la relazione di fiducia appare dunque come un *a priori* della relazione educativa: la risposta affidabile è la risposta al bisogno oggettivo dell'Altro nella relazione educativa e la richiesta di affidamento, da parte dell'educando, sembra unicamente espressione di tale bisogno[48].

Tutto ciò ha una sua valenza esplicativa ed è indubbio che la fiducia competa a realizzare quei bisogni di contenimento e sicurezza unanimemente riconosciuti alla base di ogni progetto ed approccio educativo.

Quello di cui si dubita qui, invece, è che la fiducia in educazione si strutturi a partire unicamente da queste forma di giustificazione.

Se l'unica forma di fiducia possibile in educazione fosse legata al bisogno di contenimento e tutela del soggetto educando, tale relazione potrebbe portare addirittura alla chiusura del rapporto educativo, alla limitazione della libertà altrui e possibilità di riconoscimento reciproca, funzioni della fiducia autentica di cui parleremo nelle pagine a venire.

[48] Nel suo lavoro *La relazione educativa*, uno dei primi lavori di analisi e di approfondimento sulla relazione educativa sempre tra alunni ed insegnanti, Marcel Postic, sebbene da un punto di vista prevalentemente psicologico, fa notare una discrepanza tra ciò che gli insegnanti credono sia necessario per i loro alunni e ciò che desiderano gli alunni stessi: mentre gli insegnanti credono di dover rispondere a dei bisogni oggettivi degli alunni, gli alunni, dal canto loro, desiderino "semplicemente" veder riconosciute ed espresse le proprie aspettative e i propri desideri. Postic, M., *La relazione educativa: oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma, 1983.

Prime considerazioni conclusive

Nel paragrafo precedente abbiamo rilevato come la fiducia in educazione sia considerata la base dello sviluppo umano, un fine cui tendere, una virtù da coltivare, un clima da costruire ed una risorsa su cui investire al fine di ottenere risultati soddisfacenti dal punto di vista educativo.

Concludendo questa breve analisi iniziale relativa al campo semantico della fiducia in educazione, potremmo dunque formulare le seguenti prime e semplici considerazioni: l'uso piuttosto generalizzato del termine fiducia in educazione ed il carattere decisamente "positivo"che la parola fiducia evoca (anche) nei contesti educativi.

Abbiamo più volte ricordato come la fiducia, in generale, rappresenti una condizione di partenza, un *a priori* della riflessione e della relazione educativa. Abbiamo poi rilevato come questo *a priori* si leghi anzitutto alla condizione dell'Altro, dell'educando nella relazione educativa, aspetto che trasforma la fiducia in una forma di affidamento e in una forma di fiducia "condizionata" o "meritata": la condizione necessaria per dare fiducia da parte dell'educatore, è che l'Altro si fidi di lui.

Quello che possiamo giungere a sottolineare in questa fase del lavoro, a confronto con la prima parte della tesi, è come nella *relazione di fiducia in educazione vengono a mancare quegli elementi che abbiamo visto caratterizzare la fiducia interpersonale autentica*: dalla condizione di rischiosità, grado e natura vulnerabile della relazione di fiducia, alla libertà e dimensione di decisionalità, ovvero quelle condizioni che fanno sì che la relazione di fiducia possa dirsi autenticamente fondata e fondante.

È questo che ci porta a dire che lo studio della fiducia in educazione, per come l'abbiamo definita noi insieme ai maggiori studiosi sull'argomento, è poco presente nel panorama pedagogico contemporaneo. Nonostante i numerosi studi che il secolo scorso ha avviato sulla centralità dei soggetti nella relazione educativa, sembra difficoltoso uno studio mirato sulla fiducia autentica, in ottica e in dimensione strettamente relazionale. Nella letteratura sulla fiducia vengono infatti a mancare quegli elementi utili a indagare la fiducia da un punto di vista relazionale, nelle sua

proprietà generative e trasformanti in linea come detto più volte con l'esigua presenza di studi sulla relazione bambino-adulto[49].

Le ragioni, in parte anticipate in queste pagine, si legano ad aspetti potremmo dire originari di ogni relazione e in particolare di quella educativa, quale il concetto di reciprocità e le implicazioni che tale concetto assume specificatamente all'interno dei contesti educativi.

Quale dunque il concetto di reciprocità nelle relazioni educative e quali le forme di reciprocità possibili in educazione per la realizzazione di relazioni di fiducia autenticamente fondante?

[49] Da più parti si denuncia una generale carenza nella cultura pedagogica attorno alla relazione educativa bambino-adulto, se non in chiave prettamente scolastica e/o relegata in altri ambiti disciplinari, segnali di debolezza che si ravvisano maggiormente nei servizi per minori privi di un modello di riferimento teorico e valoriale di questo tipo, in AA.VV., *La quotidiana relazione con bambini in difficoltà*, p. 119.

La relazione educativa: quale reciprocità possibile?

La relazione educativa dipende da diversi fattori interni e esterni la relazione stessa, dalle caratteristiche di personalità dei protagonisti, al contesto sociologico e storico in cui essa prende forma. Le differenti concezioni della relazione educativa e la qualità della stessa, sono inoltre strettamente legate all'idea di natura umana e, più specificatamente, di "natura" del bambino o del soggetto "educante".

Con Giuseppe Mari[50] quello che vorrei sottolineare fin da ora è come la storia del pensiero educativo, dal periodo arcaico ad oggi, abbia quasi sempre teorizzato una relazione educativa come una relazione interpersonale affettiva ed amorevole tra maestro e discente. Il costume formativo, dice Mari, non è mai stato mera coercizione scevra da affetto e da legame interpersonale, come l'educazione non è mai stata mero addestramento e ricerca della passività dell'Altro in relazione.

Le caratteristiche che oggi si riconoscono appartenere alla relazione educativa, almeno da un punto di vista teorico, risalgono a tempi molto lontani e nella storia del pensiero pedagogico si riprendono più e più volte.

Già Socrate, ai tempi dell'antica Grecia, si schierava contro la condizione passiva del discente parlando di una relazione educativa, quella tra maestro e discepolo, schietta e interpersonale, volta alla reciproca trasformazione. Egli infatti, come è noto, parlava di educazione come di un processo maieutico, di ricerca continua e costruttiva della verità, e la ricerca di questa verità come di un processo liberatorio per tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa, al punto da indicare "l'essere confutato" del maestro da parte dal discepolo come un beneficio anziché una provocazione.

Fin dall'antichità, si riconosce il carattere di aleatorietà e complessità alla relazione interpersonale e l'educazione prende forma in modo non predeterminabile: mirando alla conquista della libertà, essa non può dipendere da una procedura standardizzata ma da un processo di investigazione personale. (Platone, in Mari 2009).

[50] G. Mari (a cura di), *La relazione educativa. Saggio introduttivo, antologia e schede didattiche*, La Scuola, Brescia, 2009.

La storia del pensiero educativo in generale e, più in particolare, a partire dal secolo scorso, si attesta in prevalenza attorno alla visione di un rapporto educativo come di uno rapporto di scambio, retto da reciprocità[51]. Ma di quale di forma di scambio si parla prevalentemente in educazione, retto da quale idea di reciprocità?

Le determinanti della relazione educativa: alterità e asimmetrie

La relazione educativa è un tipo d'interazione caratterizzata da un rapporto/esperienza con un'*alterità* e da *asimmetrie*, quest'ultime in parte connaturate ad ogni relazione interumana e in parte caratterizzanti la specifica relazione educativa.

La maggior parte delle relazioni umane, potremmo dire la totalità, sono caratterizzate da asimmetrie[52]. La sola presenza dell'Altro, nella relazione educativa come in ogni altra relazione interumana, perché *diverso* da me, perché un "non-me"[53], pone delle asimmetrie, delle non 'combaciabilità'.

Solo questo fatto, come dicevamo pocanzi, basterebbe a rendere la relazione educativa una faccenda molto complicata e a giustificare in parte la difficoltà della fiducia in ambito educativo come in altre relazioni umane[54].

Nelle relazioni di tipo educativo tali asimmetrie assumono un carattere particolare: sono asimmetrie dettate non solo dalla presenza di un'alterità, dunque da un insieme possibile e condivisibile di diversità che informano tali asimmetrie, come ad

---

[51] Pensiamo solo al concetto antico di *humanitas* diffusosi a partire dai tempi dell'antica Roma da cui, come sottolinea sempre Mari, "ha origine una concezione del rapporto educativo come crescita comune a educatore ed educando, destinata ad un influsso permanente" (Mari, 2009, p. 17). Nonostante, come diremo, le pratiche educative nel tempo si siano caratterizzate prevalentemente in un'ottica autoritaria, la storia delle idee in pedagogia spesso si è legata ad un'idea di crescita reciproca tra i soggetti della relazione.

52 In letteratura al concetto di asimmetria, nelle relazioni interpersonali, è spesso assegnato un valore negativo. Ma questo non ci deve confondere. Per a-simmetrie, infatti, dobbiamo intendiamo due o più elementi in relazione tra loro *non* ugualmente misurabili- dunque 'diversi' tra loro, cosa che non porta (necessariamente) a giudizi di valore.

[53] Bruni, L., *La ferita dell'altro. Economie e relazioni umane*, il Margine, 2007, Trento.

[54] La questione dell'Alterità quale 'scoperta dell'Altro', come descritto in Bruni (2007), oltre a essere una storia recente, è una storia contraddistinta da ferite e da benedizioni. Con la nascita dell'approccio personalista nelle filosofia e nelle scienze umane, la presenza dell'Altro diventa elemento centrale di riflessione e fattore costituente della stessa identità umana.

esempio la presenza di diversità nei livelli di conoscenza/esperienza o asimmetria temporali[55]. Le asimmetrie che caratterizzano la relazione educativa, sono quelle prodotte da un'asimmetria piuttosto ricorrente nelle relazioni educative e di aiuto, che possiamo definire di *impari attribuzione di valore dell'Altro nella relazione*.

Per diversità nell'attribuzione di valore dell'altro s'intende sinteticamente quel meccanismo per cui l'altro nella relazione, espropriato anzitutto del suo essere persona, non è percepito come soggetto con pari diritti e libertà.

L'asimmetria nell'*attribuzione di valore dell'Altro nella relazione*, conduce non tanto all'impossibilità della condizione di *parità* tra i soggetti coinvolti nella relazione educativa, ovvero di quella condizione o stato che garantisce un rapporto di uguaglianza o equivalenza tra le parti, quanto all'assenza di quella condizione di *pariteticità, ovvero* di eguaglianza e di pari valore tra le parti, fondamento di ogni relazione autentica.

E quindi, ad esempio, l'asimmetria conoscitiva in un rapporto educativo, sebbene oggi rappresenti sempre meno una condizione asimmetrica tra i soggetti della relazione educativa, non costituisce di per sè un problema. Costituisce un problema quando tale asimmetria si fonda sull'assenza di parità di valore dei soggetti coinvolti nelle relazione tali per cui l'altro, trattato per lo più come oggetto del sapere, del conoscere e del lavoro educativo, si deve adeguare alla volontà e alle aspettative dell'altro in relazione.

Le asimmetrie relazionali giocate sulla categoria della *impari attribuzione di valore dell'Altro* conducono a conseguenze oramai note alla letteratura pedagogica e di aiuto, quali le contrapposizioni nella relazione tra colui che aiuta e colui che è aiutato, colui che è "esperto" e colui che è "inesperto", ed il collocamento dei soggetti della relazione educativa in ruoli rigidamente costituiti e predeterminati.

Ciò che tali (obsolete) antinomie nascondono e ci permettono contemporaneamente di portare alla luce, riguarda l'aspetto per noi alla base, o conseguente, le asimmetrie relazionali basate su non pariteticità: *l'impossibilità di*

[55] Marcel Postic, nel suo lavoro, fa riferimento ad asimmetrie di tipo temporale nella relazione educativa riferendosi ad esempio alla diversa percezione e programmazione del tempo educativo tra insegnanti e scolari. Postic, *La relazione educativa*, p. 121.

reciprocità (autentica) nelle relazioni educative cui si lega molto spesso una sorta di distorsione nella concezione stessa di reciprocità in educazione.

Se la condizione di *a*simmetria intesa come diversità tra soggetti con diversi ruoli, responsabilità e poteri non comporta alcuna chiusura alla relazione autentica, ciò che comporta l'impossibilità di relazioni autentiche sono le asimmetrie basate su ineguaglianza. Come a dire: se la reciprocità (autentica) tra soggetti diversi-asimmetrici perché non pari, in*u*guali è possibile e praticabile in educazione come in ogni altra relazione, ciò che invece non è possibile, è la reciprocità (autentica) tra soggetti diversi-asimmetrici perché considerati *non paritetici* ed in*e*guali. Nella prima forma di relazione, nonostante le asimmetrie, come vedremo, c'è possibilità di scambio o di tessitura propria di ogni relazione autentica, nella seconda invece tale scambio è precluso poiché preclusa è la possibilità di trasformazione e mutamento reciproco.

Gli stessi concetti di *potere*, *autorità* e *responsabilità* (concetti chiave della relazione pedagogica) costitutivamente asimmetrici di questa relazione come di molte altre, "legittimati" sulla base di tale categoria, conducono a distorsioni dei concetti stessi e dei significati in essi implicati[56].

In presenza di impari attribuzione di valore dell'altro, le asimmetrie nel potere, nell'autorità e nelle responsabilità necessarie alla relazione educativa non si costruiscono nella relazione stessa, sulla base di una legittimazione reciproca dei soggetti coinvolti, ma su fattori esterni la relazione. Sono queste categorie o "quote di potere esterne" a determinare le asimmetrie nella relazione educative, a prescindere dai soggetti coinvolti nella relazione stessa.

È questo che porta alcuni autori oggi a differenziare il potere o l'autorità di ruolo dal potere o autorità personali, di tipo processuale, e a collocare in chiave negativa forme di potere, quali il "potere di definizione dell'adulto" annoverandole tra

[56] A proposito, molto significativa è la seguente espressione: "Se le relazioni di potere non si irrigidiscono in stati di dominio, trasformano i rapporti tra disuguali in rapporti tra diversi, raggiungendo così, attraverso le libertà, forme di eguaglianza che, a loro volta, si oppongono all'omologazione, all'assimilazione, al conformismo", in AA.VV. *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia, 2008, p. 115.

le forme di maltrattamento in educazione[57]. Un'asimmetria di potere che non si dà nella relazione ma a priori, premessa anziché prodotto della relazione stessa (Postic, 1983).

Basata sull'impari attribuzione di valore dell'Altro, la relazione educativa non sa far spazio alla reciprocità autentica, se non nelle forme che vedremo nel prossimo paragrafo. L'Altro, nel rapporto educativo, come si denuncia da più parti, continua ad essere *oggetto* e non *soggetto* con cui instaurare una relazione paritetica.

Ma quali i rischi legati all'assenza di relazioni autentiche in educazione?

Il configurarsi del *rischio dominazione* insito in ogni relazione educativa. È nota in letteratura, soprattutto in quella critica, la soglia sottile che intercorre tra *dominazione* e *educazione*. Sono del parere che quando manca la reciprocità nelle relazioni di tipo educativo subentri il dominio e che l'unica forma di reciprocità possibile in educazione sia quella autentica o incondizionale.

Allo stesso tempo, affinchè essa si possa realizzare, l'unica condizione di simmetria necessaria in educazione è quella basata sulla pari attribuzione di valore dell'Altro. Come a dire: non importa se il livello di potere dei soggetti coinvolti nella relazione educativa (come il livello di responsabilità o autorità) sia impari, poiché questo di fatto non impedisce la nascita di relazioni autentiche; quello che importa è che tali asimmetrie siano legittimate sulla base di un riconoscimento reciproco, possibile solo se esiste parità nella valutazione del valore dell'altro in relazione.

Le asimmetrie basate sull'impari attribuzione di valore dell'Altro impediscono di fatto quello che è proprio di ogni relazione per dirsi umana e che è alla base di ogni

[57] Jusper Juul, autore di numerosi saggi sulla relazione educativa, sebbene non a carattere accademico e che ritroveremo spesso in questo lavoro, interessato all'interazione tra adulto e bambino in chiave paritetica, parla di "potere di definizione dell'altro" come di un potere esercitato tipicamente dall'adulto nei confronti del bambino. J.Juul, Jensen H., *Dall'obbedienza alla responsabilità. Per una nuova cultura dell'obbedienza*, Urrà Ed., Milano, 2011. Postic fa riferimento a questo potere come al potere di valutare, controllare e assegnare punizioni che l'insegnante o educatore deterrebbe in virtù del ruolo che gli viene assegnato esternamente e a sostegno di un sistema fondato sul controllo e la selezione. Postic, *La relazione educativa*, p. 67.

relazione autentica come quella di fiducia, la reciprocità, qualità relazionale di cui si parla da tempo anche in ambito pedagogico me che tarda nella prassi a realizzarsi[58].

Quando si parla di relazioni educative si parla di *relazioni autentiche* in cui gli attori si educano a vicenda[59], in una parola si parla di reciprocità autentica; la stessa fiducia presuppone reciprocità. Ma quali sono state fino ad oggi le forme di reciprocità possibili e praticabili in educazione, in quelle relazioni cioè caratterizzate da asimmetrie?

[58] Il processo di autorizzazione dell'Altro, esigenza della contemporaneità, passa attraverso un processo di "autenticazione" dell'altrui potere-autorità-responsabilità ed esso si costruisce a partire proprio dalla disponibilità di ciascun soggetto implicato nella relazione ad esporsi (rischiosamente) all'altro, ad 'essere visto' e 'vedersi' reciprocamente, dunque a confermarsi reciprocamente. La cosa interessante, come ci ricordano Pourtois, J-P. e Huguette D. in *L'educazione postmoderna*, è che tale processo di 'legittimazione' delle altrui asimmetrie di potere-responsabilità-autorità, è diventato nel tempo prerogativa ed esigenza di entrambi i soggetti della relazione educativa: essi sembrano cioè non trovare più convincente né soddisfacente costruire la propria legittimità a partire da elementi esterni la relazione, ma sembrano cercare sempre più la propria realizzazione, ed il senso del proprio operare, all'interno della relazione stessa. Pourtois, J-P., Huguette, D., *L'educazione postmoderna*, Edizioni del Cerro, 2006.

[59] Mancini, *La buona reciprocità,* p.24.

La reciprocità in educazione

Dagli anni '60 del secolo scorso un fiorire di ricerche si sono avvicendate attorno al *concetto di reciprocità* nel campo delle relazioni umane. Dall'antropologia, alla psicologia e alle scienze sociali si è aperto un vivace dibattito sul concetto di reciprocità che prosegue tuttora, e che in parte ha contribuito alla nascita di un nuovo approccio disciplinare in economia, *l'economia sperimentale* e la *behavioral economics* di cui parleremo nella terza parte di questo lavoro.

Diverse sono le definizioni apportate al concetto di reciprocità (come nel caso della fiducia) come diversi sono i settori disciplinari di studio di riferimento.

In ambito educativo l'interesse per il concetto e le dinamiche della reciprocità prendono piede soprattutto dalla seconda metà del '900 grazie al rinnovato interesse verso la centralità del soggetto nello studio pedagogico e, contemporaneamente, alle critiche sempre più accese nei confronti delle strutture di potere e di dominio presenti anche nelle organizzazioni e nelle relazioni di tipo educativo.

Prima di capire se in educazione possano esistere relazioni fondate sulla reciprocità autentica o incondizionata e quali le caratteristiche che le contraddistinguono, vediamo brevemente quali forme di relazione sono prevalse fino ad oggi in educazione.

Potremmo individuare nel *dono altruistico* e, in tempi più recenti, nel contratto o nella *reciprocità contrattuale o condizionata,* le tipologie di relazioni che si sono rese possibili e praticabili in educazione.

Quello che però dobbiamo precisare fin da ora è che né l'una né l'altra forma di relazione risponde ai criteri di reciprocità autentica alla base della fiducia che abbiamo descritto; nel primo caso a mancare è l'elemento stesso di reciprocità: lo scambio o la tessitura, secondo la definizione che vedremo con Mancini.

Nella forma del dono altruistico infatti, in educazione come in altri contesti, non c'è scambio: il dare è esclusivamente quello avanzato dell'educatore verso l'educando. Dono giustificato dalla concezione della natura dell'altro come essere manchevole e dal ruolo e relativa funzione che investe l'educatore di "far crescere", di "sviluppare" l'altro in stato di bisogno.

Da qui la visione missionaria cui metaforicamente più volte nel corso della storia è stata legata l'immagine dell'educatore, la quale porta con sè una visione sacrificale dell'educatore, concezione da cui i più, soprattutto in tempi recenti, hanno messo in guardia[60].

Nel dono altruistico mancano dunque i criteri di reciprocità: esso non prevede alcuno scambio ma è, per l'appunto, unidirezionale. Tale forma di relazione non lascia spazio alcuno alla reciprocità[61].

Le distorsioni derivanti da questa forma di dono sono diverse[62]. Una conseguenza è, ad esempio, la negazione del *conflitto* nelle relazioni rette da questa forma di dono. Nella visione del dono sacrificale infatti i soggetti rimangono in qualche modo immuni ai possibili conflitti derivanti da una relazione di questo tipo.

In educazione poi, specificatamente, l'assenza di reciprocità, "sostituita" da questa forma di dono che poco ha a che fare con la reciprocità, molto spesso comporta in forma celata quel rischio di dominazione che abbiamo detto essere presente molto spesso in ambito educativo.

Tuttavia dalla seconda metà del secolo scorso, come dicevamo, in educazione come in altri ambiti disciplinari, particolare attenzione viene dedicata alle dinamiche di quelle forme di dominazione presenti nelle strutture rette da relazioni di potere.

L'attenzione in educazione si sposta appunto sulle dinamiche di potere presenti anche e soprattutto nelle relazioni educative rette da asimmetrie, in particolare

---

[60] La visione sacrificale rimanda al totale dono di sé e i rischi che esso comporta, come ci ricordano i studiosi A. Canevaro e A. Chierigatti: "Siamo venuti per prestare un servizio: non dobbiamo trasformare un servizio in una 'missione' da compiere, pretendendo di mettere in gioco tutti noi stessi. Sta qui il rischio di ogni intervento di volontariato come di ogni operazione di aiuto.", in A. Canevaro, Chierigatti, *La relazione di aiuto, l'incontro con l'altro nelle relazioni educative*, Carocci, Roma, 1999, p. 194.

[61] Contrariamente al principio di reciprocità professato in educazione che si riferisce per l'appunto a quell' "atteggiamento tale per cui nella relazione interpersonale si sia capaci di riconoscere le istanze altrui ma anche le proprie e di adoperarsi perché entrambe vengano adeguatamente soddisfatte", in Mariani A.M., *L'alunno vulnerabile: Pedagogia del mal-trattamento psicologico*, Unicopli, Milano, 1993, p. 91.

[62] Sempre Canevaro e Chierigatti sottolineano come l'aiuto, quando non è reciproco, anche se accettato, crea rifiuto e quando consistente mette sovente il soggetto "beneficiato" nella condizione di dover accettare creando nel soggetto "beneficiato" anziché un senso di gratitudine, un senso di "strumentalizzazione", in Canevaro, Chierigatti, *La relazione d'aiuto*, p. 183.

attorno al concetto di potere esercitato in ambiente scolastico dall'insegnante sui propri alunni[63].

Parallelamente a questi studi e a quelli sulla reciprocità, si giunge così a individuare nella "regola di reciprocità" la norma che regola i rapporti interpersonali e sociali anche a livello educativo. E' attraverso lo scambio che assicura la reciprocità, basato essenzialmente su reciproche aspettative di mutuo guadagno, anche in termini non materiali, che entrambi i soggetti della relazione possono ambire a una relazione partecipata e non passivizzante. È la possibilità stessa di ottenere dei benefici, ovvero di poter realizzare i propri obiettivi o scopi personali, a motivare le azioni dei soggetti implicati nella relazione (anche quella educativa) e a sostenerli nell'affrontare i costi di una interazione interpersonale, detta anche transazione, dal linguaggio economico[64].

Ma affinché tra i soggetti implicati nella relazione possano nascere relazioni basate sulla "regola di reciprocità", partecipative e non passivizzanti, tra gli stessi devono sussistere dei rapporti paritari, simmetrici, che in educazione, sottolinea lo stesso Postic, è possibile solo nella formazione degli adulti.

La reciprocità così intesa, almeno fino ad allora, implica necessariamente una relazione simmetrica tra le parti, poiché basata sul concetto di scambio simmetrico, ovvero simultaneo, equivalente e complementare (concetti che riprenderemo nel prossimo paragrafo).

Obiettivo in quegli anni diventa dunque quello di "ridurre" le asimmetrie esistenti nella relazione educativa trasferendo, per così dire, il dialogo simmetrico nella relazione educativa. La domanda chiave di questi studi diventa infatti la seguente: "è possibile un dialogo *simmetrico (*nella relazione educativa)?"[65] Come realizzarlo?.

Per realizzare la relazione di reciprocità in educazione, almeno secondo la descrizione che di essa si tratteggia in quegli anni, si parla di un *contratto*, si fa

[63] Cfr. Filloux in M. Postic, *La relazione educativa*, op. cit., p. 132.

[64] In Marcel Postic troviamo la seguente definizione: "La parola 'transazione' è stata allora adottata nel senso di un'operazione 'economica' conclusa con un accordo tra le parti, sulla base di una reciprocità di mutui vantaggi da ricavarne". Più specificatamente qualche riga dopo si legge: "La transazione è un fenomeno sociale risultante dagli scambi; essa ha come scopo quello di stabilire i rispettivi obblighi dei partners, di fissare la regola del gioco nella situazione creata dall'apprendimento di gruppo". Postic, *La relazione educativa*, pp. 122,124.

[65] *Ivi,* p. 121.

riferimento cioè a una forma di reciprocità basata sul contratto o reciprocità condizionale, secondo la definizione di Luigino Bruni in "Reciprocità"[66].

Tale forma di reciprocità sembrerebbe infatti "attenuare" le asimmetrie esistenti nella relazione educativa garantendo a ciascun soggetto la realizzazione di scopi personali. Il contratto in educazione definisce responsabilità e ambiti di iniziativa di ciascuno oltre a prevedere forme di ricompense, o punizioni, associate ai comportamenti da incoraggiare o scoraggiare.

Ognuno, con il contratto educativo, dichiara le proprie risorse, competenze e aspettative; attraverso azioni congiunte e condivise, che prevedono un accordo tra le parti sulla base di una reciprocità di mutui vantaggi, la transazione è portata a termine.

Le critiche rivolte a questa forma di reciprocità in educazione si possono riassumere principalmente nei seguenti due punti: la prima riguarda più in generale le forme mascherate di potere che sono continuamente messe in atto in questo tipo di relazioni "falsamente" simmetriche; il secondo riguarda più specificatamente il prodotto risultante dalla relazione di reciprocità e, con esso, il concetto stesso di reciprocità.

Nel primo caso, rileva efficacemente Filloux rivolgendosi specificatamente all'ambito scolastico, "il contratto ha lo scopo di stabilire le posizioni di ognuno, di far riconoscere la posizione dell'insegnante e di ridurre ogni margine d'incertezza, in merito alle aspettative, ai comportamenti reciproci dei due contraenti nel ruolo di professore ed allievo". "Rendere impersonale il rapporto, (…) è la funzione simbolica del contratto (…)"[67].

Secondo l'autore dunque il contratto in educazione, retto da connaturate asimmetrie, oltre a rendere impersonale il rapporto educativo, perpetua la relazione di dominio-sottomissione attraverso un artificio che, sempre con le sue parole, è volto a "mascherare la violenza del dominio agli occhi dell'allievo che rivedrà rispecchiata nell'insegnante soltanto un'immagine purificata di se stesso, liberata da ogni desiderio

[66] Lugino Bruni nella sua opera *Reciprocità* annovera diverse forme di reciprocità possibili nelle relazioni umane. La sua intuizione parte dall'idea che sebbene la reciprocità sia una, essa possa sussistere in diverse forme che prevedano un dare e un ricevere, dalle forme contrattuali a quelle basate sul dono in-condizianale. Per approfondimenti, vedere l'opera citata, L.Bruni, *Reciprocità*, 2006.

[67] In M.Postic, *La relazione educativa*, p. 131.

di dominio". Le asimmetrie dunque in educazione non si assottigliano ma permangono celate dal rapporto cordiale e amichevole che sembra instaurarsi tra i contraenti della trattativa educativa.

Il secondo aspetto riguarda lo scopo della relazione di reciprocità, in educazione come in ogni altro contesto. Nella relazione di reciprocità così intesa ogni soggetto sembra mosso da obiettivi esclusivamente individuali. Ognuno entra nella relazione con attese e aspettative proprie e sono queste a dirigere ed eventualmente portare a buon termine la trattativa, anche in educazione. La transazione è dunque in vista di uno scopo privato, che rimane tale e diviso tra i soggetti della relazione.

Quello che ci sembra di poter sostenere al termine di questa breve descrizione delle forme di relazione in educazione è, come dicevamo in introduzione, l'assenza di uno scambio autentico in educazione.

Ecco il senso della frase che anticipavamo qualche riga fa: in educazione la reciprocità (autenticamente intesa), almeno fino ad oggi, è stata per così dire resa impossibili o nemmeno immaginabile. Da una parte, infatti, o è il dono altruistico a prevalere in educazione, dono che salvaguardia le asimmetrie ma fa mancare totalmente l'aspetto alla base della reciprocità, oppure la reciprocità basata su trattativa o contratto, ovvero la reciprocità che riduce le asimmetrie in educazione rendendola condizionale agli scopi personali dei contraenti.

Tornando alla questione iniziale: è possibile parlare di reciprocità autentica e quindi di fiducia autentica nei contesti educativi? I prossimi paragrafi saranno dedicati a rispondere proprio a questo interrogativo. Vedremo infatti come i nuovi studi in campo di reciprocità e, parallelamente, quelli sullo sviluppo neonatale e relazionale, siano decisivi nel "giustificare" forme di reciprocità autentica anche in educazione.

La reciprocità incondizionata, reciprocità autentica (genuina) o *buona* reciprocità

Reciprocità è un concetto che ha radici lontane. Dagli anni '60 del secolo scorso, da quando cioè è entrata a far parte in modo sempre più preponderante della letteratura scientifica, la reciprocità ha assunto differenti significati e proposte di definizione.

Sebbene negli ultimi anni alla reciprocità siano stati riconosciuti significati sempre più complessi, l'idea che fino ad oggi è prevalsa è stata quella di una reciprocità basata essenzialmente sulla "logica dello scambio", arrivando a essere usata come un sinonimo della parola scambio e a generare un utilizzo sempre più equivoco del termine[68].

Nella (sola) ottica dello scambio, ci spiega infatti Mancini, la reciprocità è stata ricondotta, o per meglio dire "ridotta" a tre condizioni di base: la condizione di *simmetria*, *complementarietà* e di *simultaneità*. La prima condizione, seguendo le parole dell'autore, implica nella relazione retta da questa forma di scambio l'obbligo di uguaglianza tra i partner della relazione; la seconda condizione comporta per ciascun soggetto coinvolto nella relazione, l'impegno a contribuire con la propria parte alla formazione di "un'unica totalità" in una sorta di divisione paritaria dei compiti; la terza condizione, infine, l'obbligo nei soggetti di fare l'uno verso l'altro la medesima cosa nello stesso tempo[69].

È in questo modo che l'idea di reciprocità si sovrappone a quella di scambio, e, più propriamente, a quella di "scambio commerciale": "Con questa parola si pone in scena il dare qualcosa a qualcuno, che a sua volta dà qualcos'altro. L'attenzione è focalizzata sull'oggetto del dare e del ricevere". Come nello scambio commerciale "i soggetti, entrano solo sul piano delle prestazioni, funzioni, ruoli, interessi escludendo la condivisione del proprio essere personale (…)"[70].

---

[68] Mancini, *La Buona reciprocità*, p. 13.
[69] *Ivi, p. 13-14.*
[70] *Ivi*, pp. 15-17.

La logica dello scambio nella reciprocità ha condotto a due conseguenze di notevole importanza anche, direi soprattutto, sul piano educativo: da una parte la chiusura alla reciprocità delle relazioni rette da asimmetrie, se non nella forma del contratto di cui abbiamo parlato nel precedente paragrafo; dall'altra parte l'impossibilità della reciprocità, di "tessiture", in quelle relazioni rette da incondizionalità o gratuità, come si caratterizzano molte delle relazioni educative.

La logica dello scambio nella reciprocità ha infatti comportato e nello stesso tempo alimentato un pregiudizio "grave", continua Mancini, secondo cui dove c'è dono e non condizionalità non possa esistere reciprocità. La reciprocità nella sola ottica dello scambio implica infatti un ritorno, una restituzione, un contraccambio secondo i canoni di cui abbiamo detto.

È sempre in questa logica che la gratuità si colloca all'opposto della reciprocità, divenendo sinonimo di non ritorno e unilateralità. "La conclusione del ragionamento", dice poi Mancini, "è fuorviante perché toglie alle relazioni di reciprocità la radice vitale della gratuità e travisa quest'ultima come se equivalesse a fare le cose 'per nulla'"[71]. Tutto ciò a limitazione ancora una volta delle complesse dinamiche relazionali implicate nei contesti educativi.

Un ragionamento di questo tipo sulla reciprocità comporta infatti una grave limitazione alle forme di relazione e di reciprocità possibili in educazione di cui abbiamo già parlato: nelle relazioni rette da asimmetrie, infatti, non possono che esistere relazioni gratuite unilateralmente intese, rette da alcuna aspettativa di reciprocità; oppure relazioni di reciprocità sottoforma di contratti.

Ed è a questo punto che gli studi di alcuni autori critici contemporanei della reciprocità ci possono, per così dire, venire in aiuto.

Per prima cosa: la reciprocità non necessita della condizione di simmetria, non foss'altro che tutte le relazioni sono in qualche modo asimmetriche e che questa naturale asimmetria sia alla base stessa dello scambio senza la quale ciò non sarebbe nemmeno possibile. Seconda cosa: il dono gratuito non esclude la reciprocità, tutt'altro, ne è parte integrante.

[71] *Ivi*, p. 16.

Nel primo caso, la simmetria, come del resto le condizioni di complementarietà e simultaneità, oltre a non essere ritenuta condizione necessaria per la reciprocità, secondo alcuni autori come Mancini, sarebbe addirittura di ostacolo alla definizione stessa di reciprocità perché ne impedirebbe la realizzazione nella sua forma costitutiva[72].

La reciprocità infatti è anzitutto una forma di crescita interiore, una *libera condivisione d'essere tra persone* in cui ognuno, liberamente, condivide in misura variabile ed imprevedibile ciò che è, che sente, che sa, che ha. Essa implicherebbe dunque una libera *condivisione di sé*, ragion per cui le persone nella relazione di reciprocità "sono presenti con l'intera loro realtà difficilmente determinabili in maniera precisa e formale" [73].

La pura simmetria sarebbe dunque nulla più che una duplicazione di comportamenti o di sentimenti al contrario della reciprocità, la quale implicherebbe invece un intrecciarsi creativo, generativo, delle unicità di ciascuno. "La relazione viva di due o più esseri unici non sfocia in una semplice raddoppiamento o nella moltiplicazione di un identico modo d'essere e di fare, è semmai l'intreccio creativo delle loro unicità". È In questo modo che "Madre e figlio, insegnante ed allievo, sono asimmetrici, per la loro posizione nella relazione, ma sono nondimeno profondamente reciproci"[74].

Seconda cosa (legata alla prima): per quanto riguarda la relazione tra reciprocità e gratuità, esse non solo non sono incompatibili tra loro, ma "sono coessenziali e si confermano a vicenda". L'equivoco sta ancora una volta nel pensare alla reciprocità unicamente come a uno scambio nelle caratteristiche che abbiamo detto. Così accade quando l'attenzione è focalizzata sull'oggetto del dare e del ricevere e, cosa più importante, quando le parti della relazione sono pensate come se fossero

[72] Mancini, come Luigino Bruni, del resto, non esclude la reciprocità degli scambi (ad esempio gli scambi commerciali) dalle forme di reciprocità; semplicemente egli non riduce il modello di reciprocità alle sole dinamiche di scambio di cui abbiamo detto, soprattutto quando si tratta di reciprocità interpersonale.

[73] Mancini, *La Buona reciprocità, p.* 13.

[74] *Ivi*, p. 14.

compiute in se stesse, neutre, già configurare una volta per tutte[75]. Le relazioni in questo caso, e la stessa reciprocità, sarebbero soltanto fatti o eventi esterni la relazione.

Ma la reciprocità, nella sua forma costitutiva, relazionale, non è assenza totale di scambio, ma presenza di una "tessitura": essa genera in ciascuno nuovi modi d'essere, trasforma la realtà interiore di ciascuno in modo tale che "l'essere di ciascuno si modifica, si affina, si trasfigura, apprende nuove modalità e assume forme inedite"[76].

Risiederebbero qui, secondo Mancini, il significato primo della reciprocità e la sua non incompatibilità con la gratuità: essa non è assenza di reciprocità, come la reciprocità non è (necessariamente) presenza di uno scambio secondo i canoni di cui abbiamo detto. Un'azione reciproca incondizionale (o gratuita) con Mancini, si attua sì nello spirito disinteressato del "*per nulla in cambio"*, ma non del "*per nulla"*[77].

Nella disamina sulla reciprocità nelle relazioni umane di tipo educativo, una volta chiarito il passaggio dal "paradigma dello scambio a quello della tessitura", Mancini si spinge oltre, introducendo il concetto di *buona reciprocità.*

Secondo l'autore infatti la reciprocità non è neutra, ma la qualità fonda per così dire la natura delle relazioni umane e il loro sviluppo. E la reciprocità, quando *buona*, "pur nella necessaria diversità delle trame, dei disegni e delle proporzioni, è l'unica che, nel divenire delle forme di convivenza e di umanizzazione, assicuri la migliore realizzazione dell'identità dei singoli, delle comunità, dell'umanità"[78].

L'idea di *buona* reciprocità, in Mancini come in altri autori, si rifà al riconoscimento di un'esistenza "originaria" di bene, esistenza giustificabile non (necessariamente) da un punto di vista esclusivamente metafisico, teologico, ma riconoscibile anche sottoforma di principio di realtà, della realtà di bene. La realtà di

---

[75] "L'idea di scambio sottende un'intera antropologia di tipo innatista, statico, individualista: in tale ottica ogni individuo ha dalla nascita la sua identità definita, è isolato e immutabile, perciò le relazioni e dunque la stessa reciprocità sono per lui soltanto fatti o eventi 'esterni' alla sua identità", in Mancini, *La Buona reciprocità, p*.17.

[76] *Ibid.*

[77] "In questo" continua Mancini "vive infatti una passione profonda che non è affatto per nulla, perché invece è per l'altro, cioè per amore, per il desiderio tipico del volere bene e del volere il bene", Mancini, *La Buona reciprocità, p*. 20.

[78] *Ivi*, p. 19.

bene, esprimibile ad esempio nella "tradizione di atti di dedizione, di generosità, di solidarietà", in generale di esperienze di bene, precederebbero l'uomo conferendone il carattere originario.

È in questo senso che la relazione di reciprocità non sarebbe da intendere in senso duale "chiusa cioè entro il rapporto di due individui", ma comprendente almeno tre elementi, tra cui il bene che dicono precedere appunto i soggetti stessi della relazione.

È in questa condizione che, secondo lo studioso Giammancheri, si trova la radice e la ragion d'essere della relazione di reciprocità, anche e soprattutto a livello educativo: "Nel trovarsi alunni dello stesso valore, attenti all'identico richiamo, l'educando e l'educatore si aiutano vicendevolmente"[79].

In questa idea risiede anche la chiave per il superamento delle tradizionali divisioni tra educatore ed educando, beneficiario e beneficiante e via di seguito. "Nella relazione educativa l'educatore è anche un educando, e viceversa, proprio perché la loro distinzione e il loro rapporto assumono un significato nei confronti dei valori, e quindi dell'essere. L'uno e l'altro si trovano ad essere partecipi dello stesso valore, quasi alunni di un unico maestro, uditori della medesima voce che dice le stesse parole alle loro coscienze"[80].

La relazione di reciprocità, continua Giammancheri, è realizzabile in educazione, solo nel momento in cui il rapporto educativo avviene nell'ordine dell'essere e non dell'avere o del potere, quando cioè risponde ai criteri di libera condivisione di sé, di tessitura, e non di scambio. Tutto ciò possibile solo dal reciproco riconoscimento di parità del valore dell'altro nella relazione.

La buona reciprocità parte così dal presupposto originario che il valore di ciò che esiste, delle persone anzitutto, è intrinseco, è dono, cosa che trasforma i ruoli in momenti dell'identità delle persone, e fonda nel poter di reciprocità in ogni essere umano, la dignità stessa della sua esistenza.[81] Ed è in questo senso, potremmo

---

[79] Giammancheri, in G.Mari*, La relazione educativa*, p.104.

[80] *Ibid*.

[81] "È così infatti che nella dinamica del dono, il confine tra donatore e donatario sfuma e ciascuno viene riconosciuto in sé non per ciò che rappresenta tramite il ruolo e le prestazioni". "La

continuare noi, che la negazione di tale potere-possibilità di reciprocità nelle persone rappresenta sempre di più una forma di maltrattamento, anche in educazione.

dignità dell'esistenza umana risiede nel suo potere di reciprocità". Heschel, A.J. in Mancini, *La buona reciprocità*, p. 12.

Culture educative e alterità

La fiducia, si legge in Giani, "presuppone la cultura dell'Altro, Altro inteso come Altro da Sé, Altro inteso come persona, Altro inteso come identità da conoscere e riconoscere"[82].

Il modo di vedere l'Altro nella relazione, in particolar modo nelle relazioni di aiuto, determina la natura stessa dell'interazione e tutti quegli elementi che la definiscono quali i concetti di aiuto, bisogno e di sviluppo.

L'altro come fruitore di un bisogno-necessità o portatore di un progetto-desiderio?[83] Sono tutte questioni centrali per affrontare il tema della presenza della fiducia nella relazione educativa e di aiuto.

Il modo di vedere l'altro e con esso la "cultura dell'Altro", presuppone la cultura della diversità. Ci ricordano a proposito Canevaro e Chierigatti: "Non è possibile affrontare il problema dell'aiuto senza approfondire il tema dell'altro, del diverso, a cui si rivolge costantemente la nostra relazione d'aiuto: se non fosse diverso, se non fosse 'altro', non potremmo realizzare la relazione d'aiuto che riteniamo necessaria e a volte anche doverosa" [84].

E Così il "problema" della relazione educativa e di aiuto diventa anzitutto il 'problema' dell'incontro con l'Altro, con il diverso[85]. L'alterità ha infatti a che fare con il tema del riconoscimento altrui da cui passa anche il proprio, la costruzione dell'identità personale e, nondimeno, il tema dell' 'incommensurabilità' dell'Altro, della sua insondabilità ed inaccessibilità, secondo la bella espressione del pedagogista e filosofo Romano Guardini[86].

L'Altro infatti, secondo questa prospettiva e secondo il filosofo Levinas, è un alterità "non da prendere, non da apprendere, da com-prendere, ma da ascoltare, da

---

[82] Giani, *Quale fiducia?* P. 154.

[83] *Ivi*, p. 86.

[84] Canevaro, Chiereggati, *La relazione d'aiuto, p.* 101.

[85] Una tematica particolarmente delicata e complessa, quella dell'Alterità, ampiamente dibattuta nel panorama filosofico-pedagogico contemporaneo, ad opera di pensatori come Levinas della scuola personalista, i quali hanno fatto del tema stesso il fondamento dell'etica contemporanea.

[86] In Mozzanica, *Pedagogia della/e fragilità, p.* 207.

attendere da ammirare”[87]. Atteggiamento difficile da realizzare, per certi versi paralizzante, poichè *espone* i soggetti alla difficoltà di continui ‘riaggiustamenti’ e ai rischi della libertà dell’Altro e della sua autodeterminazione. Sono sempre Canevaro e Chierigatti a ricordarcelo: “Bisogna che ci lasciamo incontrare da lui, sentendoci a nostra volta stranieri e diversi. Tutto ciò è sempre destabilizzante per chiunque (…)”[88].

Nonostante il considerevole livello di difficoltà e di rischiosità che comporta un atteggiamento di questo tipo, esso sembra essere la condizione per instaurare relazioni dialoganti, basate su simmetriche valutazioni di valore dell’Altro. Se ciò non fosse possibile, non potrebbero esserci ‘incontri’ o ‘ vere relazioni’: una vera relazione “si ha soltanto quando chi offre e che riceve sono sullo stesso piano, si collocano sullo stesso piano. Quando ci si trova su piani diversi non può esserci reciprocità (…)”[89].

Ma se la pedagogia da anni, da quasi un secolo oramai, ha fatto di questi concetti gli assi portanti della propria teoria relazionale, essa stenta a diventare pratica e, ancor prima, a convincere della validità di tali approcci i registi e i maggiori responsabili dell’evento educativo.

Se a partire soprattutto dalla metà del secolo scorso diversi sono stati i tentativi messi in campo per affermare la cultura del dialogo e della pari dignità in educazione, sottolinea Giuseppe Milan: “Il nostro secolo contraddice molte delle affermazioni nella “nuova educazione”, che spesso rimane scritta nei libri o parlata nei dibattiti tra i teorizzatori mentre nelle realtà prevalgono nettamente modalità anguste ed autoritarie”[90]. L’Altro nella relazione è continuamente immaginato come essere in qualche modo manchevole, un *vuoto* da riempire, oppure, viceversa, un essere di cui si conosce tutto, un *pieno*, con cui non si può instaurare una relazione reciproca, una tessitura. Ed è questo ciò che regna ancor oggi, in prevalenza, nelle relazioni educative e, più in generale, nelle *relazioni educative di aiuto*.

---

[87] Levinas in Mozzanica, *Pedagogia della/e fragilità*, pp. 164-165.

[88] Canevaro, Chiereggati, *La relazione d’aiuto, p*. 187.

[89] *Ivi*, p. 153.

[90] G. Milan, *Educare all’incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova Ed., Roma, 2000, p. 77.

Sempre in Milan si legge: “Spesso nel corso della storia è stata la stessa concezione dominante dell’educazione, più che una palese incompetenza dei singoli a tradirne la natura – dialogica- e sbilanciarne l’equilibrio”.

Quale, dunque, la cultura che ha dominato in educazione? Quale idea di soggetto, o meglio di soggetti, hanno caratterizzato la relazione educativa?

Infanzia e disagio nella cultura dominante

Infanzia e *disagio* rappresentano due forme di alterità ulteriormente delicate e complesse. Entrambe, oltre ad avere a che fare con asimmetrie connaturate alla presenza dell'Altro, hanno a che fare con una condizione costitutivamente presente in queste forme di alterità: la condizione di *fragilità* e di conseguente *vulnerabilità*.

I bambini e i soggetti a rischio o difficili, seppur con le proprie dovute specificità, sono infatti accomunati dall'attribuzione di una costitutiva debolezza che li trasforma in esseri particolarmente esposti e vulnerabili, dunque da tutelare e da proteggere (Mariani, 1993). La domanda che attraversa queste dichiarazioni è se sia la "natura" del fanciullo o del soggetto difficile ad essere debole oppure se sia (anche) il mancato riconoscimento di queste soggettività, della loro dignità e del loro valore in quanto anzitutto persone ad accentuare, se non addirittura a determinare, la condizione di debolezza e di fragilità di queste alterità.

La domanda diventa particolarmente impegnativa nel momento in cui a tale mancato riconoscimento corrispondono stili relazionali opposti ma per certi aspetti collegati tra loro (come dire, facce della stessa medaglia): quelli basati su tutela e protezione e quelli basati su controllo, col rischio che essi si trasformino in dominazione e sfruttamento. La soglia tra tutela-protezione/controllo-dominazione è infatti molto sottile; in educazione essa viene molto spesso valicata pur con "buone intenzioni" e "buone ragioni", affermazioni, queste ultime, che rendono per certi aspetti "pericolosa" la relazione educazione, come messo in luce dall'autrice Alice Miller in molti dei suoi lavori[91].

Ciò che porta a tale attraversamento si deve molto spesso a quella forma di asimmetria di cui abbiamo già discusso altrove tipica delle relazioni educative e di aiuto, basate sull'impari attribuzione di valore dell'Altro. Asimmetria relazionale che, in entrambi i casi, disagio ed infanzia, conduce, secondo la bella espressione di J.Juul l'altro, a non "prendere sul serio" nella relazione, a sottovalutarne o sopravvalutarne bisogni e necessità, a non conoscere l'altro per quello che è, atteggiamento che non di

[91] Alice Miller, *La fiducia tradita. Violenze ed ipocrisie dell'educazione*, Garzanti Libri, 1995; A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, 2007.

rado conduce a forme di maltrattamenti, da quelle meno evidenti a vere e proprie forme di abuso.

Prendiamo ora il caso dell'infanzia. Sono del parere che l'infanzia rappresenti una delle espressioni più alte, in termini di complessità, di alterità. Nello speciale dedicato alla relazione con Soggetti in difficoltà di Animazione Sociale si legge: "si tratta di accettare la diversità, e il bambino è un diverso, più diverso da suo padre di quanto un adulto bianco sia diverso da un adulto nero. (…) Scegliere di riflettere sul tema dei minori ci permette di fare il punto della situazione anche sulla nostra adeguatezza e civiltà nei confronti dell'alterità e della diversità (…) "[92].

Il mondo dell'infanzia e dell'adulto è molto più distante, diverso di quanto non lo siano quelli di due persone appartenenti a due diversi sistemi culturali. Questa distanza tra adulto e bambino ha portato alcuni autori a dire che del bambino non si sa nulla, a mantenerne le dovute e doverose distanze, altri a colmare questa distanza con definizioni differenti. O del bambino non si sa nulla o si crede di sapere tutto. E nella cultura dominante l'atteggiamento che ha prevalso è stato decisamente quello del secondo tipo.

Molti gli studi che dal secolo scorso si sono susseguiti sul mondo all'infanzia, segno di uno spiccato e rinnovato interesse per il mondo del bambino (sebbene sarebbe più corretto dire, con Leonardo Trisciuzzi, per l'interesse ancora una volta rivolto al mondo dell'adulto, ad esempio verso l'origine del suo modo di conoscere e apprendere[93]).

Nonostante ciò pochi sono gli studi che, (ancora) ad oggi, si riferiscono al bambino come ad una *persona*, che si basano semplicemente su questo presupposto e che da questo presupposto partono per la costruzione di quei "pochi fattori chiave di notevole rilevanza pedagogica" i quali, come direbbe Milan mutuando da Buber, da soli servirebbero per prendere una "chiara decisione originale" nella professione

[92] AA.VV., *La quotidiana relazione con bambini in difficoltà*, p. 17.

[93] Trisciuzzi, L., *L'infanzia nella società moderna*, Editori Riuniti, Milano, 1994. Interessante come gli studi sul comportamento umano, dell'adulto in generale, vengano fatti risalire molto spesso allo studio del comportamento dei bambini, come se i bambini fossero dei "primitivi" del comportamento umano, anziché pensati nella loro costitutiva diversità, dunque per certi aspetti non direttamente paragonabili ai comportamenti dell'adulto.

educativa[94]. Troppo spesso, come abbiamo già detto, queste dichiarazioni d'intenti rimangono al solo livello di asserzioni senza un'effettiva applicazione nella pratica.

Il bambino infatti, nella storia ed ancor oggi, è stato visto per lo più come un piccolo d'uomo, spesso associato al mondo dei primati e raramente come ad una persona nella sua interezza, diversità ed unicità.

Quello che prevale ancor oggi è ciò che Mancini (2008) definisce come uno "sguardo negativo" degli adulti sul mondo del bambino e in generale sul mondo dei più giovani, considerati per lo più un problema oppure, viceversa, la speranza del futuro, con tutte le contraddizioni che queste immagini opposte portano con loro.

Esiste un'effettiva e generalizzata difficoltà a mettersi nella "prospettiva del ranocchio", per usare una bella espressione della letteratura pedagogica nord europea, proprio per la distanza o, al contrario, per la presunta assenza di distanza tra il mondo del bambino e quella dell'adulto che impedisce di fatto ogni forma di riconoscimento.

Alcuni autori parlano addirittura di una "credenza negativa del bambino" [95] tale per cui il bambino è considerato ora una specie di animaletto, ora una specie di 'ometto', immagini che comportano in entrambi casi forme di annullamento diverse ma complementari[96].

Tali mancati riconoscimenti, tale fatica a mettersi nella "prospettiva del ranocchio", appunto, vanno di pari passo con i numerosi casi di maltrattamenti, dai meno evidenti ai più eclatanti, di cui il bambino è ancora la vittima principale pressoché in tutte le parti del mondo e che si costruiscono a partire dalla fatica a

[94] Juul e Jesen, e per certi aspetti G. Milan, come altri, denunciano la quantità di informazioni e asserzioni che provengono dalle riflessioni pedagogiche: "Dal nostro punto di vista la situazione odierna consta di pochi fattori chiave di notevole rilevanza pedagogica e di una quantità di aspetti di minore importanza che solitamente servono a suscitare scalpore nel dibattito politico", Juul, Jensen, *Dall'obbedienza alla responsabilità*, p. 133.

[95] Mariani, *L'alunno vulnerabile*, p. 73.

[96] Tutto ciò si accompagna a ciò che Alice Miller definisce come una sorta di disprezzo (che significa anche derisione e ignoranza) per la personalità del bambino aspetto ed esperienza presente nella maggioranza delle culture. Miller, *La fiducia tradita*, p. 105.

riconoscere l'altro come paritario, nel senso di eguale valore, nelle relazioni educative[97].

È in questa generale assenza di riconoscimento dell'altrui dignità, che "Quando c'è da pronunciarsi sull'infanzia, l'etica tende non di rado più che a far riflettere, a sentenziare e a pontificare (…)"[98]. Ed è per la stessa ragione che la letteratura pedagogica si caratterizza soprattutto per un approccio di tipo normativo, volto a modificare il comportamento del bambino trovando in lui, più frequentemente che nell'adulto, la causa e la soluzione della relazione educativa[99].

Ed è in questo senso, per la "natura" del bambino dal punto di vista che ha dominato in educazione e l'assenza di prospettiva dell'adulto che, nella prassi educativa, come in letteratura, sono prevalsi approcci normativi basati sull'obbedienza, una 'pedagogia nera', in cui, come riassume molto bene Alice Miller, alla capacità di distinguere tra il bene e il male del bambino si è preferito imporre un disegno valoriale esterno a cui aderire[100].

L'assenza di riconoscimento dell'altrui pariteticità, nelle relazioni educative, ha instaurato in educazione una relazione basata prevalentemente su dominio e obbedienza.

Criticamente in Juul e Jensen si legge: " (…) il linguaggio dell'intera scienza educativa e della pedagogia è nato e si è evoluto a partire dalle conoscenze e dai valori

---

[97] Pensiamo solo alla differenza, come ricorda sempre la Miller, tra la violenza fisica rivolta ad un adulto e quella rivolta a un bambino. Mentre la prima è perseguibile legalmente, la seconda, tranne in alcuni contesti e in tempo molto recenti, è considerata educativa. Miller, *La fiducia tradita*, p. 123.

[98] Mariani, *L'alunno vulnerabile*, p. 67. Al contrario, continua Mariani, un'etica realistica dell'autenticità rivestirebbe particolare importanza nell'elaborazione di una positiva cultura dell'infanzia e di un impegno dei partner in relazione poiché al di là delle infinite forme che può assumere, la violenza psicologica è sempre soppressione della genuina soggettività del bambino".

[99] Interessante a proposito la dinamica della "doppia morale" in educazione di cui parlano quasi tutte le opere citate sino a qui per cui il comportamento positivo e sperato dall'adulto (educatore) nel bambino è considerato frutto e merito dell'educatore stesso; viceversa una situazione critica e problematica nella relazione col bambino è da imputare e da ritrovarsi nel bambino più che nella qualità della relazione stessa.

[100] Prosegue Alice Miller "solo quando sarà finalmente visibile che l'essere umano viene al mondo come una persona altamente sensibile e che impara fin dagli inizi a distinguere il bene dal male e non metallo da forgiare, tabula rasa o addirittura piccolo d'uomo, solo allora sarà possibile amarli, autenticamente. Miller, *La fiducia tradita*, p. 132.

alla base di quella cultura dell'obbedienza che si faceva del bambino un oggetto", bambini come oggetti del lavoro e del sapere educativo[101].

Le ragioni del prevalere di tale cultura in educazione ha diverse origini e si rimanda ad altre letture per un approfondimento in tal senso. Quello che ci interessa qui rilevare sono le caratteristiche di questa cultura e alcune conseguenze sul piano relazionale.

La parola chiave che sintetizza la cultura relazionale dominante in educazione potrebbe essere "esteriorità". Esteriorità nei principi, nei valori e nelle regole poste esternamente la relazione le cui "vittime", come ci ricorda Mariani[102] ma anche Pourtois e Huguette (2006), sono in qualche modo tutte le parti coinvolte nella relazione educativa.

Il tutto si costruisce all'esterno della relazione: il potere, come l'autorità, lo abbiamo già detto, sono percepiti quali proprietà individuali riconosciute esternamente anziché proprietà relazionali conosciuti all'interno della relazione stessa (Mariani, 1993).

Conseguenza diretta di questa cultura in educazione è ciò che Mariani descrive come un "impedimento dell'esercizio della responsabilità personale" che, ostacolando nel soggetto "il senso della scoperta dell'efficacia personale", è vera e propria "deprivazione" e forma di maltrattamento (psicologico) in educazione[103].

Il rapporto dominatore-dominato che ha prevalso in educazione consiste nel trattare l'altro come oggetto. Il dominatore sa di cosa ha bisogno il dominato e propina cure e soluzioni. È ciò che P. Freire definisce "La malattia del debole": vuole parlare e partecipare ma la sua salute consiste nella sua passività, nel non poter decidere e nel veder negato il suo potere di reciprocità[104].

---

[101] Jesper, J.Juul, *Dall'obbedienza alla responsabilità*, p. 134.

[102] "Vittima" della stessa cultura è l'educatore stesso, a sua volta obbediente ad un'altra autorità, vittima perché obbligato, come il discente, a soddisfare esigenze, desideri di altri, nel suo caso l'istituzione educante. Della stessa cultura sono vittime tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo. Mariani, *L'alunno vulnerabile, p.* 57.

[103] Mariani, *L'alunno vulnerabile, p.* 26.

[104] Freire P., *L'educazione come pratica di libertà*, Bimba L. (a cura di), Mondadori, Milano, 1973.

Tale cultura è prevalsa anche e soprattutto nella relazione di aiuto con soggetti in difficoltà e disagio.

Ancor più che per "altre Alterità", l'altro in condizioni di particolare difficoltà e disagio, è oggetto da studiare più che soggetto da comprendere, oggetto di una conoscenza oggettiva di cui individuare deficit, necessità e bisogni.

In questa cultura la categoria che prevale è quella del *bisogno*: dell'altro si vedono solo i bisogni e le necessità; a priori è negata la sua soggettività e capacità di restituzione. Il bisogno parla di mancanza, pretesa-ottenimento, anticipazione, necessità, assenza di relazione e restituzione (Mozzanica, 2005); in quest'ottica la relazione educativa sembra più una "conquista dell'Altro", rispondente al desiderio di fare dell'altro "la propria nuova patria" (Canevaro, Chierigatti, 1999).

Al contrario "Il riconoscimento dell'Altro richiede la lettura e la comprensione dei suoi bisogni che non sono stabiliti e immodificabili, ma sono mutevoli e devono continuamente essere interpretati e significati per essere soddisfatti…"[105]. Così anche nelle forme della disabilità: il disabile chiede di essere riconosciuto come persona, senza pietismi, medicalismi, accanimenti, nella prospettiva di un proprio divenire esistenziale[106].

La categoria del desiderio, basilare alla garanzia della propria integrità e "divenire esistenziale", diventa sempre più prerogative tipicamente postmoderna, a cui si legano concetti come possibilità, ma anche rischio e imprevedibilità, riconoscimento, irriducibilità dell'altro, attesa, possibilità, sorpresa, in una parola relazione (Mozzanica, 2005).

[105] A., Giani, *Quale fiducia*, p. 154.
[106] Mozzanica, C.M., *Pedagogia della/e fragilità*, p. 271.

Dalla centralità del soggetto all'integrità dell'Altro nella relazione: La cultura della responsabilità

Con la fine dell'ottocento e l'inizio del novecento si assiste al proliferare di studi legati al bambino, al mondo dell'infanzia e dell'educazione.

Pur con approcci molto differenti tra loro in tali lavori esiste un comun denominatore ed è quello di porre al centro dello scenario educativo il soggetto, i suoi bisogni-necessità ed interessi.

In particolar modo col diffondersi dell'approccio personalista in diversi ambiti disciplinari (da quello filosofico, a quello psicologico e pedagogico) l'intero impianto pedagogico si costruisce attorno all'idea di soggetto educante come persona al centro della relazione educativa, al punto da rilevare in questi tempi addirittura un'"Epifania della persona"[107].

In letteratura prevalgono concetti come quelli di autonomia, autodeterminazione, emancipazione. Il soggetto educante diventa protagonista della relazione educativa. La stessa relazione si fa democratica, partecipata e il bambino diventa l'artefice della propria educazione.

Anche a livello scolastico si parla di un soggetto libero e autonomo: il potenziale umano di ogni persona è al centro della progettazione scolastica[108].

Ciò che caratterizza il '900' pedagogico, dunque, è certamente la posizione di assoluta centralità che il soggetto educante va ad occupare all'interno della relazione educativa.

Gli aspetti positivi di questo capovolgimento culturale in ambito pedagogico sono davvero notevoli. Basti solo pensare alla cultura dell'obbedienza prevalsa fino ad allora in educazione in cui l'obbedienza rappresentava a tutti gli effetti una virtù da perseguire.

---

[107] Demaio, M.C., *Cultura pedagogica e qualità dell'istruzione: il senso dell'educazione scolastica nella società del XXI secolo*, Carocci, Roma, 2010.

[108] "Un progetto di educazione scolastica che non metta alla base di ogni suo intervento l'unicità della persona umana, il disvelamento del singolo, è inevitabilmente destinato a ridursi ad un'opera di mero addestramento di una qualche abilità", Demaio, *Cultura pedagogica e qualità dell'istruzione*, p. 157.

Quello che manca però in questa forma relazionale è ancora una volta la reciprocità. Se nella cultura tradizionale dominante prevale l'adulto-centrismo, il "puero-centrismo" presenta anch'esso dei limiti alla reciprocità.

L'Altro in educazione, infatti, pur occupando un posto di assoluta centralità, continua a rimanere per lo più un soggetto immaturo, bisognoso e ancora non in possibilità di collaborare, di dare. Per lo più un mezzo-uomo o un mezzo-soggetto. Gli stessi studi legati al mondo dell'infanzia continuano infatti su questa linea per quasi tutto il '900.

È solo in tempi molto recenti, da circa una ventina d'anni a questa parte, che alcuni studiosi cominciano a rivedere le teorie elaborate dei maggiori studiosi in campo pedagogico e a criticarne, almeno in parte, l'impianto e i presupposti su cui esse si basano[109].

Nuovi studi in campo comportamentale neonatale e relazionale cominciano a mostrare, ad esempio, come la capacità di collaborare nel bambino, tradizionalmente collocabile solo dopo i primi anni di vita, sia presente fin subito nell'essere umano, dalla nascita, e come alla capacità dell'adulto di intercettare e rispondere positivamente a tale disponibilità (o esigenza) sia da attribuire il progredire di questa competenza e con essa lo sviluppo sano ed integro del bambino. Come a dire: non è il bambino o l'infante ad essere *per natura* non collaborativo e/o egocentrico, ma è

[109] "A partire da Sigmund Freud" sottolinea J. Juul e H. Jensen "abbiamo basato la scienza dell'educazione e la pedagogia sulla convinzione che i bambini nascessero come esseri antisociali e potenzialmente asociali. Concordemente a questo, uno degli obiettivi fondamentali delle istituzioni pedagogiche era quello di fare di loro esseri sociali (…). La ricerca neonatale e relazionale che da circa vent'anni è condotta in diversi paesi, attraverso un'enorme quantità di materiale documentario sotto forma di riprese video della relazione madre-bambino, a tutt'oggi ha finora fornito tre risultati principali che divergono radicalmente dalle conoscenze e dalle convinzioni finora condivise sullo sviluppo e le competenze del bambino. Oggi sappiamo che il neonato possiede le seguenti tre competenze: i bambini nascono come esseri sociali (…); le relazioni dei bambini sono sempre motivate (…); i bambini possono assumersi la responsabilità personale (…). Una quarta scoperta riguarda la qualità principale della relazione e stabilisce che il bambino stia meglio e cresce in modo ottimale all'interno della relazione soggetto-soggetto, vale a dire una relazione nella quale è considerato e trattato come soggetto autonomo (individuo), in grado fin dall'inizio di contribuire attivamente alle proprie relazioni", in Jull, Jensen, *Dall'obbedienza alla responsabilità*, pp. 130-131. A proposito si veda anche l'interessante articolo di Maya Pines, giornalista scientifica, *Il buon samaritano a due anni*, in "Psicologia Contemporanea" (1985), in cui vengono riportati i risultati di una tra le prime indagini scientifiche volte a mettere in luce le competenze pro sociali dei bambini fin dai loro primi mesi di vita.

l'adulto e la sua competenza ad accogliere o, al contrario, a tradire i segnali di tale disponibilità a garantire o meno lo sviluppo di tale esigenza, desiderio e competenza.

Partire da un'evidenza di questo tipo porta di fatto ad una serie di cambiamenti dal punto di vista pedagogico, potremmo forse anche dire, senza temere di esagerare, un capovolgimento di prospettiva e di pratiche in educazione (anche per il nostro discorso legato alla fiducia).

Con un'evidenza di questo tipo, suggeriscono Juul e Jensen, troviamo ad esempio una proposta di superamento di una tra le più classiche problematiche in educazione: quella tra individualità, interessi personali e società e interessi di gruppo. Come si legge infatti: "La capacità innata e volontà del bambino a collaborare rendono possibili conciliare attraverso gli strumenti pedagogici i bisogni dei gruppi con quelli dell'individuo in maniera molto più ampia di quanto avessimo potuto immaginarci fino a oggi"[110].

Abbiamo detto che il desiderio di collaborazione del bambino si esprime in diverse forme a partire dalla nascita. La responsabilità personale e sociale si svilupperebbero proprio dal riconoscimento di questa come di altre capacità-esigenze del bambino e dell'essere umano in relazione che l'adulto educatore è in grado di riconoscere o meno. Come a dire: solo attraverso la promozione e la garanzia dell'integrità dell'altro in relazione si sviluppa la responsabilità personale e sociale, obiettivo e premessa alla cultura pedagogica contemporanea.

"Favorire l'integrità del bambino deve diventare un obiettivo centrale dell'intera pratica educativa". [111]

Garantire l'altrui integrità, riprendendo il discorso iniziale, sembra implicare oltretutto una diversa cultura dei bisogni e dei diritti in educazione. A cambiare infatti non sono i bisogni dei bambini, quanto la capacità e modalità di farsene carico da parte degli adulti educatori[112].

---

[110] Juul, Jensen, *Dall'obbedienza alla responsabilità*, p. 47.

[111] *Ivi*, p. 33.

[112] " (…) più che di mancato riconoscimento dei diritti dell'infanzia si tratta, di incapacità di farsene carico", in Mariani, *L'alunno vulnerabile*, p. 85. E ancora "I bisogni dei bambini, pur di fronte a cambiamenti socioculturali pressanti, si sono trasformati solo parzialmente nel corso degli anni. Invece la crisi ha investito potentemente il mondo degli adulti e degli stessi servizi sociali educativi, più in

È così che alla cultura dell'infanzia e dei diritti dei bambini legata per lo più alla tutela e contenimento si accompagna una cultura dei diritti e dell'infanzia legati al riconoscimento dell'altrui dignità, ovvero pariteticità e simmetria di valore nella relazione[113]. Del resto, è la stessa capacità di riflessione sulla persona del bambino a condurre alla riflessione su ciò che vi è in essa di costitutiva e di permanente come *capacità*, *possibilità* e *diritti*, cose fra loro strettamente connesse[114].

Ai bisogni di protezione e di sicurezza si accompagna la promozione del diritto all'integrità dell'altro in relazione di cui abbiamo detto, il che implica quasi un esigenza-diritto ad essere fiduciati. Così dalla cultura di tutela e protezione, anche nei contesti a rischio, si passa a una cultura promozionale rivolta alla persona e al suo progetto esistenziale, al riconoscimento del suo divenire esistenziale (Mozzanica, 2005).

Così, con le parole di Don Lorenzo Milani: "Sostenere i ragazzi, soprattutto coloro che sono in difficoltà, non significa solo offrire un contesto di contenimento, ma ridare la fiducia nelle loro capacità di capire il mondo e di esprimere ciò che vivono; di essere elaboratori di cultura"[115]. "Scommettere" fiduciosamente sui minori implica anzitutto dare loro "dignità di soggetti culturali". [116]

---

difficoltà di un tempo, ma anche più consapevoli del valore della relazione educativa. La difficoltà più forte da parte degli adulti sembra risiedere proprio nel gestire e affrontare la crisi, il conflitto, le divergenze impreviste e fuori controllo che necessitare più di un tempo di controllo e contenimento. Il rischio è di tornare a modelli contenitivi e riparatori, che negano il diritto all'autonomia, alla libertà, alla definizione di sé come soggetto in crescita e in cambiamento, come attore e autore del proprio progetto (educativo e di vita)" in AA.VV., *La quotidiana relazione con bambini in difficoltà*, p. 73.

[113] A proposito vorrei qui riportare ancora una volta le parole di J.Juul e H. Jensen che, dal mio punto di vista, esprimono con semplicità concetti di notevole importanza per il nostro discorso: "Utilizziamo i concetti di pari valore e dignità con l'intenzione di sottolineare l'aspetto etico e proficuo dell'attribuire, all'interno di una relazione, lo stesso valore umano e lo stesso rispetto a entrambe le parti, pur essendo queste diverse per status e potere. Una relazione può definirsi paritaria quando le opinioni, le emozioni, le percezioni, e l'immagine di sé delle due parti hanno lo stesso valore per la costruzione e lo sviluppo della relazione e quando non si squalifica qualcosa perché una parte la considera infantile, irrealistica, adulta, matura, immatura, tipicamente femminile, maschile, o simili.", in Juul, Jensen, *Dalla obbedienza alla responsabilità,* p. 245.

[114] Granese in Demaio M.C., *Cultura pedagogica e qualità dell'istruzione: il senso dell'educazione scolastica nella società del XXI secolo*, Carocci, Roma, 2010, p. 81.

[115] Don L. Milani, in AA.VV., *La quotidiana relazione con bambini in difficoltà*, p. 113.

[116] *Ivi*, p. 31.

In questo contesto la fiducia investe un ruolo centrale, diversamente inteso rispetto alla cultura dominante o tradizionale: diventa una proprietà della relazione. Quello che assistiamo è dunque il passaggio da una cultura adulto-centrica, ad una "puero-centrica", ad una in cui centrale è la relazione e la qualità della stessa, promossa e realizzata grazie alla competenza relazionale dall'adulto[117].

La *relazione* diventa il centro della riflessione educativa, la chiave per un generale miglioramento nella prassi pedagogica che non risiede "né nell'aumentata conoscenza di sé dell'adulto, né in una più approfondita conoscenza psicologica dei bambini, bensì in una maggiore attenzione per le qualità relazionali che permettono l'instaurarsi di relazioni sane e costruttive tra professionisti da una parte e bambini e adolescenti dall'altra".[118] Anche nei contesti di aiuto emerge sempre più la consapevolezza della centralità della relazione: "Lo scopo della relazione di aiuto è sempre duplice: se da un lato si tratta di offrire un sostegno, di portare un soccorso in una situazione difficile, di rispondere a un 'invocazione, dall'altro si tratta sempre e soprattutto di creare una relazione". [119]

Da generica relazione "positiva", si passa quindi ad una relazione "autentica"[120], che implica presenza viva dei soggetti della relazione, pariteticità, simmetria e potere di reciprocità garantito a tutti i soggetti coinvolti nella relazione.

---

[117] È bene chiarire fin da subito eventuali equivoci che la centralità della relazione in ambito educativo può provocare. Dicono sempre Juul e Jensen a proposito: "Nell'interazione tra bambini e adulti, la qualità dell'interazione e le sue conseguenze sono esclusiva responsabilità degli adulti. In primo luogo i bambini non sono semplicemente in grado di assumersi la responsabilità della qualità della loro relazione con gli adulti. Questo è il motivo principale per cui i valori democratici non costituiscono una base sufficiente per la relazione adulto-bambino. (…). In secondo luogo la somma del potere effettivo, dell'esperienza e della visione d'insieme degli adulti costituisce la relazione asimmetrica e il potere processuale degli stessi. (…). I bambini interagiscono, ma non possono essere corresponsabili. Gli adulti hanno la stessa esigenza di essere visti, ascoltati, presi sul serio, ma questo avviene solo nella misura in cui essi si rendono responsabili della relazione e come tali agiscono – sia a livello contenutistico che processuale" in Juul, Jensen, *Dall'obbedienza alla responsabilità*, pp. 115-116.

[118] *Ivi*, p. 301.

[119] Canevaro, Chierigatti, *La relazione di aiuto*, p. 153.

[120] Da sempre, spiegano Juul e Jensen, insegnanti ed educatori interpretano la responsabilità verso la qualità della relazione come se riguardasse solo il creare una una generica "relazione positiva". Con relazione autentica s'intende invece la responsabilità da parte dell'educatore verso il carattere e la qualità della relazione per quello che essa è.

La stessa cultura della cura, tanto discussa in questi ultimi anni soprattutto in ambito educativo, presuppone proprio questa cultura della reciprocità: “nessuno deve essere senza cura (…) ovvero nessuno deve essere escluso dalla rete del dare e del ricevere”[121].

In questo modo si può realizzare quella cultura della responsabilità cifra della cultura pedagogica contemporanea chiamata anche postmoderna.

[121] Canevaro, Chierigatti, *La relazione di aiuto*, p. 79.

Educazione e postmodernità

Quali i tratti della pedagogia ai tempi della postmodernità? Il dibattito attorno all'epoca contemporanea presenta diverse definizioni di società contemporanea e di soggetto. La stessa definizione di postmodernità non è unanime ma, in accordo con Marina De Nicolò, come la si voglia definire o classificare, essa costituisce "la premessa per la costruzione di nuove categorie di pensiero e nuovi approcci gnoseologici, tradotti in un paradigma interpretativo alternativo al passato, benché recuperato e rivisitato ai fini di una nuova comprensione del presente". [122]

Non è nostra intenzione fare qui una disamina degli elementi costitutivi la postmodernità; per tali approfondimenti si rimanda alla bibliografia di questa tesi. Quello che ci interessa sottolineare in questa sede sono i tratti che caratterizzano la relazione educativa odierna e che ne descrivono gli orientamenti e le finalità.

La parola che più di ogni altra sembra caratterizzare l'educazione ai tempi della postmodernità è *autenticità*. Tale parola, in diversi contesti e con diversi utilizzi, ricorre infatti frequentemente nella letteratura pedagogica quasi ad indicare una sorta di spartiacque tra ciò che, citando il filosofo Martin Buber, si può definire con i termini di *vecchia* e *nuova* educazione. Vecchia e nuova educazione, espressione utilizzata dall'autore all'inizio del secolo scorso, non tanto in senso cronologico quanto in modo sostanziale, indicando nei tratti nella reciprocità del dialogo una pedagogia differente rispetto a quella tradizionale allora dominante.

È in questo senso che oggi, mutuando da Buber, potremmo parlare di pedagogia autentica quale tratto della contemporaneità, nel duplice significato di una pedagogia volta a riconoscere il suo compito autentico, originario, e di una pedagogia volta alla realizzazione dell'altrui *processo di autenticazione* ed *autorizzazione*.

Pedagogia autentica e dell'autenticazione dunque come luogo della postmodernità e di quei tratti che la caratterizzano, ma anche come proposta di superamento di classiche antinomie che vedono contrapposti individuo-società, autorealizzazione, solidarietà, responsabilità sociale, ecc.

---

[122] Marina De Nicolò, *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*, Clueb, Bologna, 2009, p. 33.

Autenticità nell'ottica della realizzazione di un soggettività autentica, libera e responsabile, afferente a quel "principio di responsabilità" alla base dell'etica della contemporaneità[123].

Autenticazione ed autorizzazione rappresentano due parole chiave della pedagogia contemporanea o postmoderna. La questione non è più quale soggetto porre al centro della relazione educativa, quanto quella di promuovere soggetti entrambi autori, co-autori della relazione.

Questa cultura presuppone un aspetto altrettanto inedito in educazione: il riconoscimento della condizione di reciproca fragilità e vulnerabilità e l'inevitabile esposizione al rischio dell'Altro, il rischio di *conflitto* e di ferita, come parti inespugnabili e vitali dell'essere umano contro ogni barbarie del singolare, del perfetto, dell'onnipotente (De Nicolò, 2009).

Sempre con De Nicolò leggiamo: "Ci troviamo di fronte alla necessità di ripensare l'insieme delle nostre pratiche sociali – sanità, urbanistica, educazione, politica – senza rinunciare alla ricerca di soluzioni ma anche senza negare un quadro d'insieme segnato da tensioni irriducibili". [124]

Di fatto, le istituzioni educative, come la scuola, continuano ad essere centraliste, gerarchizzate, uniformanti togliendo in responsabilità personale e relegando a ruolo marginale la relazione stessa. L'incontro umano costituisce invece il cuore e il paradigma dell'azione e della riflessione pedagogica (Canevaro, Chierigatti, 1999).

Sempre in Canevaro e Chierigatti leggiamo: "La prestazione dei servizi scolastici e sanitari andrà ripensata secondo i canoni della relazione e non dovrà essere affidata esclusivamente alla strumentazione scientifica, ma anche al rapporto umano che fonda ogni relazione, e quindi ogni apprendimento e ogni guarigione". [125]

Lo stesso paradigma della cura, più volte citato come nuova frontiera dell'educazione contemporanea, implica proprio questo: la nascita di relazioni

---

[123] Honas, H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Biblioteca Einaudi, Torino, 2002.

[124] Benasayag M., in De Nicolò, *L'educazione nell'età postmoderna, p*. 180.

[125] Canevaro, Chierigatti, *La relazione di aiuto*, p. 207.

autentiche capaci di attivare, come dicevamo con Canevaro e Chierigatti, il potere della reciprocità, del dare e del ricevere, che è proprio della dignità umana e da cui nessuno soggetto può essere escluso.

Fragilità e Vulnerabilità: condizioni della postmodernità

La modernità, sintetizzano Pourtois e Huguette (2006), si caratterizza per due aspetti in particolare: la razionalizzazione delle conoscenze e la rinuncia del soggetto e della sua soggettività.

Al trionfo della ragione e della scienza si accompagna infatti una progressiva "rinuncia del soggetto", dei suoi bisogni, desideri, sentimenti e immaginazione.

L'educazione, in questo contesto, assolve prevalentemente il compito di liberare l'individuo dalla visione ristretta e irrazionale che passioni e istituzioni (come la famiglia) gli impongono dall'esterno, aprendolo alla conoscenza razionale, liberatrice e salvifica. La scuola è sinonimo di progresso, i bambini sono gli allievi di un maestro mediatore tra loro e i valori universali della verità, del bene e del bello.

Ma mentre la modernità si apre con la rottura di quelle meta narrazioni o narrazioni condivise che avevano retto il mondo soggettivo ed intersoggettivo per molti secoli addietro, la stessa si chiude (o prosegue nella sua estremizzazione) conducendo il soggetto e l'intero contesto sociale in uno stato di profonda incertezza.

La stessa condizione di "inaffidabilità" nella quale, a partire dall'epoca moderna, si era collocato l'antico sapere dell'oggettività del mondo è di fatto la stessa che progressivamente comincia a caratterizzare il sapere moderno della soggettività dell'uomo (Mozzanica, 2005). Ed è così che, sempre parafrasando Mozzanica, la pretesa di non poter dire nulla che non possa essere razionalmente riconosciuto, consegna progressivamente al privato della coscienza l'obbligo di determinare l'orizzonte di senso per la propria vita lasciando il soggetto sempre più solo (per una coscienza condannata ad essere solo privata!) ad elaborare il processo in cui si costituisce (nel)la propria libertà.

Si assiste in questo modo alla perdita del sentimento di certezza e l'uomo si fa sempre più estraneo a se stesso. L'insecuritas, la fragilità – e con essa il sentimento di vulnerabilità - divengono le caratteristiche costituenti la soggettività (libera) dell'uomo

postmoderno, artefice primo e responsabile del proprio divenire. Si tratta della consegna senza sconto alcuno alla libertà della coscienza, dell'orizzonte di senso e di significato esistenziale non più condiviso in un sapere unico (Mozzanica, 2005).

In questo contesto si assiste ad un nuovo processo di soggettivazione. L'uomo postmoderno infatti, non esce rassegnato da questa condizione, piuttosto "desidera nascere a se stesso ed abitare, fino in fondo, il proprio nome: nell'autonomia di una propria scelta e non nell'ascrizione etero diretta del sé ad un'ideologia." [126]. Qui si affaccia il nuovo volto del desiderio quale "forma postmoderna del dirsi della soggettività".[127]

Solitudine certo, continua Mozzanica, ma responsabilità ultima e promettente la cui consegna appare irrinunciabile ed irreversibile. "Consegnato al privato della coscienza del soggetto, privo e privato del sapere, per quanto non intenzionale egli possa dichiararsi, effettualmente non può non riconoscersi come intenzionale, pena il suo deperimento autoreferenziale, che le impedirebbe comunque di dirsi; ma non lo può più, perché altri (religioni, ideologie, ecc.) non assumono più per nessuno la delega di dire della vita, del suo orizzonte e del suo senso".[128]

La fragilità diventa cifra della postmodernità, una fragilità sistemica, che accompagna l'intera esistenza umana[129].

Ma "Ritrovarsi nella fragilità vuol dire accettare l'incompiutezza" che non comporta, necessariamente, uno stato di rassegnazione e irresponsabilità[130]. L'uomo che si riconosce fragile, si riconosce infatti anche come uomo capace, recettivo, che si fa riempire, che serba[131].

"Essere fragili significa essenzialmente capire che si è figli, che si nasce da qualcuno (…) e, in quanto figli, consegnati gli uni agli altri, in una consegna reciproca

---

[126] Mozzanica, *Pedagogia della/e fragilità,* p. 133.

[127] *Ibid*.

[128] *Ibid*.

[129] Sempre Mozzanica (2005) descrive diverse forme di fragilità, che attraversano l'intero arco dell'esistenza umana.

[130] *Ivi*, p. 10.

[131] Ivo Lizzola, *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nelle fragilità*, Carocci Faber, Roma, 2009.

ineliminabile è per ciò stessa rischiosa", fragilità da cui può nascere un'idea di "fratellanza tra sconosciuti" come etica della contemporaneità.[132]

"Vivere la propria fragilità è quel che fa dell'uomo un essere vulnerabile, che sa che può essere colpito. Ma se che l'unica risorsa è fidarsi d'altri, è di giocare la propria affidabilità per altri".[133]

La relazione si fa rischiosa. Il sentimento di vulnerabilità cui si accompagna la "natura" fragile dell'uomo, apre però a nuove possibilità conoscitive e di azione responsabile, ad una nuova idea nel campo dell'etica applicata[134].

La vulnerabilità diventa "il luogo d'ombra nel quale decidere di sé", "capace di aprire brecce nelle barriere dall'autonomia intesa come autosufficienza" verso l'integrità intesa come incrocio tra responsabilità personale e sociale". Vulnerabilità "è giocare la libertà"[135].

Una pedagogia basata su questa idea di uomo, che restituisce il suo statuto ad un soggetto fragile e vulnerabile, pone l'incertezza al centro dei propri procedimenti; al contempo tale fragilità sembra poter rappresentare un'occasione per ricomporre il quadro della tradizionale pedagogia (Lizzola, 2009). Quasi una nuova epistemologia nel campo delle relazioni umane e sociali, un'epistemologia del limite, dell'essere fragili e vulnerabili, con la quale *ri*centrare i termini chiave della relazione educativa, quali quelli di potere, autorità, non più nell'ottica del dominio, della forza, dell'invasione dell'Altro, ma nell'ottica di una comune ricerca di riconoscimento reciproco.

---

[132] *Ivi,* p. 10.
[133] *Ivi*, p. 11.
[134] *Ivi*, p. 24.
[135] *Ivi*, p. 19.

Autenticità ed autorizzazione

Se dovessimo attraversare con delle parole-chiave la pedagogia contemporanea, potremmo individuare in *autenticità* uno dei termini più ricorrenti e rappresentativi insieme con quelli di *responsabilità*, *libertà* e *decisionalità*. Autenticità, responsabilità, libertà e decisionalità rappresentano parole-significato fortemente legate tra loro e ad un ideale di educazione, quello contemporaneo, finalizzato al "diventare persone"[136], in un processo di svelamento che impegna tutta la vita.

L'autenticità sembra diventare sempre più un'esigenza della contemporaneità, da tanti punti di vista: "I bambini non hanno bisogno di bontà, hanno bisogno di *autenticità*". [137] A cambiare, lo abbiamo detto, non sono tanto i bisogni dei soggetti in educazione, quanto la capacità da parte dell'adulto e dei soggetti responsabili della relazione educativa di farsene carico in modo qualitativamente differente.

L'autenticità, dicevamo, rappresenta sempre più una caratteristica, una condizione ed un'esigenza della pedagogia contemporanea.

Anche in ambito scolastico l'educatore-insegnante si fa sempre più presenza "viva" nella relazione educativa, attuando una modalità esistenziale che tende sempre più *all'autenticità* e alla *responsabilità* (Demaio, 2010).

La richiesta è quella di un educatore competente a livello relazionale, la cui ricerca ed esigenza di autenticità contrasti con l'idea di missione o sacrificio che abbiamo detto essere preponderante nell'educazione tradizionale o dominante[138] .

L'autenticità è anche la caratteristica dell'educatore-consulente nelle relazione educative di aiuto, come sottolinea Simeone nel suo lavoro[139].

---

[136] Melucci, A., *Diventare persone. Conflitti e nuova cittadinanza nella società planetaria*, Gruppo Abele, Torino, 2000.

[137] Volpi R., *Liberiamo i bambini. Più figli, meno ansie*, Donzelli Editore, Roma, 2004.

[138] Autenticità nella relazione educativa implica anche nell'educatore la ricerca di realizzazione e di senso all'interno della relazione stessa. Nell'ottica dell'autenticità ci si allontana da un'ideale di educazione come missione o come contratto, ma come reciproca realizzazione, in Scurati C., *Profili nell'educazione, ideali e modelli pedagogici del pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, 1991, p. 66.

[139] Simeone, D., *La relazione di aiuto. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*, V&P, Milano, 2002, pp. 152, 82-83.

Autentica è la qualità dell'esistenza cui mirare: "Per l'uomo contemporaneo, vivere un'esistenza autentica, (…) che lo preservi da alienazione, (…) capitano di se stesso (…)".[140]

Juul e Jenses, nell'opera citata più volte, definiscono l'autenticità come "la capacità e la disponibilità dell'adulto di mostrare le proprie idee, percezioni, i propri obiettivi, valori e limiti". [141]

Mostrarsi, lasciarsi avvertire, aspetti della relazione in educazione che si rendono possibili solo grazie all'interazione tra due soggetti che come tali si definiscono e si riconoscono, in contrapposizione alla tradizionale relazione tra soggetto-oggetto per lo più dominante nelle relazioni educative[142]. L'autenticità si realizza cioè quando tra i soggetti della relazione esiste *pariteticità*, parità nell'attribuzione di valore dell'altro, in cui può emergere la dignità di ciascuno: "In una situazione di parità di valore e di diritti, sia gli adulti che i bambini possono fare bene i loro conti e uscirne a testa alta". [143]

Come abbiamo già detto altrove pariteticità non implica simmetria tra i soggetti coinvolti ma pari dignità, pari valore e diritto a esserci nella relazione. Del resto: "L'asimmetria di potere, di ruolo e di responsabilità è la base fondamentale di ogni relazione educativa". [144]

Qualche riga fa dicevamo inoltre come in educazione esistano delle ricorsività tra i termini autenticità e quelli di responsabilità, libertà e decisionalità e come essi siano strettamente legati tra loro.

Cifra della contemporaneità, anche in educazione, è il concetto di responsabilità. Se per Lévinas, la responsabilità-per-altri è la struttura originaria della soggettività, secondo Z. Bauman: "*Essere un soggetto è desiderare l'azione*

---

[140] Xodo in Demaio, *Cultura pedagogica e qualità dell'istruzione*, p. 79.
[141] Juul, Jensen, *Dall'obbedienza alla responsabilità*, p. 86.
[142] *Ivi*, p. 131.
[143] *Ivi*, p. 52.
[144] AA.VV., *La quotidiana relazione con bambini in difficoltà*, p. 47.

responsabile ed efficace"[145]*.* E così che l'educazione, all'interno di un'esistenza che si configuri come autentica, comporta una chiara determinazione, un'intenzionalità che pervada le dinamiche interpersonali, coinvolgendo *ciascuno* nella responsabilità, nella decisione di fronte a se stesso, di fronte agli altri, di fronte al mondo (Milan, 1994).

La decisionalità in educazione implica tutti questi aspetti. Secondo Buber (in Milan, 1994) la fiducia stessa è la somma di questi elementi: è decisione responsabile, è scelta di presa in responsabilità dell'Altro. La responsabilità è un atto pratico, e quest'atto pratico è la decisione, la risposta fattiva della persona di rendere conto di una cosa affidataci ad un essere fiducioso.

Responsabilità e scelta vanno di pari passo poi con il concetto di libertà: "Senza un'effettiva possibilità di scelta nessuna persona può forgiare la propria maturazione personale. Tale maturazione è frutto di libertà, ossia dell'azione d'ogni persona nel suo porsi di fronte alla vita, nel suo relazionarsi al mondo (…)".[146]

In educazione libertà e responsabilità si legano dunque ontologicamente nell'autentica dimensione originaria della relazione (Milan, 1994). Libertà e responsabilità sono dunque paradigmi non paralleli, bensì interdipendenti: la scelta stessa è autentica quando è libera, quando ci sono e ci sono stare reali alternative di esercitare la propria volontà[147].

L'unico luogo in cui si dia la possibilità di un incontro autentico sia la libertà e come un'azione formativa coinvolga di fatto l'impegno di una libertà al servizio di un'altra libertà (Mozzanica, 2009).

Tutto ciò implica un'esposizione rischiosa all'altro nella relazione. La rischiosità è parola chiave della relazione autentica: essendo libertà a confronto, la relazione autentica contempla inevitabilmente caratteristiche d'incertezza e drammaticità.

Dunque l'autenticità in educazione non si dà senza relazione, senza apertura rischiosa all'altro. Questo tratto specifico dell'autenticità è per noi di estremo

---

[145] Z. Bauman, *L'eternità in pericolo. Sfide pedagogiche nella modernità liquida,* in A. Porcheddu (a cura di), *La crisi del soggetto nella modernità liquida. Una nuova sfida per l'educazione*, Unicopli, Milano, 2007.

[146] AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza, p. 225.*

[147] *Ivi*, p. 17.

interesse. Esso realizza quel *processo-desiderio di autenticazione* e *processo-desiderio di autorizzazione* rappresentanti i tratti della pedagogia contemporanea.

Anzitutto, in entrambi i casi, si parla in termini di "processo" intendendo riferirsi a un'identità, quella del soggetto in relazione, e al relativo operare educativo sempre in evoluzione, mai determinato una volta per tutte.

" (…) ogni azione educativa ha come obiettivo quello del disvelamento dell'identità della persona". "Educare, formare, guidare il soggetto alla vita altro non è che prendersi cura della sua persona" e prendersi cura è farsi carico del disvelamento dell'altro "in una corrispondenza reciproca che è propria della natura più autentica dell'uomo". [148]

E così per *processo di autenticazione* s'intende quel processo di svelamento dell'Altro in relazione che si realizza nel tempo educativo e che impegna tutta la vita[149]. Tale processo consente all'altro di trovare se stesso in una trama narrativa personale, cosa che rende capaci di riconoscere bene e il male dalla propria coscienza (Mozzaniza, 2009). Una ricerca e uno svelamento *dell'identità personale* che forma e informa la coscienza e che solo così genera responsabilità personale, per sé e gli altri; identità che è sempre stata a rischio e che oggi conosce nuova possibilità di scoperta e libertà.

Ma il rapporto interpersonale positivo è una provocazione reciproca, una "vicendevole fecondazione". [150] Il processo di autenticazione "consente all'altro di avvertire l'esperienza intima del rapporto, attraverso la quale l'altro è in grado di percepirsi nella sua unicità, di riconoscersi e di farsi egli stesso 'presente' nella reciprocità".[151] Esso non si realizza in quanto processo assorbente, bensì come accettazione della diversità dell'altro nella prospettiva della personalizzazione di entrambi i soggetti della relazione.

L'altro è misura di tutte le cose, nel processo di autenticazione come in quello di autorizzazione: riconosce, identifica perché differenzia. Ma è anche vera e propria

---

[148] Demaio, *Cultura pedagogica e qualità dell'istruzione,* p. 74.

[149] *Ivi*, p. 148

[150] Mounier in AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza, p.*

[151] Milan, *Educare all'incontro*, p. 95.

minaccia. Del resto "non c'è apprendimento senza esposizione, anche pericolosa, all'Altro". [152]

Il *desiderio-processo di autorizzazione* afferisce più al campo dell'agire che del conoscere a cui ci si riferisce con il processo di autenticazione[153]. L'autorizzazione riguarda quel processo personale e soggettivo che porta i soggetti a diventare autori del proprio agire, delle proprie scelte e decisioni.

L'esigenza o desiderio di autorizzazione si rifà all'ideale del soggetto-autore di cui parlano Pourtois e Huguette: "(…) ai nostri giorni l'appellarsi all'autorità non funziona più così facilmente come un tempo. Ed è senza dubbio un bene, perché si apre la strada all'analisi e al libero pensiero. L'uomo (...) può di conseguenza oltrepassare uno stato di *soggetto-agente*, sottomesso al sistema, per diventare un *soggetto-attore*, interprete attivo di un ruolo sociale ma non ancora decisore, o finanche per raggiungere la condizione di soggetto-autore, creatore del proprio mondo". [154]

Il processo di autorizzazione non avviene a prescindere dall'altro in relazione, in una sorta di chiusura autoreferenziale, al contrario: esso avviene come "confronto serrato con le proprie possibilità e con quelle che l'altro ti consente e che riconosci a sua volta possibili per lui" e per questo si lega al concetto responsabilità da cui non può prescindere[155].

I processi di autorizzazione e autenticazione coinvolgono ciascun soggetto della relazione educativa i quali, da questo lavorio, per usare un'espressione ricorrente di I. Lizzola (2009), ne escono tutti trasformati.

Quello cui si assiste in entrambi i processi è dunque il superamento del modello dell'educatore come perfetto, di quel modello cioè che tende alla perfezione e al dover

[152] Canevaro, Chierigatti, *La relazione d'aiuto*, p. 25.

[153] J. Ardoino è il primo autore a parlare espressamente di processi di autorizzazione in educazione. Per maggiori approfondimenti, si faccia riferimento all'opera di De Nicolò (2009) e relativa bibliografia.

[154] Pourtois, Huguette, *L'educazione postmoderna*, p. 14.

[155] Ibidem, pagg. 177-180.

essere e che rischia di far apparire irraggiungibili i soggetti principali responsabili della relazione educativa[156].

Anche gli adulti si mostrano nella loro (costitutiva) vulnerabilità, sono disposti a lasciarsi avvertire, a farsi riconoscere dall'Altro in relazione, il che non comporta una perdita in credibilità o autorità, ma il guadagno di una diversa autorità, riconosciuta dall'altro in relazione. E così, ad esempio, accettare la possibilità di sbagliare, negli adulti "vuol dire *assumersi rischi* e farli assumere, assumendosene la responsabilità, anche ai bambini, che stanno crescendo"[157]. E un educatore così disponibile a farsi cambiare e a lasciarsi avvertire, secondo Buber, "dona al bambino la più grande ricchezza, la forza contro ogni paura e per procedere alle vere conquiste, ricchezza che Buber definisce ' fiducia'".[158]

La relazione educativa contemporanea sembra dunque puntare sempre più a un tipo di relazione autentica, rischiosa, e inevitabilmente aperta al conflitto, dimensioni ricorrenti nel lessico pedagogico odierno. La dimensione del rischio è del resto sempre stata presente in ambito educativo, come anche il concetto di sfida, ma oggi, più che nel passato, esso rappresenta una risorsa per la relazione educativa: "L'educazione per sua natura è un rischio. Per affrontarla in modo efficace bisogna esserne anzitutto consapevoli". [159]

In questo contesto l'educatore, il maestro non veste più tanto il ruolo e la funzione di mediatore tra il sapere e l'alunno, ma diventa autore, regista, primo responsabile di quei processi di autenticazione e di autorizzazione di cui egli stesso fa parte e di cui è al tempo stesso beneficiario e beneficiante, riscoprendo un'intenzionalità altra del discorrere pedagogico, nella gioia del fare disinteressato, nell'utilità dell'inutile. (Mozzanica, 2005).

In queste condizioni anche il concetto stesso di educazione si apre alla dimensione del rischio in quanto risorsa. Da tempo collocabile oltre la dimensione di istruzione e di apprendimento scolastico, l'educazione sembra approdare sempre di

---

[156] AA.VV., *La quotidiana relazione con bambini in difficoltà*, p. 63.
[157] *Ivi*, p. 63.
[158] Milan, *Educare all'incontro*, p. 110.
[159] M. Giammancheri, in Mari, *La relazione educativa, p.* 99.

più all'ideale dello sviluppo di ogni uomo come "tendente al cambiamento delle relazioni, all'alterazione" addirittura alla possibilità di infedeltà e tradimento[160].

E così, più in generale, se nel passato l'istruzione e la formazione si costruivano su un accordo di fedeltà a priori in una sorta di riduzione e rimozione del rischio, oggi l'educazione sembra darsi sempre di più nelle sue forme di autonomia, cambiamento e trasgressione in cui si colloca addirittura, sempre secondo la De Nicolò, il senso e l'esigenza del suo stesso operare e del suo essere (anche) infedele[161].

[160] De Nicolò, *L'educazione nell'età postmoderna*, p. 187.
[161] *Ivi*, p. 188.

Lo studio della fiducia in campo pedagogico

Nello scenario appena delineato potremmo giungere ad affermare come oggi, nel tempo della postmodernità, si possa parlare di *fiducia autentica* anche nelle relazioni di tipo educativo.

Nel passato "il tema della fiducia è (stato) legato al tema della paura, del timore del cambiamento e della diversità che sfuggono al controllo della comprensione". [162] Nelle pagine precedenti abbiamo visto come la fiducia in ambito educativo si sia caratterizzata per la funzione di gestione e controllo dell'incertezza nella relazione in ottica, come direbbe Luhmann, di riduzione della complessità, oppure di fiducia intesa come affidamento dell'altro vulnerabile della relazione educativa, come risposta ai bisogni di tutela e contenimento dei soggetti in formazione.

Oggi, in educazione, si può parlare di fiducia non solo in questi termini, ma di fiducia autentica in cui il carattere di rischiosità incondizionale e di incertezza sono gli elementi chiave nel processo di autenticazione e di autorizzazione dell'altro in relazione.

Una forma di relazione cioè le cui caratteristiche di rischiosità ed incertezza, aprono, anziché chiudere, a nuove forma conoscitive dell'altro e dell'altrui possibilità di azione.

La fiducia sembra dunque ricoprire una duplice funzione: fiducia in senso conoscitivo e fiducia in senso generativo inerente il *processo di autorizzazione.* Così nel primo caso, anche in ambito pedagogico, la fiducia non è semplicemente uno stadio intermedio tra conoscenza e ignoranza dell'Altro in relazione, secondo cui, come avevamo già detto "Chi sa completamente non ha bisogno di fidarsi, chi non sa affatto non può ragionevolmente fidarsi"[163].

In educazione dare fiducia all'altro in relazione, da un punto conoscitivo, è lasciare che egli/ella sia, nella sua forma, nella sua autenticità, nella sua irriducibile

[162] AA.VV., *La quotidiana reazione con bambini in difficoltà*, p. 58.
[163] Simmel, in Giani, *Quale fiducia?,* p. 25.

complessità[164]. È spezzare il circuito dell'"amico noto" descritto in Giani (2010) e che in educazione dà origine ad un paradosso: pensare di conoscere l'altro in relazione impedendone l'autenticità e con esso il processo di integrità-responsabilità e, sulla base di ciò, vedere infrante le proprie aspettative nutrendo rassegnazione e tradimento.

Interpellare e lasciarsi interpellare, nell'attesa, nel non capire tutto e subito è caratteristica del modo di conoscere postmoderno. Implica fiducia nel "riconoscimento della consistenza relazionale dell'altro, della sua esistenza, del suo esserci"[165]. Imparare ad abitare la distanza significa proprio questo: imparare ad uscire dal proprio Sé,riguardarsi al di là del confine, ritrovarsi in uno spazio comune, non proprietario, giungendo così a percepirsi in una differenza non più segnata da invalicabili asimmetrie" (De Nicolò, 2009).

Ma la fiducia in educazione non è solo questo. Non rappresenta solo un nuovo modello conoscitivo inerente il processo di autenticazione. È un'apertura al possibile anche da punto di vista dell'agire umano. La fiducia non è solo un atteggiamento, è anche un atto pratico, rientra pienamente nel campo dell'agire umano. Come abbiamo già detto, infatti, la relazione di fiducia è azione responsabile, è decisione responsabile, è responsabilità in azione.

La fiducia (autentica) come pratica responsabile rischiosa, come "espressione in atto della libertà" la cui negazione implica l'annullamento dell'altro.

Alla fiducia, come descrive anche McGeer nella prima parte di questo lavoro, compete infatti un processo di *potenziamento reciproco.* La fiducia nel processo di autorizzazione si genera da un "confronto serrato con le proprie e altrui possibilità e con quelle che l'altro ti consente e che riconosci a sua volta possibili per lui". [166] È *autorizzazione* reciproca: nella sperimentazione dell'autorizzazione il soggetto si ritrova a riconoscere il proprio limite e pertanto, è costretto, anche a ridimensionare l'illusione della sua onnipotenza.

---

[164] "La fiducia può essere immaginata come un salto mentale, reso possibile dalla sospensione, attraverso il gorgo dell'inconoscibile, dalla terra dell'interpretazione verso quella dell'attesa". Guido Mollering in Pelligra, *Il Paradossi della fiducia*, p. 67.

[165] Giani, *Quale fiducia?,* p. 95.

[166] De Nicolò, *L'educazione nell'età postmoderna*, p. 179.

Fiducia in educazione dunque come parte integrante del processo di autenticazione e autorizzazione. Una fiducia con funzioni conoscitive e generative che, per queste ragioni, favorendo il "nascere permanente", con Mancini, si possono definire educative[167].

Un nascere, quello della fiducia autentica, da intendere anche in senso trasformativo oltre che generativo, funzione che fa assumere alla relazione di fiducia autentica quelle proprietà pedagogiche di cui accennavamo in introduzione a questa tesi.

La relazione di fiducia autentica nella sua funzione trasformativa oltre che generativa diventa l'oggetto di studio di questa tesi. E lo diventa per le seguenti ragioni.

Anzitutto nella possibilità di trasformazione risiede lo specifico dell'azione pedagogica. Con Chiosso si può dire che la riflessione pedagogica, avendo come oggetto l'educabilità umana, consista proprio nello studio del processo di trasformazione stessa del soggetto[168]. La stessa accezione antica di formazione, al contrario di quella attuale, congiunta all'idea di forma "come nucleo sostanziale dell'identità", concepisce l'azione educativa essenzialmente in senso "trasformativo", così come il termine educazione indica una realtà dinamica, in permanente cambiamento, una situazione per nulla statica ed immobile (Mari, 2009).

In seconda battuta, o più specificatamente, promessa di ogni relazione educativa *autentica* è la capacità di trasformare in possibile ciò che è sentito come impossibile assumendo il rischio che tale azione comporta che, coma abbiamo detto altrove, diventa il centro delle nostre analisi e della fiducia autentica (Mancini, 2008).

E quindi: quali elementi della relazione "producono" cambiamento, innescano trasformazioni? Quali elementi "rompono" le "resistenze" apparenti di alcuni soggetti?[169] È forse il carattere non strumentale delle azioni rischiose incondizionali a rompere con queste resistenze, rompendo con la logica stessa che le ha prodotte?

---

[167] Mancini*, La buona reciprocità*, p. 95.

[168] Giorgio Chiosso (a cura di), *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2002, p. 48.

[169] Secondo la nota espressione di Canevaro e Chierigatti secondo cui educare significa essenzialmente "rompere delle resistenze".

In questi contesti la categoria della possibilità sostituisce quello della necessità. In corso di formazione i soggetti sono sempre in possibilità: "Fa parte della competenza pedagogica leggere gli eventi umani nella prospettiva della possibilità (non della necessità) ed entrarvi operativamente, anzi meglio, generativamente"[170]. Tutto ciò non nell'ottica di una "generica" speranza di trasformazione e cambiamento, ma nella consapevolezza delle proprietà che attraverso la relazione educativa, come quella di fiducia autentica, si rendono possibili.

L'evento educativo, come già sappiamo, si qualifica per la sua dimensione relazionale: "la riflessione pedagogica non può prescindere dallo studio delle interazioni dei soggetti coinvolti nel rapporto educativo". [171]

E così, in definitiva, possiamo dire che se consideriamo l'educazione un processo di cambiamento (sicuramente un cambiamento positivo) e la relazione il "luogo" in cui avvengono tali trasformazioni, la relazione di fiducia diventa un campo interessante d'indagine per la riflessione pedagogica.

Allo stesso tempo, le riflessioni pedagogiche diventano interessanti per studiare la fiducia stessa e l'emergere di comportamenti come quelli cooperativi. Abbiamo già sottolineato come i comportamenti cooperativi siano per lo più spiegabili come azioni risultanti da atteggiamenti di fiducia ed affidabilità. Studiare le implicazioni pedagogiche nelle relazione di fiducia, significa appunto far luce sui comportamenti cooperativi stessi.

In particolare, studiare la relazione di fiducia in contesti a rischio con soggetti difficili, lo abbiamo detto in introduzione a questa tesi, è interessante per queste ragioni.

Anzitutto la fiducia rischiosa è espressione piena della fiducia autentica: indagare le dinamiche della fiducia in contesti a rischio, aiuta a far luce sulle proprietà trasformanti, oltreché generative, della fiducia in ambito pedagogico.

---

[170] Lizzola, *L'educazione nell'ombra*, p. 9.

[171] Simeone, *La relazione di aiuto,* p. 102.

In seconda battuta la relazione con soggetti nella fragilità e nella vulnerabilità rappresentano per così dire un campo privilegiato dell'agire e dello studio educativi, un campo privilegiato da cui partire per far luce sull'educazione in generale.

Oltretutto, la condizione di fragilità e vulnerabilità è condizione dell'uomo postmoderno la cui storia, come abbiamo già detto con Mozzanica, viene da lontano: "è la consegna all'intenzionalità della persona, alla soggettività delle coscienze, alla libertà dell'agire umano del senso e dell'orizzonte di significato" da cui nessuno è più escluso[172].

Si parla oggi infatti di un disagio diffuso che tocca l'intero vivere quotidiano, che interpella radicalmente l'orizzonte dell'intenzionalità educativa "la quale non può più accontentarsi di uno sguardo regionale e settoriale, assegnando il disagio alle tradizionali aree della marginalità e della devianza"[173].

Il rischio invece, come messo in luce altrove, è che in contesti di questo tipo si tornino ad abbracciare modalità di relazione "anguste ed autoritarie" e che alle persone toccate dalla vulnerabilità estrema vengano negate la possibilità di esperire il potere di reciprocità della fiducia autentica.

Come si legge invece da più parti, le istanze pedagogiche poste dalla realtà del disagio chiedono sempre più di indicare linee e strategie educative efficaci e di ampio respiro. L'approccio dialogale, autentico, alle dinamiche interpersonali sembra trovare ampie possibilità di applicazione in diversi settori, anche in quelli che riguardano forme di disagio fortemente accentuato (Milan, 2000).

Ma per avvicinarci a questa prospettiva si rendono necessari studi mirati in tal senso carenti nel panorama pedagogico attuale. È quello che vorremmo realizzare col nostro lavoro attraverso l'indagine sperimentale che andremo a presentare nelle prossime pagine.

---

[172] Mozzanica, *Pedagogia della/e fragilità,* p. 53.
[173] *Ivi*, p. 252.

PARTE TERZA. ECONOMIA SPERIMENTALE, FIDUCIA E TEORIA DEI GIOCHI.

Abbiamo già sottolineato come il concetto di fiducia sia un concetto vago, difficilmente collocabile in un'unica definizione e come essa sia oggetto di studio di diversi ambiti disciplinari. Della fiducia s'indaga prevalentemente il ruolo nei settori organizzativi ed economici, ad esempio nell'economia del lavoro, nel funzionamento dei contratti oppure, a livello macroeconomico, l'impatto della fiducia sullo sviluppo socio economico di un Paese o di un'organizzazione. Sul piano della comprensione delle dinamiche fiduciarie a livello relazionale, come già detto altre volte, gli studi sono invece ancora ad uno stadio iniziale.

Se l'ambiguità, la vaghezza e la natura paradossale del concetto, da una parte, e la sua rilevanza e pervasività dall'altro, impongono che si tratti del tema della fiducia con grande rigore e possibilmente con un linguaggio per quanto possibile formalizzato (Pelligra, 2007), allo stesso tempo diventa sempre più interessante fare luce sulle dinamiche che prendono forma all'interno della relazione di fiducia, in particolar modo su quel "meccanismo" che con Pelligra definiremo il "meccanismo di affidabilità".

Per entrambe le ragioni, per esigenze di natura metodologica e per opportunità di studio che da questo ambito possono emergere, nel capitolo introdurremo alcuni concetti essenziali dell'economia sperimentale e della Teoria dei Giochi per soffermarci in particolar modo sui giochi di fiducia e su quelle teorie, o possibili classi di spiegazioni, che fino ad oggi sono emerse dall'analisi delle relazioni interpersonali attraverso l'utilizzo di tale approccio metodologico.

Del resto, sempre con Pelligra (2007), gli strumenti della teoria del giochi appaiono particolarmente adatti a descrivere fenomeni strategici e relazioni interpersonali quali, ad esempio, le azioni o comportamenti di fiducia ed affidabilità da cui emergono e prendono forma i comportamenti cooperativi. Particolarmente adatti, dunque, non gli unici modelli a nostra disposizione per descrivere la complessità di tali

forme di interazione[174]. Ad oggi, in ambito pedagogico, come abbiamo già ricordato, mancano studi specifici a riguardo, ovvero studi che indagano le proprietà pedagogiche della fiducia a livello relazionale. La scelta di applicare la teoria dei giochi per l'analisi della fiducia e l'emergere dei comportamenti cooperativi in contesti rischiosi, come lo sono molto spesso quelli educativi, ci permette di far luce sulle dinamiche della fiducia in sé, sulle proprietà pedagogiche della fiducia e, non meno, sull'opportunità dell'utilizzo di tale metodologia per l'analisi di fenomeni tanto complessi come le relazioni di fiducia.

[174] L'idea, infatti, è piuttosto quella di impiegare più metodologie al fine di indagare fenomeni tanto complessi come quello della fiducia.

Economia sperimentale e teoria dei giochi

La *teoria dei giochi* nasce e si sviluppa alla fine degli anni '40 del secolo scorso ad opera del matematico John von Neumann e dell'economista Oskar Morgenstern[175]. Essa, a partire da ipotesi sul comportamento individuale, modella situazioni in cui interagiscono almeno due persone in contesti decisionali.

Al centro di tale proposta teorica si collocano dunque quei comportamenti o scelte dei singoli individui compiuti in contesti strategici, ovvero in quei contesti in cui le conseguenze delle azioni di un soggetto o di un organizzazione, dipendono dalle scelte compiute da altri soggetti. Un agente (individuo o organizzazione), si dice infatti coinvolto in un gioco di strategia nel momento in cui il risultato della sua decisione (la sua vincita o il suo profitto) dipende anche da quelle effettuate dagli altri giocatori con cui egli o essa interagisce.

Come sottolinea Augusto Schianchi, con la teoria dei giochi in economia si dà spazio non tanto, o non solo, ad una nuova e diversa tecnica d'indagine quanto ad un vero e proprio linguaggio e diverso modo di vedere e di intendere la razionalità umana, definita per l'appunto strategica[176].

In questo nuovo contesto, Il *concetto di interdipendenza* diventa il cuore della teoria dei giochi e delle teorie economiche di sua ispirazione: l'individuo isolato non è più l'unico soggetto al centro del processo della decision making. La presenza dell'altro, e con essa il suo processo di decisione, diventano gli elementi essenziali per analizzare il processo di scelta dei singoli soggetti e per prevedere i possibili esiti dell'interazione.

Nonostante questa, per certi aspetti, inedita apertura all'altro in relazione e a un diverso concetto di razionalità in economia, la teoria dei giochi continua di fatto ad essere ancorata alla versione standard o classica di razionalità economica. Come

[175] Per maggiori approfondimenti si faccia riferimento all'opera di Novarese, M. e Rizzello, S., *Economia sperimentale*, Bruno Mondadori, Milano, 2004 e di Augusto Schianchi, *Le strategie della razionalità. Introduzione alla teoria dei giochi*, Carocci, Roma, 1997.

[176] L'idea, sottolinea l'autore, è appunto quella di creare modelli della realtà in cui vivono ed interagiscono gli esseri viventi i quali, sulla base di conoscenze comuni circa il contesto e la razionalità umana, possano formulare le proprie ipotesi di scelta e/ orientare le scelte degli altri.

sottolinea infatti Pelligra "Il concetto di interdipendenza all'interno della teoria dei giochi, almeno nella sua visione standard o classica, altro non è che una pura estensione del concetto di razionalità individuale, definita indipendentemente dal comportamento di altri che sono definiti 'agenti'". [177]

Una *strategia* infatti, in linea con l'idea di razionalità standard, anche in questi contesti, continua ad essere considerata razionale se massimizza il guadagno che ciascun giocatore può ottenere indipendentemente dall'azione degli altri giocatori.

Se così facendo la teoria dei giochi è in grado di sviluppare una teoria capace di liberare i giocatori dalla necessità di formarsi aspettative circa le azioni e i pensieri degli altri, in grado cioè di compiere scelte razionali al di là dei soggetti coinvolti e dei singoli contesti, in linea con l'esigenza dei primi teorici della teoria dei giochi, essa appare totalmente inadeguata o insufficiente per spiegare alcune dinamiche complesse inerenti, ad esempio, la relazione di fiducia. Così strutturata infatti la teoria dei giochi, oltre a non poter spiegare razionalmente l'insorgere dei comportamenti fiduciosi o cooperativi, ne impedisce addirittura il dispiegamento.

Al contempo, se la teoria dei giochi in origine appare come una possibilità di analisi delle interazioni tra soggetti e delle relazioni interpersonali, *a partire dai presupposti appena delineati*, essa con l'andar del tempo risulta "assolutamente minimale ed inadatta alla descrizione e alla spiegazione di dimensioni più fini e significative delle relazioni stesse". [178]

Il caso emblematico è rappresentato del gioco del *Dilemma del prigioniero, il* più famoso tra i giochi, emblematico cioè delle anomalie – o del fallimento – dei presupposti della razionalità classica applicate ad un contesto strategico il cui esito, il comportamento cooperativo, seppur strategia vincente per entrambi i giocatori, diventa strategia "impossibile" da realizzare da un punto di vista razionale (da cui la parola "Dilemma").

Vediamo di capire.

---

[177] Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 197.
[178] *Ivi*, p. 107.

Nel Dilemma del Prigioniero, due soggetti in anonimato tra loro (A e B) si trovano a dover fronteggiare la seguente situazione: interrogati separatamente da agenti della polizia, essi devono scegliere se confessare o meno il reato commesso dall'altro giocatore. Se un giocatore decide di confessare e l'altro no, il primo ottiene una riduzione notevole della pena a scapito dell'altro giocatore, che ottiene il massimo della pena possibile. Se entrambi confessano, essi ottengono un risultato peggiore di quello che otterrebbero se decidessero entrambi di cooperare, ovvero di non sconfessare l'un l'altro del reato commesso.

Proviamo a rappresentare questo gioco in "forma normale"[179] associando ad ogni strategia (scelta di A e scelta di B) un payoff, ovvero il guadagno per ciascun giocatore in relazione alla scelta dell'altro giocatore:

		A	
		Coopera	Non coopera
B	Coopera	3,3	1,1
	Non coopera	4,1	2,2

Tabella 1. Il Dilemma del Prigioniero. I pay-off esprimono utilità, quindi il più è preferito al meno. Il primo numero si riferisce a B, il secondo ad A (Bruni, 2006, 57).

Che cosa ci dice questo gioco? Che se entrambi i giocatori avessero fiducia nell'altrui affidabilità (se entrambi i giocatori giocassero cioè per la scelta cooperativa) il gioco si risolverebbe spontaneamente con un esito cooperativo, dunque efficiente, per entrambi i soggetti (3,3).

Ma cosa succede invece a questo punto? Ovvero: cosa predice la teoria dei giochi a proposito dell'esito razionale del gioco? La teoria dei giochi standard ci dice che i giocatori, essendo entrambi soggetti razionali (ovvero massimizzanti l'interesse personale) e sapendo di esserlo, non possono che scegliere per la mossa non cooperativa. Entrambi i soggetti infatti, conoscendo la natura razionale dell'altro

[179] Avremo modo di osservare rappresentazioni di giochi in forma estesa nelle prossime pagine.

giocatore, non possono che preferire la mossa non cooperativa a quella cooperativa giungendo così ad ottenere un risultato inefficiente (2,2), cioè sub-ottimale, rispetto a quello che entrambi otterrebbero se giocassero la mossa cooperativa (3,3)[180].

La teoria economica standard alla base della teoria dei giochi fatica dunque a spiegare l'emergere dei comportamenti cooperativi [181]. Come può dunque l'economia tradizionale attraverso la teoria dei giochi spiegare l'emergere dei comportamenti cooperativi e fiduciosi in modo razionale nel momento in cui la stessa razionalità non sembra darne previsioni né spiegazioni soddisfacenti? Come può la teoria economica e dei giochi spiegare l'emergere dei comportamenti fiduciosi ed affidabili sia in contesti controllati (come quelli in laboratori) sia in contesti reali, ed evitare le vistose inefficienze create dalla razionalità standard applicata in contesti strategici?

È in questo contesto di spiccato interesse per le vistose "anomalie" prodotte dal pensiero economico classico e dai suoi presupposti che prende sempre più piede *l'economia sperimentale* e in particolar modo la *behavioral economy*[182]. Sebbene l'economia sperimentale nasca per diversi scopi e si sviluppi negli anni in diversi modi, gran parte delle sperimentazioni in economia si concentreranno proprio attorno allo studio del rapporto tra *human reasoning* e *decidion making* con l'intenzione appunto

[180] In questo gioco infatti, indipendentemente dalla scelta dell'altro giocatore (se cooperativa o non cooperativa), ai giocatori conviene sempre giocare la mossa non cooperativa. In entrambi i casi infatti, in base all'assunto della teoria economica "il più è preferito al meno", se A scegliesse di cooperare (o di non cooperare), B di fronte all'alternativa "coopera" o "non coopera" preferirebbe sempre e comunque la seconda scelta alla prima: nel primo caso, infatti alla scelta cooperativa di A, la scelta non cooperativa di B conferirebbe a B 4 punti (anziché 3 della scelta cooperativa); al contempo alla scelta non cooperativa di A, la scelta non cooperativa di B conferirebbe a B un totale di 2 punti (anziché 1 sempre della scelta cooperativa). In questo modo il Dilemma del prigioniero dimostra come qualunque sia la scelta dell'altro giocatore (cooperare/non cooperare), per il giocatore "avversario" la scelta razionale è quella di non cooperare mai generando appunto il famoso Dilemma: nonostante ciascun giocatore individualmente preferisca la mutua cooperazione, ed essa conduca ad un risultato efficiente per entrambi, l'esito del gioco (almeno da un punto di vista razionale) è la non cooperazione. Per maggiori approfondimenti *cfr* Bruni, *Reciprocità*, pp. 55-60.

[181] Come sottolinea L. Bruni in Reciprocità (2006), la teoria dei giochi così strutturata rivela più che altro il limite della natura "solipsistica" e per certi aspetti irreali della vita umana, come a dire: quando gli uomini possono comunicare ed interagire faccia a faccia, in un rapporto personale, è più facile che essi raggiungano risultati ottimali per tutti.

[182] La differenza sostanziale tra *l'economia sperimentale* e la *behavioral economics*, secondo la descrizione che ne dà L. Bruni in Reciprocità, è che la prima si lega più a dinamiche di tipo psicologiche sottostanti le scelte mentre la seconda agli a-priori della tradizionale rational choice, in Bruni, *Reciprocità*, p. 22.

di verificare empiricamente gli assiomi che stanno alla base di questi modelli, quale quello di homo oeconomicus.[183]

Ma torniamo per un attimo al punto di prima per poi chiarire meglio il contributo dell'economia sperimentale ed in particolar modo della behavioral economy nel panorama economico attuale e di nostro interesse.

Per risolvere il problema posto pocanzi, per spiegare cioè razionalmente l'emergere dei comportamenti cooperativi nelle scelte strategiche, in teoria dei giochi viene introdotto il concetto di ripetizione e il sistemi di incentivi-punizioni (o sistemi di enforcement).

È la presenza di incentivi o punizioni nella relazione, la presenza ad esempio di un sistema di controllo esterno che sanzioni il comportamento defezionante (non cooperativo) di colui con cui preventivamente si è stabilito un accordo, oppure, in caso di assenza di accordo, la presenza dell'elemento temporale, ovvero di ripetizione nel tempo della relazione, a condurre i soggetti verso scelte di tipo cooperative. Nel primo caso infatti al defezionamento (alla scelta non cooperativa di un soggetto) segue un abbassamento nel livello di possibile guadagno del giocatore e dunque un innalzamento nei livelli di cooperazione; nel secondo caso, alla possibilità di interazioni infinite nel tempo, dunque alla possibilità di ottenere guadagni sempre maggiori dovuti ai buoni livelli di reputazione dei soggetti coinvolti, defezionare diventa controproducente rispetto alla scelta cooperativa o affidabile. Cooperare, insomma, in

[183] I filoni dell'economia sperimentale sono sostanzialmente quattro e riguardano esperimenti su: le decisioni individuali, i mercati e le forme di concorrenza, la teoria dei giochi e infine le organizzazioni. A. Smerilli, *La behavioral economics e gli esperimenti in economia*, in Garofalo G., Sabatini F. (a cura di), *Homo oeconomicus*. *Dinamiche imprenditoriali in laboratorio*, Il Mulino, Bologna, 2008, p. 104. Come ci ricordano Novarese e Rizzello (2004) in ambito economico il termine "sperimentale" indica sia analisi svolte in contesti artificiali controllati, sia in generale qualsiasi forma di apertura all'empirismo in contrasto con la maggior parte delle scuole di pensiero economiche, anche contemporanee, di tipo aprioristico-deduttive. La teoria dei giochi può studiare le interazioni strategiche esclusivamente da un punto di vista teorico, con l'impiego di modelli matematici capaci di prevederne gli esiti, oppure a livello empirico, attraverso l'analisi delle interazioni strategiche tra soggetti reali in contesti controllati, come quelli laboratoriali. È questa seconda modalità d'indagine della teoria dei giochi che ha preso piede soprattutto negli ultimi anni con il diffondersi dell'economia sperimentale e su cui torneremo tra poco.

entrambi i casi, diventa la scelta migliore e razionale per tutti i soggetti e/o i giocatori coinvolti nella relazione.

Fin qui non ci sarebbe nulla da obiettare se non fosse che analisi di laboratorio con l'impiego della teoria dei giochi hanno progressivamente portato alla luce risultati di notevole interesse in aggiunta a quelli appena delineati.

In molti esperimenti (con soggetti reali in interazione tra loro in contesti controllati) emerge come una buona parte di individui, pur in essenza di enforcement (ovvero di un sistema di controllo esterno la relazione) e in assenza di ripetizione del gioco, preferiscano optare per la strategia cooperativa anziché quella non cooperativa in aperto contrasto con le predizioni della teoria economica classica adottata dalla stessa teoria dei giochi.

Ed è così che nel dilemma del prigioniero, come in altre tipologie di giochi svolti in laboratorio, in forma anonima, senza ripetizioni (in giochi "one-shot", a un colpo solo) e sistemi di enforcement, la proporzione di coloro che scelgono per la strategia cooperativa, o per la coppia di scelte fiduciose ed affidabili, si aggira mediamente attorno al 40-50%[184], risultato che si pone in netta contrapposizione rispetto ai presupposti dell'economia standard basati sul concetto di massimizzazione dell'interesse personale[185].

Sotto accusa in questi esperimenti, in modo sempre più evidente, è il concetto stesso di razionalità economica impiegata anche nella teoria dei giochi.

Come dicevamo pocanzi, è in questo contesto di accresciuta e diffusa consapevolezza circa l'inadeguatezza dei presupposti alla base della teoria economica standard o ortodossa, portati alla luce e allo stesso tempo supportati da una sempre

[184] Pelligra, I *paradossi della fiducia*, p. 119. Come vedremo un risultato simile sarà confermato anche dalla nostra indagine sperimentale, sebbene il gioco utilizzato nel nostro design sperimentale non sarà propriamente quello del Dilemma del Prigioniero.

[185] Secondo infatti gli assiomi della teoria razionale in questi giochi il soggetto A non dovrebbe dare nulla al soggetto B il quale, a sua volta, non dovrebbe restituire nulla al giocatore A. Eppure i risultati sperimentali ottenuti in diversi giochi, anche di tipologie diverse, costantemente portano alla luce risultati differenti. Nella maggior parte dei casi infatti gli A danno una parte di endowment (o dotazione iniziale) ai B i quali, a loro volta, restituiscono ad A parte del proprio endowment e/o denaro ricevuto. I risultati di questi giochi come vedremo, secondo alcuni teorici, dipendono dalle intenzioni e dalle motivazioni sottostanti i giochi, una delle quali prende forma dalla "norma di reciprocità" di cui abbiamo detto altrove e che riprenderemo nelle prossime pagine.

più corposa evidenza empirica, che l'economia sperimentale e in particolar modo la Behavioral economy trovano in questi ultimi anni ampi spazi d'azione e di analisi sempre più accreditati.

Sebbene con l'economia ortodossa condivida la medesima esigenza tipicamente moderna di semplificazione della realtà, l'economia sperimentale anziché basarsi su modello dell'homo oeconomicus se ne discosta avendo proprio come obiettivo quello di verificare, ed eventualmente sfatare, la base su cui poggia l'intero edificio dell'economia cosiddetta standard (Garofalo, Sabatini, 2008).

Per far ciò l'economia sperimentale si avvale dei contributi di tante discipline (dalla psicologia alla teoria dei giochi, come nel caso della behavioral economics, ma anche dell'intelligenza artificiale, come la neuroeconomia), tutte accomunate dal medesimo tentativo di trovare fondamenti più realistici alle deduzioni circa il comportamento umano alla base dei processi economici.

Anche in economia sperimentale, come nel caso delle teorie standard, le regole metodologiche sono quelle delle scienze naturali. Intento però dell'economia sperimentale e dalla behavioral economy non è quello di studiare il comportamento dell'essere umano "reale", quanto di indagare ed eventualmente sfatare il comportamento dell'homo oeconomicus alla base delle teorie economiche. "Con la behavioral e la experimental economy" scrive la Smerilli "utilizzando i laboratori e seguendo le stesse regole metodologiche delle scienze naturali, si è cercato di sottoporre a verifica non il sintentico 'uomo reale', ma l'analitico homo oeconomicus, e vedere se almeno in laboratorio le leggi economiche corrispondano a realtà". [186]

Scopo dell'economia sperimentale e della behavioral economy diventa sempre meno quello di concentrarsi sul rapporto tra esperimenti e mondo reale e sempre più sul rapporto tra esperimenti astratti e teoria astratta, per criticarla sebbene la robustezza e la numerosità delle evidenze empiriche, la replicabilità e il sempre maggior rigore dell'esecuzione di questi esperimenti, possano a ragione portare al progressivo consolidamento della visione dell'economia come scienza del comportamento "reale" (Pelligra, 2007).

[186] Smerilli, *La behavioral economics e gli esperimenti in economia,* p. 111.

Ma, come dicevamo qualche riga fa, è la sperimentazione delle scelte effettuate dai soggetti in contesti strategici, ovvero negli esperimenti condotti attraverso l'utilizzo della teoria dei giochi in laboratorio, a rappresentare il più diffuso tra i settori di analisi in economia sperimentale, addirittura, sottolinea la Smerilli, settore d'indagine considerato alla base dello sviluppo e del successo stesso dell'economia sperimentale[187].

Del resto l'evidenza empirica portata avanti da questi esperimenti mostra costanti violazioni ai principi economici standard che per decenni hanno governato aprioristicamente i comportamenti di scelta dei soggetti. È infatti grazie a queste tipologie di indagini che si è potuto sempre più constatare come le scelte dei soggetti in contesti strategici si discostino in modo sistematico dalle previsioni della teoria dei giochi tradizionale e dal modello standard di razionalità e si orientino su scelte di tipo cooperativo, mostrando livelli di cooperazione notevolmente maggiore rispetto a quello che ci si dovrebbe aspettare dalle previsioni teoriche.

È questo un dato importante da un punto di vista metodologico e per la nostra indagine. Il modello e la logica di homo oeconomicus si sono diffusi infatti pressoché in molti ambiti disciplinari, non solo a livello strettamente economico. La teoria economica, da decenni oramai, non si occupa più tradizionalmente ed esclusivamente di scelte economiche, ma dell'intero processo di scelta che coinvolge l'essere umano. Contribuire con la nostra indagine al lavoro di complessificazione del modello di *homo economicus* alla base del pensiero economico, introducendo elementi di natura pedagogica significa far luce sull'intero processo di scelta, in particolare in quei contesti in cui la cooperazione è a rischio eppure rappresenta una risorsa fondativa i rapporti umani.

Aspetti, questi ultimi, che spingono ad un ripensamento della teoria dei giochi e a profonde modifiche al suo interno, come l'apertura ad altri ambiti disciplinari.

Capire perché e in che modo nascano e si sviluppino comportamenti cooperativi diventa sempre più oggetto d'indagine della scienza economica e di quelle

[187] *Ivi*, p. 113.

scienze, come le scienze della cooperazione, che pongono l'educazione quale chiave dello sviluppo umano e sociale.

Nonostante le critiche numerose che accompagnano l'economia sperimentale[188], essa diventa strumento sempre più interessante per far luce sulle dinamiche di scelta in contesti strategici come lo sono i contesti educativi, in particolar modo i contesti educativi con soggetto rischiosi o potenzialmente rischiosi.

[188] Le critiche che accompagnano l'economia sperimentale sono di diversa natura. Alcune criticando dalle fondamenta l'approccio sperimentale in economia, (Friedman) sottolineano come la scienza economica sia scienza necessariamente deduttiva ed aprioristica in cui la scelta razionale, suo principale oggetto di studio, è l'esito logico e coerente di un ragionamento puramente strumentale senza alcuna interferenza con elementi di natura psicologica o appartenente ad altre discipline. Seguendo questo ragionamento, altri teorici (Binmore) sostengono come ogni tentativo di allargare il concetto di razionalità ad una razionalità quale quella strategica, nasconda in realtà dei "pregiudizi del teorico circa il mondo", e come l'economia sperimentale, e in particolar modo la behavioral economy, siano in grado di produrre solo descrizioni e osservazioni della realtà privando la teoria di ogni funzione esplicativa e possibilità predittiva. Altre critiche riguardano per lo più aspetti specifici dell'approccio sperimentale ed il problema del rapporto tra rigore formale necessario ad una teoria che voglia essere esplicativa e la convergenza con fenomeni reali. Come si può far combaciare astrattezza e formalismo e analisi dei fenomeni reali? Nelle realtà, ad esempio, molto spesso i comportamenti economici presentano caratteristiche che difficilmente si possono riprodurre in laboratorio quali la presenza di incentivi alti e la ripetizione dell'interazione. Sulla base di ciò, la presenza delle numerose anomalie osservate negli esperimenti, sono fatte risalire più a anomalie nei disegni sperimentali che a evidenze delle proprietà dei comportamenti di fronte alle scelte. Eppure, come abbiamo detto con Pelligra, la presenza di violazioni sistematiche della teoria della scelta razionale, replicate in moltissimi esperimenti, la robustezza di tali risultati non possono non fare pensare alla necessità di verificare empiricamente la validità degli assiomi e principi presenti nella scienza economica al punto che, con Smerilli, "ogni difesa della teoria della scelta razionale oggi, che voglia apparire credibile, deve fare i conti con queste evidenze sperimentali", Smerilli, *La behavioral economics e gli esperimenti in economia*, p. 107.

I Giochi di fiducia: modelli e teorie

Per verificare gli assiomi alla base della teoria della scelta razionale e comprenderne eventuali anomalie, per spiegare e verificare empiricamente l'emergere di comportamenti quali quelli cooperativi in contesti strategici e razionali e sulla base di essi costruire modelli di comportamenti, in economia sperimentale vengono impiegati numerosi giochi, come i *giochi di fiducia* o "trust game".

Esistono differenti approcci alle sperimentazioni in economia[189], talvolta in contrasto tra loro, ma l'idea di fondo dei teorici che impiegano la teoria dei giochi in laboratorio, con soggetti reali in contesti controllati, è quella secondo cui i soggetti siano mossi da motivazioni altre rispetto a quelle tradizionali e che la razionalità umana sia ben più complessa di quella che l'economia standard proclama da sempre (Smerilli, 2008).

Tra questi ultimi, a sua volta, esistono due gruppo di teorici: quelli che pur inserendo elementi di complessità nelle loro analisi rispetto al passato continuano a dare spiegazioni in ottica tradizionale, rispondente cioè ai criteri della logica tradizionale, altri che invece inserendo elementi di discontinuità mostrano i limiti della razionalità classica evidenziandone possibilità di ampliamento e/o di cambiamento.

La norma di reciprocità è indubbiamente uno tra i modelli esplicativi maggiormente utilizzati per giustificare l'emergere dei comportamenti cooperativi e l'emergere dei comportamenti fiduciosi ed affidabili. Tale norme talvolta rappresenta un fenomeno da studiare empiricamente, talvolta un'ipotesi teorica impiegata per spiegare l'emergere di comportamenti anomali in economia, quali appunto quello cooperativo (Bruni, 2006).

[189] Come ci spiega Pelligra (2007) esistono due scuole di pensiero all'interno della teoria dei giochi che si sono costituite e rafforzate negli anni: quella dei teorici "duri e puri" della teoria dei giochi, i teorici della "prima ora", impieganti ad elaborare modelli matematici sempre più sofisticati ed eleganti senza preoccuparsi eccessivamente della loro effettiva applicabilità e adeguatezza descrittiva; e quel gruppo di teorici, tra l'altro sempre più numerosi, che pur non avendo rinunciato alla modellizzazione formale dei processi di ragionamento e di elaborazione implicati nelle analisi strategiche (come quelli di tipo psicologico), lavorano nella direzione di un'integrazione maggiore tra modelli teorici ed osservazione empirica, come il caso dei teorici della behavioral economics.

Lo studio della norma di reciprocità dal punto di vista sperimentale, e le ipotesi teoriche che sono emerse in questi ultimi anni, ci consentono di fare delle considerazioni importanti dal punto di vista dell'origine di questi comportamenti e del loro possibile sviluppo nonché ad inquadrare il senso della nostra indagine sperimentale.

Il gioco di fiducia e il paradosso della fiducia

Esistono diversi tipi di giochi in economia sperimentale che vengono indicati col termine generico di "trust game". A seconda della struttura del gioco e delle regole che essi presentano, i trust game vengono utilizzati per testare diversi aspetti implicati nelle relazioni strategiche[190].

Astraendo dal contesto specifico di ogni tipologia di gioco, presentiamo con Pelligra un modello generalizzato di trust game al fine di introdurre quelle caratteristiche e condizioni che caratterizzano ogni tipologia di interazione fiduciaria e gioco di fiducia. Le diverse relazioni di fiducia possono infatti essere considerate casi particolari di questa forma generale di interazione che viene appunto formalizzata e definita come "trust game generalizzato".

Osserviamo la rappresentazione in forma estesa di un trust game generalizzato:

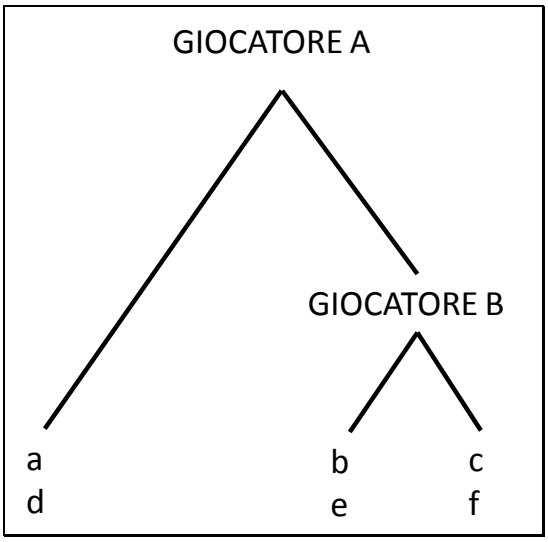


Figura 1: Trust Game Generalizzato

Nel gioco sono rappresentate tutte le possibili scelte e gli esiti delle stesse di entrambi i giocatori coinvolti nel gioco: il giocatore A, il *truster*, ovvero colui che decide

[190] Esistono giochi come l'investment game, ultimatum game, dictator game, ecc. i secondi impiegati soprattutto per testare la "fairness" e il grado giustizia. Per maggiori approfondimenti sulle tipologie di giochi, il loro impiego e risultati sperimentali si rimanda alla bibliografia di questa tesi, in particolare Bruni (2006), Schianchi (1987), Novarese, Rizzello (2004).

se compiere una scelta fiduciosa o meno; il giocatore B, il *trustee*, ovvero colui che è chiamato a rispondere in modo affidabile o meno alla scelta del truster.

Come abbiamo già avuto modo di osservare, le ramificazioni di destra e sinistra rappresentano le possibili scelte di A di fidarsi (destra) e di non fidarsi (sinistra), e le possibili scelte di B di fidarsi a sua volta (destra) o di non fidarsi (sinistra); ai nodi terminali corrispondono gli esiti delle possibili scelte di ciascun giocatore (payoff o guadagni finali) che, come sappiamo, dipendono congiuntamente dalla combinazione delle scelte di entrambi.

Questo significa che se A decide di non fidarsi (sceglie cioè per la strategia di destra), A rimane con un payoff pari ad a (il payoff iniziale) mentre B con un payoff pari a d. Se il giocatore A decide di fidarsi, di giocare cioè per la strategia di destra, e il giocatore B fa lo stesso, A rimane con un payoff pari a c mentre B rimane con un payoff pari a f; viceversa se A decide di fidarsi e B no, A rimane con un payoff pari a b e B con un payoff pari a e (il numero o la lettera in alto indica infatti il payoff o guadagno finale del giocatore A, mentre il numero in basso quello del giocatore B).

Detto ciò, continua Pelligra (2007), in un gioco, come in un'interazione umana, affinché si possa parlare adeguatamente di fiducia, devono essere presenti alcune condizioni o elementi base tra cui: il *guadagno condizionale*, la *perdita condizionale (o esposizione)* e l'*elemento della tentazione*.

La prima condizione, espressa formalmente dalla relazione $c > a$, ci dice che se la fiducia viene ripagata, colui che si è fidato ottiene una posizione migliore di quella di partenza; viceversa la perdita condizionale (o esposizione), espressa formalmente dalla relazione $b < a$, ci dice che se la fiducia viene tradita colui che si è fidato ottiene un guadagno inferiore a quello che avrebbe ottenuto se non si fosse fidato (se avesse cioè mantenuto la situazione iniziale invariata); infine l'elemento della tentazione, espresso dalla relazione $e > f$, ci dice che la fiducia tradita, ovvero la fiducia non ricambiata, fa ottenere a B un guadagno maggiore in assoluto rispetto a tutte le possibili altre scelte a sua disposizione.

In una situazione formalizzata di questo tipo si definiscono fiduciose quelle scelte del soggetto truster (soggetto A) che, pur correndo il rischio di ottenere un

guadagno inferiore rispetto alla condizione di partenza iniziale, decide di fidarsi del giocatore B, e scelte affidabili le scelte del soggetto trustee (giocatore B) che pur potendo ottenere un guadagno maggiore dalla scelta non affidabile, decide di dare anziché tenere l'intero ammontare per sé.

Sempre con Pelligra riportiamo un esempio ripreso dalla letteratura e rappresentiamolo in modo formale attraverso lo schema del gioco di fiducia appena delineato[191].

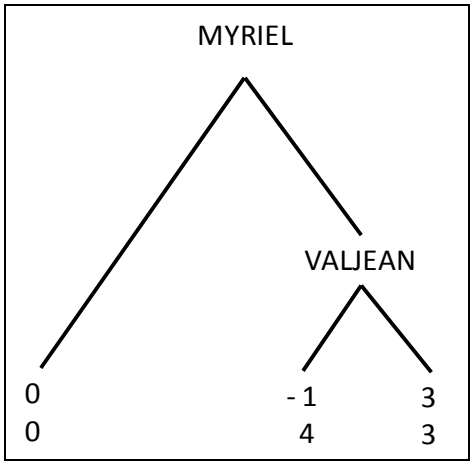


Figura 2: Tradimento o redenzione?

In questo trust game i due soggetti A e B rappresentano i due personaggi della storia narrata da Victor Hugo ne "I Miserabili", rispettivamente: il vescovo Myriel (soggetto A) e l'ex galeotto Valjean (soggetto B). Brevemente la storia narra dell'ex galeotto Valjean che, ad un certo punto della sua vicenda, dopo tanto vagare alla ricerca di un riparo per la notte, viene accolto dal vescovo Myriel il quale, in tutta risposta, viene ripagato con la refurtiva di molti degli oggetti di valore presenti nella sua dimora. A questo punto il vescovo, di fronte al fatto compiuto, si trova a dover compiere una scelta: denunciare l'ex galeotto o mantenere il segreto dichiarando di aver donato lui personalmente gli oggetti di valore?

[191] Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 30.

In un gioco di fiducia come quello rappresentato in Figura 2, i nodi terminali del gioco (o payoff) rappresentano gli esiti delle scelte per ciascun giocatore data la scelta dell'altro giocatore. Essi rappresentano cioè, in termini ordinali, le preferenze dei due giocatori per i possibili esiti della vicenda. Così ad esempio nel gioco "Tradimento o redenzione", l'ordinamento di Myrial prevede un esito preferito in assoluto, dato dalla redenzione di Valjean (3); un esito intermedio, la denuncia (0); e l'esito peggiore, la perseveranza del crimine (-1). Al contempo, dal punto di vista di Valjean l'ordinamento prevede l'esito preferito, la perseveranza (4); quello intermedio, la redenzione (3); e quello peggiore, la denuncia (0).

Detto ciò: cosa suggerisce la teoria classica del comportamento razionale a proposito della scelta da compiere in questo contesto? E quali risultati emergono dal campo sperimentale e dalla vicenda qui narrata?

Per rispondere alla prima domanda la teoria dei giochi seguendo la razionalità classica e il ragionamento di tipo *backward induction (ragionamento retrospettivo)*, mostra come anche in questo gioco la teoria della scelta razionale conduca ad una chiusura inefficiente del gioco per entrambi i giocatori.

Questo perché entrambi i giocatori, sapendosi razionali e dunque massimizzatori del proprio interesse, compiono scelte non fiduciose e non affidabili: il primo, il giocatore truster, Myriel nel nostro esempio, non mantiene il segreto e denuncia l'ex carcerato poiché immaginandolo auto interessato, sa che una volta fiduciato egli preferirà tradire anziché premiare la fiducia data (al tradimento infatti è abbinato un payoff maggiore rispetto all'affidabilità), così Valjean che, secondo sempre i dettami della teoria della scelta razionale, sarà indotto a scegliere per il comportamento non affidabile[192].

[192] È importante a questo punto fare una precisazione. I giochi possono essere realizzati secondo due tempistiche: o in forma sequenziale, ovvero secondo la sequenzialità per cui A fa la prima mossa e B decide in base alla mossa fatta da A, oppure, come nel caso del Dilemma del prigioniero, in forma simultanea, nel senso che A e B fanno le proprie scelte senza conoscere le decisioni dell'altro. In ogni caso, sia in forma sequenziale che simultanea, stando ai dettami della teoria della scelta razionale gli esiti rimangono invariati. Non è così nelle analisi proposte da alcuni sperimentalisti e teorici della behavioral economics in cui la sequenzialità, in un gioco di fiducia, conta. Lo stesso concetto sarà alla base del nostro design sperimentale.

Secondo dunque le previsioni del gioco suggerite dalla teoria della scelta razionale applicata in contesti strategici, il giocatore truster non dovrebbe dare nulla all'altro giocatore e così pure il giocatore trustee che non dovrebbe a sua volta restituire nulla (Garofalo, Sabatini, 2006).

È in questo modo che, come nel caso del Dilemma del prigioniero, si giunge ad un paradosso noto come il *paradosso della fiducia*. "Due giocatori razionali, nel tentativo di massimizzare la loro utilità individuale, ottengono come equilibrio del gioco un esito peggiore di quello che avrebbero ottenuto se fossero stati capaci di vincolarsi a un comportamento fiducioso ed affidabile."[193]

In questa storia cioè, come in altre vicende relazionali di tipo fiduciario, esiste una situazione nella quale i soggetti avrebbero la possibilità di ottenere un esito migliore per entrambi (dato dai payoff 3 e 3), ma a causa della "non capacità" di fidarsi e di essere affidabili, anziché ottenere questo risultato, i soggetti sono costretti ad accontentarsi di un esito peggiore (pari a 0). [194]

È così che stando ai dettami della scelta razionale i comportamenti fiduciari sono definiti irrazionali (Garofalo, Sabatini, 2008).

Tali presupposti però, oltre a realizzare situazioni paradossali e risultati inefficienti dal punto di vista dell'analisi teorica, sono smentiti da analisi di laboratorio, in cui da tempo oramai il teorema classico di razionalità è costantemente messo in discussione da soggetti che mostrano livelli di fiducia ed affidabilità decisamente superiori rispetto a quelli previsti dalla teoria standard[195].

E allora, anche in questo caso la questione diventa la seguente, ovvero come spiegare queste violazioni? Perché soggetti dovrebbero rischiare di perdere l'eventuale propria dotazione iniziale o ottenere un esito peggiore fidandosi di un soggetto di cui non conoscono l'identità e che sanno non rincontreranno nel futuro? Ma soprattutto perché mai soggetti una volta investiti dalla fiducia dell'altro dovrebbero rinunciare a

[193] Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 35.

[194] La storia nella narrazione di Hugo finisce esattamente al contrario rispetto a come l'abbiamo descritta fin qui come, del resto, accade forse molto spesso nella realtà.

[195] Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 36.

un guadagno maggiore e restituire all'altro parte della propria dotazione ottenendo un così un esito peggiore?

In poche parole, perché A dovrebbe comportarsi in modo fiducioso ma soprattutto perché B, una volta fiduciato, dovrebbe rispondere e/comportarsi in modo affidabile? E' infatti questa seconda domanda ad interessare particolarmente il nostro lavoro. Con le parole di Pelligra: "Se vogliamo cercare di costruire un modello teorico del comportamento fiducioso ed affidabile dobbiamo focalizzare la nostra attenzione sul secondo aspetto: l'affidabilità. Una volta infatti che riusciamo a spiegare perché un agente razionale decide di resistere alla tentazione dell'opportunismo diventa piuttosto semplice dar conto del fatto che qualcuno decida di fidarsi di lui.". [196]

Un gruppo di teorici, come abbiamo già detto, imputa la presenza di tali anomalie a problemi legati ad aspetti sperimentali quali la presenza di ricompense molto più basse rispetto alle situazioni reali, all'inesperienza dei giocatori ignari della possibilità di apprendere dai propri errori e dunque di imparare la strategia migliore, oppure da inadeguatezza nella comprensione dei giochi, delle sue regole e finalità (Garofalo, Smerilli, 2008). Un secondo gruppo cerca invece di interpretare tali evidenze empiriche e in conformità a ciò costruire ipotesi e modelli teorici.

Tra i secondi diversi sono gli approcci e le teorie messe in campo per spiegare i comportamenti fiduciosi ed affidabili. In tutti il tentativo è quello di spiegare le motivazioni che stanno alla base dei comportamenti fiduciosi ed affidabili e cercare un nesso tra questi due comportamenti.

[196] Pelligra V., *Fiducia*, in Bruni L., Zamagni, S. (a cura di), *Dizionario di Economia Civile*, Città Nuova Ed., Roma, 2009, p. 399.

Possibili classi di spiegazioni: *la teoria della rispondenza fiduciaria* e lo studio del meccanismo di affidabilità

Vittorio Pelligra suddivide in due classi le teorie che sono state proposte in economia sperimentale per dar conto dei fenomeni fiduciari: la classe delle *teorie consequenzialiste* e la classe delle *teorie procedurali*.

Nel primo gruppo rientrano quelle teorie che spiegano l'insorgere di comportamenti anomali, quali fiducia e cooperazione, introducendo degli elementi di complessità ma ricorrendo prevalentemente a spiegazioni di tipo per così dire conservatore, tendenti per lo più "ad eludere il problema delle violazioni del principio di comportamento auto-interessato che a non a spiegarle", rimanendo ancorate all'approccio individualista ed auto interessato della teoria standard[197].

Nel secondo gruppo invece rientrano quelle teorie che hanno introdotto "elementi di discontinuità" e aspetti innovativi rispetto al passato, ricorrendo ad esempio ai concetti di *intenzione e motivazione* ritenuti in questo caso elementi centrali nella teoria dei giochi in grado di determinare gli esiti e le scelte dei giocatori ed abbracciando così un approccio relazionale a tutto tondo[198].

Vediamo brevemente le principali spiegazioni teoriche appartenenti ad entrambi gli approcci qui presentati. Ci soffermeremo invece su una proposta teorica in particolare che, per le implicazioni in essa contenute, sarà di nostro specifico interesse: la teoria (o l'ipotesi) della rispondenza fiduciaria.

Teorie consequenzialiste

Nel primo gruppo rientrano teorie come quella basata sull'ipotesi di buona reputazione o sul concetto di "autointeresse illuminato", teorie che spiegano

[197]Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 43.

[198] Fanno parte di questo gruppo di teorie soprattutto gli studi legati alla *teoria dei giochi psicologici*, teoria introdotta da Geanakopolos, Pearce e Stacchetti verso la fine degli anni '80 del secolo scorso. In questo approccio, spiega Smerilli "i *payoff* dei giocatori dipendono non solo dalle loro azioni, ma anche dalle loro intenzioni, dalle credenze sulle intenzioni degli altri e dalle emozioni. In questo modo si elaborano concetti di soluzione che tengono conto di questa causalità complessa". Smerilli, *La behavioral economics e gli esperimenti in economia*, p. 129.

l'emergere dei comportamenti fiduciosi e cooperativi rimanendo nel campo della teoria economica standard.

Con le parole di Pelligra: "Se consideriamo ogni relazione fiduciaria non come un caso isolato ma come un caso inserito in una più ampia serie di interazioni che in modo sistematico e ripetuto nel tempo poniamo in essere con il nostro partner, le considerazioni che guidano le nostre scelte mutano radicalmente. Valutando infatti che la scelte di non essere affidabile oggi, potrà avere ripercussioni sulla disponibilità del mio partner a fidarsi domani, nel mio ideale calcolo costi-benefici, al guadagno immediate derivante dalla scelta opportunistica dovrò sottrarre i mancati guadagni derivanti dalla decisione de mio partner tradito di non fidarsi più di me. Viceversa se oggi mi rileverò affidabile potrò indurre il mio partner a fidarsi di nuovo di me in futuro. In questo caso al mancato guadagno odierno dovrò sommare tutti i futuri guadagni frutto di una relazione cooperativa di lungo periodo"[199].

Questo approccio, come specificato altrove, pur avendo sicuramente una sua valenza esplicativa non tiene conto di quelle situazioni in cui, in condizioni di anonimato e in assenza di interazioni ripetute, nella vita reale come in laboratorio, si verifica l'emergere di comportamenti fiduciosi, affidabili o cooperativi.

Una seconda ipotesi sempre appartenente alla prima classe di spiegazione e che pure introduce elementi radicalmente diversi rispetto alla precedente, è quella basata sul*l'ipotesi di altruismo*[200]. Rispetto all'ipotesi precedente, con questa proposta teorica s'introduce come possibilità l'idea che i soggetti, nel prendere le loro decisioni, considerino obiettivi più complessi del semplice interesse personale.

---

[199] Pelligra, *Fiducia*, pp. 399-400.

[200] L'ipotesi di altruismo, insieme con quella basata sulla reputazione o "egoismo illuminato", appartiene alla medesima classe delle teorie consequenzialiste. Essa cioè, come la prima, si basa esclusivamente su una logica decisionale cosiddetta "forward-looking" (ragionamento a posteriori), in cui le scelte degli agenti sono influenzate esclusivamente da considerazioni che riguardano il modo in cui le risorse sono distribuite tra i soggetti. A differenza però delle ipotesi di egoismo illuminato o reputazione, l'ipotesi di altruismo (come quella di avversione all'iniquità che vedremo tra poco), prendono in considerazione forme di comportamento pro-sociale in cui cioè gli agenti, nelle loro azioni, sono mossi non solo dalla massimizzazione del benessere materiale ma anche da qualche altra forma di benessere, dato ad esempio dal comportarsi in modo pro-sociale.

Così si suppone che gli agenti, in alcuni contesti, possano essere interessati al benessere dell'altro oltre che al proprio, tale per cui l'eventuale guadagno o perdita dell'altro giocatore, sia pure indirettamente, rappresentino delle vere e proprie forme di guadagno o di perdita per il giocatore interagente. S'introducono così nell'analisi strategica forme di comportamento pro-sociale, sebbene sempre nell'ottica individualista: un giocatore può infatti essere interessato ad evitare una perdita al giocatore con cui interagisce, e dunque a comportarsi in modo affidabile, ma anzitutto lo fa per evitare di produrre una perdita indiretta per se stesso piuttosto che provocare un beneficio all'altro[201].

L'ipotesi di motivazione altruistica spiegherebbe dunque l'insorgere di comportamenti fiduciosi e l'emergere di comportamenti affidabili in entrambi i giocatori. Se interagendo con un soggetto, per qualche generica ragione, mi aspetto di avere a che fare con un soggetto altruista, che tiene in conto cioè nella valutazione delle conseguenze delle sue scelte non solo dei propri interessi ma anche quelli di coloro con cui interagisce, allora questa *aspettativa*[202] giustificherebbe razionalmente la mia decisione di fidarmi di lui e di rispondere in modo affidabile (Pelligra, 2007).

In questo contesto teorico soddisfare l'interesse dell'altro, o viceversa tradirlo, in qualche modo soddisfa anzitutto un proprio interesse personale ed ecco perché con l'ipotesi di altruismo siamo ancora nel campo individualista e non relazionale.

---

[201] In questo contesto i payoff legati agli esiti delle scelte di ogni giocatore sono qualcosa di più che semplici payoff materiali e vengono chiamati "payoff estesi". In essi vengono cioè contemplati elementi non solo di natura materiale, ma anche di natura non materiale espressi anch'essi in forma numerica per poter essere poi ordinati. Nei payoff estesi la parte materiale e non materiale concorrono insieme ad orientare il comportamento dell'agente. È così che in un trust game generalizzato, due giocatori altruisti, si troveranno a massimizzare non tanto i payoff materiali quanto quelli estesi. E dunque dato un valore non materiale nel payoff esteso sufficientemente alto, sarà possibile mostrare come soggetti autointeressati ed altruisti preferiscano attestarsi su coppie di comportamento fiduciosi ed affidabili anziché su comportamenti defezionanti. Per maggiori approfondimenti si faccia sempre riferimento all'opera di Pelligra (2007).

[202] Come abbiamo già avuto modo di vedere nel gioco del Dilemma del prigioniero, le *aspettative* ricoprono un ruolo fondamentale nelle analisi strategiche. Anche nel Dilemma del prigioniero, come in altri giochi, l'aspettativa dell'altrui comportamento, dati i payoff legati a ciascun esito delle azioni, sono decisivi nel prevedere gli esiti delle decisioni. Nella teoria dei giochi classici tali aspettative e conseguenti previsioni, poggiano sugli assiomi della teoria della scelta razionale.

Non solo: anche in questo caso le decisioni nei giochi non sono minimamente influenzate dalle scelte compiute dall'altro giocatore, come a dire: B nel compiere le sue scelte non è minimamente influenzato dalle scelte compiute da A e, viceversa, quelle di B, non influenzano le decisioni di A, una tipologia di ragionamento che ritroveremo invece nelle teorie procedurali.

Un'altra teoria, se vogliamo per certi aspetti molto simile alla precedente, si basa *sulla cosiddetta teoria dell'avversione all'ineguaglianza o all'iniquità*. "Mentre un soggetto altruista persegue azioni che massimizzano una misura composta dal suo benessere e di quello degli altri, un soggetto avverso alla disuguaglianza tenderebbe a massimizzare il suo benessere materiale cercando, al contempo, di minimizzare la differenza tra la sua posizione e quella degli altri". [203]

In questa teoria si assume infatti che gli individui abbiano un innato senso di equità tale per cui essi cerchino di massimizzare non solo il proprio guadagno individuale ma anche di minimizzare la differenza tra la loro posizione e quella degli altri soggetti con cui stanno interagendo, sia nel momento in cui tale differenza sia vantaggiosa sia quando essa è svantaggiosa.

Certamente, ci ricorda sempre Pelligra, questo atteggiamento non è perfettamente simmetrico poiché i soggetti cercheranno sempre e naturalmente di evitare con maggior forza le distribuzioni inique che vanno a svantaggio di loro stessi piuttosto che quelle in cui la posizione di svantaggio viene occupata da altri (Pelligra, 2007). In ogni caso anche questo approccio teorico, come quello precedente, può fornire una spiegazione rigorosa dell'insorgenza dei comportamenti fiduciosi ed affidabili, almeno, aggiunge Pelligra, nel caso di interazioni semplici.

Ma come nei precedenti casi, le scelte in questo contesto sono compiute secondo una logica di tipo puramente forward-looking. Ciò significa che il comportamento dell'altro soggetto nella relazione non conta, ma contano esclusivamente le distribuzioni finali dei payoff basate sì su motivazioni altre, e dunque non necessariamente auto interessate, ma che in ogni caso non prendono in considerazioni elementi di altra natura se non quella di tipo distributivo.

[203] Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 131.

Quello che possiamo dire a conclusione di questa breve presentazione riguardante le teorie di tipo consequenzialiste è come in generale queste teorie siano accomunate dall'idea di avere a che fare con agenti il cui interesse si basa esclusivamente sugli esiti che le azioni strategiche producono (per esempio sulla distribuzione finale delle risorse) e in base a ciò essi ordinino le proprie preferenze.

Sia l'*altruismo* che l'*avversione all'iniquità* modificano sì il processo di formazione degli ordinamenti di preferenza dei soggetti, aggiungendo dei caratteri di tipo psicologico, ma mantenendo nel complesso inalterata la logica decisionale che le sottende.

In questo senso tali proposte teoriche sono fortemente ancorate al modello di homo oeconomicus: esse, pur allontanandosi dall'assunzione di comportamento auto interessato e prevedendo un diverso processo di formazione degli ordinamenti delle preferenze, "continuano a rispondere alla stessa logica decisionale, scegliendo individualmente e strumentalmente quelle azioni che determinano gli esiti preferiti dei singoli decisori" [204].

Tali teorie dunque, pur avendo una loro logica e un loro rigore esplicativo, non danno alcuna spiegazione circa le dinamiche relazionali che pure sono implicate nelle interazioni strategiche, sia nella realtà che in laboratorio e che, in modi diversi, saranno al centro delle teorie di tipo procedurale di cui parleremo tra poco.

Teorie procedurali

Questa seconda classe d'interpretazione, particolarmente interessante ai fini delle nostre analisi, introduce elementi di analisi nuovi e per certi aspetti in totale distacco con le assunzioni standard della teoria della scelta razionale e della logica alla base delle teorie di tipo consequenzialiste.

Nelle teorie di tipo procedurale si trattano tutti gli elementi riguardanti una scelta, anche quelli relazionali relativi alle azioni compiute dagli altri, in una logica di tipo "backward-looking". In questa logica sottostante il processo di formazione delle scelte "ciò che conta nella valutazione di una serie di azioni alternative non è più solo

[204] Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 141.

l'esito che esse producono, come nelle teorie consequenzialiste, ma anche le azioni alternative che ogni data scelta automaticamente esclude e le conclusioni cui esse avrebbero potuto portare. Non conta solo ciò che si fa, ma anche ciò che si sarebbe potuto fare e non si è fatto e quindi ciò che si sarebbe potuto ottenere e non si è ottenuto". Contano insomma *motivazioni* ed *intenzioni* legate, o che si pensano legate, ad ogni scelta. "L'idea di fondo è che si possa reagire in modo anche molto differente alla stessa azione, a seconda delle differenti intenzioni che possono avere mosso a quella scelta"[205]. In questa prospettiva, dunque, la valutazione soggettiva di ogni esito si dice "path-dependent", cioè sensibile al processo che l'ha determinato. (Pelligra, 2007).

La *reciprocità* (o norma di reciprocità) è senza dubbio il principio di riferimento che più in assoluto rappresenta il gruppo delle teorie di tipo procedurale, se non quella che ha dato origine a tale filone di ricerca[206].

La "norma" o "regola" di reciprocità, definita così dagli scienziati sociali, si basa su un principio molto semplice: "dai a chi dà e non dare a chi non dà" (Pelligra 2007).

Tradotta in ambito economico, la *reciprocità* si situa come: "*la disponibilità a sostenere un costo materiale pur di rispondere in modo equo a un comportamento percepito come equo e in modo iniquo ad un comportamento percepito come iniquo*"[207]. Nel primo caso si parla di *reciprocità positiva (*quando si restituisce un

[205] Pelligra, *Fiducia*, p. 401.

[206] L'altro principio, il *team-thinking* o *we-rationality*, introduce per lo più una forma di razionalità che sussiste in situazioni particolari d'interazione come quella di gruppo. "L'idea di fondo di questa impostazione fa riferimento al fatto che una volta che un soggetto identifica sé stesso come il membro di un dato gruppo, le finalità del gruppo diventano le sue, nel senso che egli sarà motivato a fare la sua parte affinchè l'obiettivo del gruppo venga raggiunto. Per un team-thinker dunque, le eventuali conseguenze positive delle sue scelte non rappresentano di per sé una ragione per l'azione, quanto piuttosto delle conseguenze incidentali prodotte dalla congiunzione di tutti i piani d'azione individuali che si coordinano per raggiungere l'obiettivo del gruppo. In questo senso una coppia di scelte fiduciose ed affidabili potrebbero essere lette come due piani d'azione ottimali all'interno di un gruppo che voglia raggiungere l'obiettivo della massimizzazione complessiva del benessere". Pelligra, Fiducia, pp. 402-403.

[207] Pelligra*, I paradossi della fiducia*, p. 145.

favore*)*, nel secondo caso di *reciprocità negativa* quando, viceversa, si restituisce uno sgarbo[208].

Che sia negativa o positiva, la novità che introduce la *norma di reciprocità* in economia è di pensare all'assunzione di un comportamento come risposta ad un comportamento altrui, che sia appunto in senso punitivo o premiante. In questo modo l'idea di reciprocità crea una rottura con la logica individualista caratterizzante le teorie precedenti: la reciprocità, essendo subordinata al comportamento dei soggetti con i quali si è chiamati ad interagire, tiene conto dei rapporti interpersonali (Pelligra, 2007).

Detto ciò, affinché si possa parlare di reciprocità nella concezione economica devono però essere presenti le seguenti caratteristiche: la caratteristica di *condizionalità*, *equivalenza* e *libertà (*Pelligra, 2007).

La *condizionalità* suggerisce come la disponibilità di un agente a deviare in modo reciproco dal proprio interesse individuale dipenda dal fatto che egli si aspetti la stessa cosa dall'altro giocatore. Ciò permette infatti ad entrambi i giocatori di pervenire insieme ad esiti individualmente migliori rispetto a quelli determinati da scelte puramente auto interessate. È l'aspettativa e/o la concreta osservazione del comportamento cooperativo di B a giustificare il comportamento cooperativo di A.

La caratteristica dell'*equivalenza* presuppone l'esistenza di un equilibrio tra ciò che si dà e quello che si riceve. Ciò non presuppone necessariamente un'equivalenza da un punto di vista matematico o monetario, piuttosto una "adeguatezza" tra ciò che si dà e ciò che si riceve[209].

Infine il terzo elemento è quello della *libertà*. Tale caratteristica è fondamentale affinché sia garantito il "movente reciprocante", l'intenzione e l'aspettativa di reciprocità, con cui si compie l'azione. Se ciò che conta in un rapporto di reciprocità è l'intenzione stessa di reciprocità, allora una risposta reciprocante, positiva o negativa

[208] La reciprocità può essere anche di tipo indiretto quando, per esempio, si dà a qualcuno perché si è ricevuto da qualcun altro o perché si crede che così facendo qualcun altro restituirà il favore nel momento del bisogno. Esiste una vasta letteratura in proposito. Per maggiori approfondimenti su questo ed altri argomenti correlati, si veda il saggio di Bruni L., Gilli, M., Pelligra, V., *Reciprocity: theory and facts. Introduction to the special issue*, in "International Review of Economy" (2008), 55, pp. 1-11.

[209] "La reciprocità esige l'adeguatezza della risposta e non l'equivalenza matematica". K. Polany in Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 146.

che sia, si avrà presumibilmente solo nel caso in cui i comportamenti vengano percepiti come coscienti, voluti e liberamente scelti[210]. La *libertà*, dicevamo nel capitolo uno di questa tesi, è l'aspetto fondante la relazione di reciprocità, garante, per così dire, dell'intenzione stessa di reciprocità, a tal punto da rimanere l'elemento che caratterizza ogni forma o relazione di reciprocità[211].

In ambito economico sperimentale la *condizione di reciprocità* ha potuto fare il suo ingresso grazie all'introduzione dei *giochi psicologici* di cui abbiamo già accennato. Tale approccio teorico ha infatti messo a disposizione della teoria dei giochi degli strumenti per descrivere in termini formali alcuni aspetti, quali l'intenzionalità, le motivazioni degli agenti, altrimenti non verificabili con la teoria dei giochi tradizionale.

In un gioco psicologico, ad esempio, il valore effettivo dei payoff è fatto dipendere non solamente dalle azioni dei giocatori, ma anche dalle loro intenzioni, emozioni e credenze, ovvero da ciò che ciascun giocatore si aspetta o crede che l'altro farà, o ha fatto, e da quello che noi crediamo che gli altri si aspettino da noi e così via.

In questi giochi, la presenza delle intenzioni competono a determinare quel "valore di gentilezza" o di "kindness" delle azioni sulla cui base i giocatori valutano ogni singola azione e prendono le loro decisioni. E quindi, ad esempio, se si suppone che gli agenti siano mossi da *intenzioni di reciprocità*, essi sono disposti ad affrontare un costo pur di punire o di premiare il comportamento considerato "unkindness" o "kindness" dell'altro giocatore.

In questi tipi di giochi, infatti, le preferenze del giocatore dipendono strettamente dal grado di percezione di gentilezza abbinate ad ogni possibile azione del gioco, grado che si determina in base alla presenza dell'intenzione all'interno del

[210] Continua Pelligra, "Se otteniamo un beneficio incidentalmente, quale conseguenza non voluta di un comportamento cui un secondo soggetto era obbligato, tale conseguenza non sarà in grado di attivare un comportamento reciprocante." Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 147.

[211] Luigino Bruni (2006) partendo dall'idea che " la reciprocità sia una, ma le reciprocità sono molte" attribuisce ad altre forme di interazioni umane, tradizionalmente non afferenti al campo della reciprocità, caratteristiche di reciprocità. Dove nella relazione umana c'è un dare che incontra un ricevere, lì c'è reciprocità. C'è reciprocità dunque anche nei contratti, come nel dono; ma se le caratteristiche di cui abbiamo parlato si modificano o aumentano nelle varie relazioni di reciprocità (nel contratto ad esempio fa la comparsa la coercibilità o *enforceability*, e nel dono viene a mancare l'elemento di condizionalità tradizionalmente inteso), la caratteristica della *libertà* rimane una costante per tutte le forme di reciprocità analizzate.

gioco, alla credenza cioè che i giocatori possiedono circa l'intenzionalità dell'altro giocatore.

Il livello di gentilezza o di kindness, positivo o negativo, incorporato in ciascuna azione del nostro avversario può dunque essere pensato come un indice delle sue intenzioni, positive o negative.

A livello sperimentale le intenzioni, e con esse la percezione di gentilezza abbinata ad ogni possibile azione del gioco, sono ricreate e deducibili nei giochi in diversi modi[212].

Un modo ad esempio per valutare il grado di gentilezza di un'azione, in un gioco può dipendere dalle scelte a disposizione del giocatore mentre compiva la sua scelta, dal livello di libertà dei soggetti coinvolti nel gioco (volontarietà o meno dell'azione), dalla presenza o meno di una macchina in qualità di giocatore interagente, ecc[213].

Così in questi esperimenti accade molto spesso che soggetti pur sottoposti a medesimi esiti sperimentali, aventi cioè la medesima struttura nei payoff del gioco, a seconda di come è stata la storia del gioco, le opzioni di scelta a disposizione di entrambi i giocatori, la volontarietà o meno che ha accompagnato la scelta dei giocatori, la presenza di una macchina o di una persona in qualità di interagente nel gioco, ecc., scelgano azioni differenti rispetto a quelli previsti dall'analisi classica. In questi esperimenti cioè, ciò che emerge in modo lampante, è come le intenzioni contino nel determinare gli esiti delle scelte dei soggetti coinvolti.

Un classico esempio è quello di McCabe e colleghi riportato anche da L.Bruni (2007)[214]. In questo esperimento il medesimo gioco di fiducia (con la medesima struttura di payoff associati agli esiti delle azioni) è riprodotto in due contesti ben distinti tra loro. Nel primo gioco, nel *Trust game involontario*, chi dona (il giocatore A)

---

[212] Nel nostro esperimento vedremo come l'intenzione di non condizionalità dell'azione fiduciosa di A che vorremmo andare a testare con la nostra idea di rischio, sarà dato dalla presenza dell'informazione circa la non affidabilità del giocatore B. Tutti aspetti su cui torneremo nel prossimo capitolo.

[213] Per maggiori approfondimenti si veda il saggio di Stanca L., Bruni, L., Corazzini, L., *Testing theories of reciprocity: Do motivation matter?*, In "Journal of Economic Behavior & Organization*",* 71 (2009), pp. 233-245.

[214] McCabe, A., Rigdon, M., Smith, V.L., *Positive reciprocity and intentions in trust games*, in "Journal of Economics & Organization", Vol. 52 (2003), pp. 267-275, in Bruni, *La ferita dell'altro,* p. 51.

non ha la possibilità di scegliere tra dare e non dare, e può solo dare. Nel secondo gioco invece, nel *Trust game volontario,* lasciando tutte le altre condizioni invariate, il giocatore A ha anche la possibilità di non dare. In questo secondo gioco quindi A si fida intenzionalmente di B, rischiando di perdere qualcosa a sue spese.

Quali i risultati di questo esperimento? Nel primo trattamento, nel *Trust game involontario*, le percentuali dei B che assumono un atteggiamento di reciprocità verso gli A si aggira attorno al 33% rispetto agli stessi giocatori del *Trust game volontario*, in cui le risposte reciprocanti toccano addirittura il 65%.

Come spiegare allora questa discrepanza nei risultati?

Secondo gli studiosi la ragione che sottostà a queste forme di anomalie si lega al fatto che in un trust game diverse combinazioni di mosse, la storia del gioco, la modalità del gioco stesso, ecc., indipendentemente dai diversi esiti che esso determina, possono veicolare messaggi differenti a seconda delle intenzioni dei giocatori che le hanno poste in essere. In questo caso specifico, ad esempio, nel tentativo di "leggere le menti", i soggetti inferiscono le loro intenzioni non solo da ciò che essi hanno fatto ma anche da ciò che gli stessi avrebbero potuto fare e non hanno fatto percependo come maggiormente gentili, e dunque degne di reciprocità, le scelte fiduciose attuate in contesti volontari anziché scelte fiduciose compiute in contesti vincolati.

Detto ciò, tornando alla *norma* di reciprocità, abbiamo detto come essa rappresenti un'assoluta novità in economia proprie perché introducendo per la prima volta i concetti di intenzione e motivazione nelle analisi strategiche, fornisce un taglio decisamente diverso all'analisi economica delle interazioni umane di impronta fortemente relazionale.

Grazie a questa norma è possibile sia dar conto di quelle anomalie che si ripresentano costantemente in laboratorio, sia offrire un valido strumento per la previsione dell'emergere di comportamenti cooperativi e/o fiduciosi ed affidabili.

Attraverso questo principio infatti, se si suppone che gli agenti siano entrambi accomunati da una norma di reciprocità, è possibile prevedere gli esiti del gioco e

spiegare come mai per i soggetti coinvolti nella relazione convenga conformarsi alla norma di reciprocità, piuttosto che deviarla.

La norma di reciprocità, e l'aspettativa di reciprocità ad essa legata, rappresenta infatti un movente più che plausibile per spiegare l'emergere di azioni fiduciose e affidabili: in base all'adesione a tale norma, se ci si aspetta che l'altro reciprochi, sarà razionale comportarsi in modo fiducioso perché così facendo ci si aspetta di ottenere un comportamento altrettanto premiante, cioè affidabile, da parte dell'altro soggetto, dunque vantaggioso per entrambi.

C'è però un problema: da sola la norma o l'aspettativa di reciprocità non è in grado di giustificare l'intera gamma dei comportamenti di fiducia e di affidabilità. Se infatti molto spesso, in campo sperimentale, la fiducia è un surrogato della reciprocità, tale per cui i soggetti darebbero fiducia e risponderebbero in modo affidabile perché spinti da motivazioni o aspettativa di reciprocità, evidenze sperimentali mostrano come sia vero piuttosto il contrario: ovvero come sia la reciprocità ad essere un caso specifico della fiducia.

Un limite della norma o aspettativa di reciprocità per spiegare l'esistenza di relazioni fiduciarie è dato, come spiega Pelligra, dalla condizione del *mutuo guadagno* la quale, nella relazione di reciprocità, agisce come aspettativa e movente stesso per l'azione: è il mutuo guadagno, per entrambi i soggetti che "attivando un livello di gentilezza positivo, fa scattare il movente della reciprocità"[215].

È l'esistenza cioè della possibilità del mutuo guadagno che elicita la risposta affidabile e fa nascere la decisione di fidarsi: in assenza ciò non sarebbe dunque neanche possibile. Spiega Pelligra: "Le ragioni che attivano il comportamento (positivamente o negativamente) reciprocante sono fondate su considerazioni di carattere esclusivamente materiale. La gentilezza percepita dal soggetto, che ne stimola la risposta reciprocante, non è altro, nei termini formali, che una misura del beneficio materiale che egli ottiene come conseguenza di una data scelta dell'altro giocatore[216].

[215] Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 157.

[216] *Ivi*, p. 205. Diversamente nella teoria della rispondenza fiduciaria le motivazioni di fiducia e di affidabilità si fonderanno esclusivamente su un tipo di motivazione non materiale. È anzitutto l'azione

L'altro aspetto, che si lega al precedente, è dato dall'*elemento di condizionalità* che avevamo visto in precedenza, determinante l'*aspettativa di reciprocità* di cui necessita la norma di reciprocità in economia per realizzarsi.

Come abbiamo visto la disponibilità di un agente a deviare in modo reciprocante dal suo interesse individuale dipende dal fatto che egli si aspetta che anche l'altro lo farà. "L'aspettativa, o la concreta osservazione del comportamento cooperativo di B rappresenta la condizione e la giustificazione del comportamento cooperativo di A". Senza una garanzia su tale aspettativa, non può prendere forma alcun comportamento fiducioso ed affidabile.

Se queste caratteristiche appena elencate, mutuo guadagno e condizionalità, sono fondanti la norma di reciprocità ed essa, cosiffatta, si rivela utile per spiegare alcuni comportamenti devianti le previsioni della teoria della scelta razionale, tali caratteristiche non danno atto della complessità insita nei comportamenti fiduciosi ed affidabili.

Questi aspetti limitano infatti il campo dei comportamenti fiduciosi ed affidabili alla sola classe dei comportamenti che presuppongono una reciprocità di tipo materiale, escludendo a priori quella forma di fiducia che noi abbiamo definito come *fiducia autentica o genuina*.

È nostro parere infatti che la *fiducia autentica o genuina*, oltre a non prevedere necessariamente un mutuo guadagno per le parti coinvolte, non necessiti della conoscenza dell'altrui affidabilità o altrui aspettativa di reciprocità per potersi realizzare e ritenersi dunque razionale. Al contrario, il *rischio autentico* di cui parleremo alla fine di questa terza parte, in cui incorre un giocatore nel dare fiducia ad una persona di cui conosce la non affidabilità, fonderebbe la relazione di fiducia e motiverebbe i giocatori, investiti di tale fiducia, a rispondere in modo affidabile.

---

fiduciosa che muove in colui che la riceve la motivazione ad essere affidabile e non unicamente le possibili conseguenze benefiche che da tale azioni possono derivare.

***Teoria della rispondenza fiduciaria*: lo studio del meccanismo di affidabilità.**

Particolarmente interessante ai fini della nostra analisi, per il possibile intreccio con elementi di natura pedagogica oltreché psicologica che la teoria ha già in essere, è l'approccio teorico che spiega l'emergere di comportamenti fiduciosi ed affidabili sulla base di quella che viene definita *l'ipotesi della rispondenza fiduciaria*[217].

Il nostro particolare interessamento per questa proposta teorica, e che in parte giustifica la scelta di utilizzare l'economia sperimentale per le analisi delle complesse dinamiche relazionali come la fiducia, è data da alcuni aspetti: il carattere fortemente relazionale della proposta teorica[218] e il fatto che essa concentri le proprie analisi a partire proprio dallo studio del meccanismo dell'affidabilità di particolare interesse per uno studio pedagogico.

Andiamo con ordine.

La teoria della rispondenza fiduciaria parte dall'idea che in un rapporto fiduciario esista un forte elemento relazionale "in virtù del quale chi viene investito dalla fiducia altrui sviluppa una sorta di 'necessità' all'affidabilità"[219]. Sempre con le parole di Pelligra: "La principale caratteristica che definisce questa idea è che un esplicito atto di fiducia possa già, di per sé, indurre o elicitare una risposa affidabile"[220].

Ecco perché si parla di fiducia 'responsiva' o che si 'autoavvera'. In questa teoria, contrariamente ad altre come quelle consequenzialiste, s'ipotizza che alcune della ragioni che sottendono la fiducia e l'affidabilità dei soggetti coinvolti siano prodotte endogenamente, all'interno della relazione e che esse scaturiscano dalla natura della relazione di fiducia stessa[221].

---

[217] Rispetto alle altre teorie viste finora, essa è ancora ad uno stadio iniziale del suo sviluppo.

[218] "La convinzione di fondo, infatti, che anima la mia concezione delle relazioni fiduciarie è che sia proprio la natura della relazione, e non solo le caratteristiche dei singoli protagonisti, a determinare l'esito della relazione stessa. Perché l'entrare in relazione, se tale relazione è una vera relazione interumana, modifica i soggetti che la compongono nelle loro aspettative e di conseguenza nelle loro decisioni." Pelligra, *I paradossi della fiducia*, p. 169. Ecco spiegate le possibili ed evidenti interconnessioni di carattere pedagogico.

[219] *Ivi*, p. 21.

[220] *Ivi*, p. 170.

[221] Anche la teoria della reciprocità parla di responsività quando afferma che atti di gentilezza inducano risposte gentili e viceversa atti scorretti stimolino risposte punitive. Ma a differenza della teoria della reciprocità che presuppone un mutuo guadagno tra le parti su cui si basa la stessa

La teoria della rispondenza fiduciaria si basa sull'esistenza di un meccanismo psicologico in virtù del quale la scelta fiduciosa del truster motiverebbe già di per sè il trustee a ripagare tale scelta in modo affidabile, nonostante da tale azione egli non ottenga alcun guadagno o, addirittura, debba sostenere un qualche costo materiale.

L'origine di questo meccanismo si può ritrovare nel già citato saggio di Horsburgh in cui l'autore, parlando dell'efficacia della fiducia che egli chiama "terapeutica", capace cioè di incrementare l'affidabilità della persona a cui si rivolge, sostiene come tale proprietà dipenda fortemente dalle intenzioni messe in gioco nell'intraprendere l'azione fiduciosa e dalla possibilità del trustee di poterle leggere in modo corretto.

Anche W. Pettit, come abbiamo rilevato nel capitolo primo di questa tesi, è famoso per aver analizzato il meccanismo di fiducia ed affidabilità trovando nel "desiderio di una buona reputazione" la motivazione che spinge alla scelta fiduciosa di A e alla risposta affidabile di B, anche in assenze di garanzie in tal senso. Ma rispondere in modo affidabile alla fiducia data in base al solo principio di desiderio di una buona reputazione, lo abbiamo visto, pone diversi problemi: oltre a non essere molto distante dalle teorie standard di cui sappiamo (ad esempio l'ipotesi di egoismo illuminato), essa non dà spiegazione dei comportamenti fiduciosi ed affidabili in contesti a rischio (di cui si conosce l'altrui non affidabilità) oltre a creare situazioni inefficienti in cui il soggetto B, sapendo che A agisce in modo fiducioso facendo leva sul solo meccanismo psicologico innato di cui abbiamo detto, risponde punendo il giocatore truster considerato unkindness.

Pelligra, riprendendo il pensiero di Smith, offre una spiegazione più complessa del meccanismo sottostante la scelta di affidabilità e, allo stesso tempo, sottostante la scelta di fiducia.

L'essere umano, secondo Pelligra, non sarebbe spinto dal solo desiderio di buona reputazione, ma anche dal desiderio di essere "degno" dell'altrui benevolenza,

---

caratteristica di condizionalità, nella teoria della rispondenza fiduciaria il primo aspetto non è una condizione necessaria: affinché un soggetto A decida di dare fiducia al soggetto B e, viceversa, il soggetto B decida di rispondere in modo affidabile ad A, non è necessario predisporre un guadagno per entrambi le parti.

da cui passa la propria stima (o autostima). E il desiderio per la stima propria e degli altri non può essere considerato né egoistico né egocentrico poiché, con le parole di Pelligra "è fondato su un processo immaginativo di fuga dal sé e di immedesimazione con le contingenza altrui"[222].

Aggiungendo questo elemento, la scelta effettuata da B in una relazione di fiducia è l'effetto composto dai seguenti elementi: anzitutto la componente materiale legata alla scelta; l'approvazione o disapprovazione degli altri e infine, il personale senso di valore e dignità ("self-worthiness") dell'agente stesso che scaturisce dall'azione affidabile. La scelta affidabile, secondo la teoria della rispondenza fiduciaria, sorge dunque quando "fidandoti di me mi stai dicendo che mi ritieni affidabile; è mio desiderio quindi non smentire ma confermare tale opinione, sia per rafforzare la tua stima, ma certamente anche per guadagnare la mia autostima". [223]

Questi aspetti pongono dunque alcune differenze essenziali rispetto alla norma di reciprocità. Pur mantenendo invariato il concetto di aspettativa, essa si differenzia della norma o dalla teoria della reciprocità la quale, come sappiamo, prevedeva e si basava sulla aspettativa del mutuo guadagno basato su considerazioni di carattere esclusivamente materiale.

Secondo la teoria della rispondenza fiduciaria, invece, il solo fatto che un soggetto si fidi dell'altro, manifestando così le sue aspettative circa la possibile affidabilità dell'altro, muove nel soggetto fiduciato un senso di gratitudine attivando in lui un meccanismo di responsività motivato dalle caratteristiche sopra elencate.

Questa norma, a livello formale, implica che pur in assenza di guadagno da parte del trustee, il truster possa decidere di dare fiducia ed il trustee di rispondere in modo affidabile. Questo equivale a dire che pur in assenza della condizione di mutuo guadagno necessario per la comparsa di comportamenti reciprocanti, dunque cooperativi, un soggetto può decidere (per altre ragioni) di dare fiducia e, soprattutto, il soggetto B può decidere di rispondere in modo affidabile[224].

---

[222] *Ivi*, p. 189.

[223] *Ibid*.

[224] Questi risultati sono stati in parte corroborati dall'esperimento presentato in Pelligra, *I paradossi della fiducia*, pp. 219-233.

Tale aspetto comporta l'eliminazione dall'intenzione dell'idea di *mutuo guadagno* come unica motivazione al comportamento fiducioso ed affidabile, come suggerisce la norma di reciprocità. È così facendo che, come accennavamo, la teoria della rispondenza fiduciaria ingloba quella della reciprocità la quale diventa una possibile spiegazione alla nascita di comportamenti fiduciosi ed affidabili e non viceversa.

Quello che vorremmo fare noi con il nostro esperimento è lavorare in modo più approfondito sull'elemento o caratteristica di condizionalità nelle relazioni di fiducia e osservare se questo elemento sia determinante o meno nella formazione di scelte fiduciose ed affidabili.

Come avevamo detto in precedenza per la norma di reciprocità, la caratteristica di condizionalità suggerisce come la disponibilità di un agente a deviare in modo reciproco (noi diremmo fiducioso) dal proprio interesse individuale dipenda dal fatto che egli si aspetti la stessa cosa dall'altro giocatore e come questa aspettativa (e/o concreta osservazione del comportamento cooperativo di B) giustificasse alla base il comportamento fiducioso di A.

Intento di questa tesi e dell'indagine sperimentale qui presentata, è quello di verificare empiricamente se il rischio legato all'assenza di tale aspettativa (di condizionalità) influisca in qualche modo sul comportamento responsivo di B, agendo come ulteriore movente al comportamento affidabile.

L'elemento del *rischio* svolge già un ruolo centrale nella teoria della rispondenza fiduciaria: se la reciprocità infatti "è l'atto di attribuire un beneficio (o un danno) a coloro da cui ci aspettiamo di ricevere un beneficio (un danno) materiale, la *rispondenza fiduciaria* è l'atto di attribuire un beneficio a coloro che si aspettano questo da noi e *hanno deciso di esposi volontariamente al rischio* di una perdita nel caso in cui noi agiamo esclusivamente in base al nostro interesse personale".[225]

In una situazione strategica come quella del trust game generalizzato descritto nelle pagine precedenti, la teoria della rispondenza fiduciaria sottolinea come nella scelta del giocatore A di giocare per la fiducia sia inscritta "inequivocabilmente"

[225] *Ivi*, p. 205.

l'aspettativa da parte di A di accettare il rischio connesso a tale strategia. E, sempre secondo questa teoria, si assume che B abbia una preferenza verso il soddisfacimento di tale aspettativa da parte di A, quando questa segnali una buona opinione di B.

Come vedremo tra poco il rischio, secondo la nostra ipotesi di ricerca, non si inscrive inequivocabilmente nella scelta fiduciosa di A ma, a seconda delle caratteristiche che esso assume, esso fonda la natura stessa della relazione di fiducia e i suoi possibili esiti.

Anticipazioni. La nostra ipotesi esplicativa: rischio autentico, fiducia rischiosa e affidabilità

Arrivati a questo punto, vorrei ora anticipare l'ipotesi generale alla base dell'indagine sperimentale presentata in questo lavoro ed i principali riferimenti teorici in parte delineati fin qua e nel primo capitolo di questo lavoro.

Abbiamo descritto le diverse ipotesi messe in campo dall'economia sperimentale per interpretare e spiegare l'emergere dei comportamenti fiduciosi ed affidabili.

Abbiamo visto come la teoria della rispondenza fiduciaria abbia il merito indiscusso di aver introdotto elementi di carattere relazionale all'interno dell'analisi delle relazioni fiduciarie e, in particolar modo, della formazione delle risposte affidabili. Indagando nelle qualità relazionali di un rapporto interpersonale, in particolar modo nei tratti psicologici dei soggetti interessati, essa cerca di descrivere come il comportamento del truster abbia effetto nell'attivare risposte affidabili da parte del trustee.

Quello che noi vorremmo fare con questo lavoro, in particolar modo, è inserire elementi di natura pedagogica all'interno delle analisi del "meccanismo" di affidabilità, attraverso lo studio di quella condizione che a noi pare essere centrale nella formazione di risposte affidabili: la condizione di rischiosità. Siamo del parere infatti che la natura del rischio fondi la natura della relazione fiduciaria e, di conseguenza, l'esito della stessa.

In economia sperimentale diversi studi, anche se non molti in verità, hanno testato l'elemento del rischio all'interno della relazione di fiducia. La teoria della rispondenza fiduciaria, lo abbiamo accennato, tratta il rischio quale elemento basilare in una relazione di fiducia, presupponendola alla relazione stessa.

Ma in questa teoria, come in altre, il rischio a cui ci si riferisce generalmente è un tipo di rischio che con Pelligra definiamo *rischio di esposizione*, ovvero un rischio generico e aspecifico, connaturato ad ogni azione fiduciosa (Pelligra, 2007). Di qualunque natura essa sia, la relazione di fiducia prevede infatti sempre un costo, un

rischio perdita di guadagno, che il soggetto truster deve rischiare nell'intraprendere un'azione fiduciosa.

Ogni azione di fiducia, per definirsi tale, presuppone infatti sempre e comunque quella caratteristica di *guadagno condizionale* di cui abbiamo già detto presentando il modello di trust game generalizzato, ovvero una potenziale perdita di guadagno da parte del soggetto truster nel caso di risposte non affidabili da parte del soggetto trustee, detto anche "costo dell'azione fiduciosa". [226]

Quello che vorremmo fare in questa tesi, col nostro esperimento, è introdurre un altro tipo di rischio, il *rischio autentico (non condizionale e specifico)*. Tale rischio si caratterizzerebbe non tanto per il costo connaturato ad ogni azione fiduciosa, quanto per la probabilità - più o meno elevata - di ottenere nulla nel futuro (non condizionalità del rischio), che il soggetto truster incorrere nel momento in cui decide di intraprendere azioni fiduciose con soggetti potenzialmente non affidabili, di cui egli conosce cioè l'altrui non affidabilità (specificità del rischio).

Ecco perché parliamo in termini di *fiducia rischiosa* oltre che di *fiducia autentica*: la fiducia rischiosa è quella forma di fiducia che, oltre a prevedere un costo di esposizione, prevede anche un rischio molto elevato di ottenere nulla nel futuro, rischio legato alle caratteristiche di "rischiosità" dell'altro in relazione.

È così che la *fiducia rischiosa* rientra a pieno titolo nella *fiducia autentica*: quest'ultima, infatti, come abbiamo cercato di definire altrove, non necessita né della condizione di mutuo guadagno né di aspettativa o conoscenza dell'altrui affidabilità (non condizionalità). È in-condizionale, appunto, e per tale ragione genuina, autentica. Ed ecco perché parliamo di una *fiducia con proprietà pedagogiche*: intrapresa con l'intenzione di attivare effetti trasformanti nell'altro.

La fiducia rischiosa potrebbe avere infatti effetti trasformanti oltre che generativi dell'affidabilità ed intrapresa proprio per queste ragioni, oltre a definirsi a tutti gli effetti genuina ed autentica, si potrebbe definire anche pedagogica.

[226] Nel modello di trust game generalizzato, come già specificato, tale condizione è espressa formalmente dalla relazione $b < a$ nella struttura dei payoff associati alle scelte di A.

In accordo con la teoria della rispondenza fiduciaria, la fiducia autentica non si realizza in base al solo principio di "soddisfacimento delle altrui aspettative" (Pelligra, 2007). In questo senso, infatti, non si andrebbe molto lontano dalla logica dell'individualismo metodologico incapsulata nella relazione di fiducia la quale, anziché favorire la fioritura di un soggetto nella sua autenticità, si accanirebbe sulla determinazione di soggetti molti simili gli uni agli altri (Pelligra, 2007).

Con la teoria della rispondenza fiduciaria fa invece il suo ingresso l'elemento della *dignità* alla base del processo della formazione dei comportamenti fiduciosi ed affidabili, l'essere *degni* dell'altro da cui passa la propria affidabilità basata su ragioni intrinseche collegate al proprio senso di dignità e valore, capaci di motivare l'esistenza di comportamenti affidabili anche in relazioni anonime e non ripetute nel tempo.

La fiducia rischiosa dal nostro punto di vista, in accordo con la McGeer (*c.f.r.* cap. 1), attiverebbe infatti quel processo di potenziamento reciproco che, pedagogicamente parlando, abbiamo definito processo di autenticazione e di autorizzazione.

Seguendo il ragionamento presentato da Pelligra (2007) per spiegare le ragioni alla base della teoria della rispondenza fiduciaria, col linguaggio della teoria dei giochi, potremmo dire che A fidandosi di un soggetto B non affidabile, considera B non come un giocatore affidabile ma come un giocatore "potenzialmente" affidabile. E' in questo modo che B, una volta ricevuta la fiducia da A, saprebbe che l'altro giocatore lo considera potenzialmente affidabile, dunque in possibilità di affidabilità. In questo modo A è come se attivasse in B un processo di riconoscimento alla base dell'autenticazione e autorizzazione ad agire che prima non era neppure pensabile per B.

Una volta ricevuta fiducia da A, al soggetto B spetterebbe la scelta non solo di confermare o meno l'aspettativa di A, ma verificare se un altro sé è possibile, provandosi a giocare diversamente, processo al cuore della relazione educativa. Al soggetto trustee spetterebbe dunque il compito di confermare e rafforzare l'aspettativa di A confermando se stesso, oppure 'tradire' o deviare dall'aspettativa di A, tradendo se stesso.

Nella teoria della rispondenza fiduciaria il soggetto B, nel valutare se compiere scelte affidabili o meno, si basa su ordini distinti di valutazione: uno di ordine puramente materiale, gli altri due di ordine psicologico. Chiarito il primo caso (basato sulle conseguenze materiali delle sue scelte), il secondo si costruirebbe a partire dal desiderio della lode altrui proveniente da scelte di tipo affidabili mentre, nel terzo caso, sul desiderio di meritare la lode altrui proveniente sempre dalle scelte di tipo affidabile.

Presupponendo che il secondo ordine di valutazione non sia prioritario nei soggetti *non* affidabili (il desiderio della lode altrui), credo che lo sia più il terzo ordine, ma in questo modo: attraverso il *desiderio di essere meritevoli della lode altrui* con la scelta fiduciosa e rischiosa di A, passa anzitutto un processo di riconoscimento-svelamento di questa possibilità neppure pensabile-immaginabile per B, perché non sperimentata, oltre che un riconoscimento inteso come riconoscenza verso colui che tale meccanismo è stato in grado ed ha reso possibile attivare *nonostante* il rischio personale – autentico - a cui si è esposto (o meglio: *in virtù* di tale rischio autentico).

Centrale dunque in questo processo, e qui sta la nostra proposta di fiducia rischiosa, è la *natura autentica e personale del rischio* a cui il soggetto truster, nel fidarsi di un soggetto non affidabile, incorre consapevolmente ed *intenzionalmente* ed a cui il soggetto trustee deve rispondere in due modi possibili: in modo affidabile, modificando il proprio comportamento iniziale 'premiando' A e confermando se stesso, oppure in modo non affidabile, perseverando nel proprio comportamento, "tradendo" A e tradendo se stesso.

Abbiamo già parlato del ruolo di assoluta centralità delle *intenzioni* nelle teorie procedurali come nella teoria della rispondenza fiduciaria. Per il soggetto truster assumere una scelta fiduciosa di questo tipo veicola molto chiaramente la motivazione non condizionale (potremmo dire gratuita) della sua scelta, cosa che attiverebbe in B, attraverso il meccanismo di valutazione di cui abbiamo detto e la percezione di gentilezza legata alla scelta fiduciosa di A, l'attestamento su risposte affidabili.

È La natura del rischio, dicevamo, a determinare la natura della relazione di fiducia: il *rischio autentico* fonda la *fiducia autentica*, di cui la *fiducia rischiosa* rappresenta dal nostro punto di vista il caso più rilevante.

Per le possibili proprietà pedagogiche che la *fiducia rischiosa* potrebbe possedere, per l'applicazione che essa riserva nel campo educativo e dello sviluppo umano, essa diventa dunque di estremo interesse per analisi di tipo pedagogico rivolte allo studio dell'insorgere di comportamenti cooperativi anche in contesti cosiddetti difficili o a rischio.

PARTE QUARTA. IL CASO SPERIMENTALE: IPOTESI, DESIGN SPERIMENTALE, RISULTATI.

Ultima parte di questo lavoro sarà dedicata alla presentazione dell'indagine sperimentale volta a rilevare le dinamiche di quella che abbiamo definito *fiducia rischiosa* nelle relazioni umane e, più precisamente, il ruolo del *rischio autentico* nel determinare le scelte di affidabilità.

Lo studio si rivolge infatti in particolare all'indagini delle *dinamiche di affidabilità* determinanti per lo studio dell'emergere dei comportamenti fiduciari e cooperativi, di particolare interesse per le relazioni educative e le proprietà pedagogiche che nella fiducia rischiosa si possono individuare.

Se nella prassi educativa, nella vita in generale, nella letteratura, esistono casi ed esempi in cui la fiducia rischiosa "funziona", è nostra intenzione in questa sede cominciare a fare luce attorno a tali dinamiche in modo sperimentale, adottando un approccio scientifico, cosa che ci permetterebbe, da un punto di vista teorico, di dire razionale la fiducia con soggetti non affidabili e, da un punto di vista pratico, di investire con più forza e decisione in relazioni di fiducia anche in contesti e con soggetti "difficili".

L'indagine è stata svolta e realizzata nel Laboratorio di Economia Sperimentale dell'Università Bicocca di Milano nell'ottobre del 2011 sotto la supervisione del Dott. Fabio Tufano, ricercatore presso la stessa Università che ha curato in particolar modo l'implementazione dal design sperimentale, e del prof. Luigino Bruni, mio tutor di ricerca.

A loro vanno i miei ringraziamenti per aver reso possibile l'indagine in chiave sperimentale dell'ipotesi di ricerca nata nel febbraio 2010 e per aver orientato l' approfondimento dello studio di una possibile integrazione tra fiducia e relazioni educative in chiave economica sperimentale, di particolare interesse per il campo pedagogico e lo studio dell'emergenza dei comportamenti cooperativi nelle dinamiche fiduciarie.

Domanda di ricerca e ipotesi sperimentali

Nella prassi quotidiana, almeno una volta nella vita, sarà capitato di domandarsi se intraprendere azioni fiduciose con persone di cui si conoscesse non solo l'altrui affidabilità, ma anche l'altrui non affidabilità. La scelta, nel primo caso, è meno difficile e rischiosa della seconda in cui la possibilità di ottenere risposte non affidabili sono percepite in misura notevolmente maggiore rispetto al riporre fiducia in soggetti ritenuti "affidabili"[227].

Spesso nella prassi quotidiana, e in letteratura[228], l'eventuale scelta di riporre fiducia in soggetti di cui si conosce la non affidabilità, o incerta affidabilità, è considerata un'azione ingenua, non razionale o comunque afferente al campo della speranza e non della fiducia.

Non è così nelle relazioni che chiamiamo educative, in quelle relazioni in cui l'intenzionalità di chi apre la relazione - il soggetto A per usare il linguaggio della teoria dei giochi, e/o il principale responsabile della relazione educativa - è quella principalmente di "rompere" con una resistenza nel proprio interlocutore, di aprire in lui una diversa possibilità di risposta, che, come nel caso della fiducia, renda entrambi i soggetti della relazione capaci di dare e di ricevere, simmetrici sul piano della reciprocità, condizione della stessa dignità umana.

Abbiamo già detto altrove come scoprirsi nella capacità di dare, restituendo ai soggetti vulnerabili o "non affidabili nella relazione" la possibilità di dare, sia la chiave strategica del cambiamento e abbiamo anche detto come tutto ciò comporti un'esposizione rischiosa-autentica da parte del principale responsabile dell'azione educativa.

---

[227] Risposte non affidabili o affidabili, persone non affidabili o affidabili o meglio (come spesso specificheremo nel testo) persone potenzialmente non affidabili o affidabili nella relazione, sono tutte definizioni piuttosto risolutorie e semplicistiche di dinamiche sicuramente molto più complesse. Utilizzare questi termini e definizioni servirà solo per conferire immediatezza al testo e riferirci a tipologie di risposte che evidentemente non hanno la pretesa di chiudere in definizioni assolutorie e risolutorie la complessità delle caratteristiche e delle relazioni umane.

[228] Julian B. Rotter, *Interpersonal Trust, Trustworthiness, and Gullibility*, in "American Psychologist Review", Vol. 35, (1980), pp. 1-7.

Tralasciando per un istante quest'ultimo aspetto centrale alla nostra indagine, la *domanda generale* che sottostà alla nostra ricerca diventa la seguente: la relazione di fiducia (rischiosa) possiede delle proprietà trasformanti e generative, in una parola delle proprietà pedagogiche? Può la fiducia indurre una trasformazione nei comportamenti dei soggetti e competere alla formazione di risposte affidabili e comportamenti cooperativi?

L'ipotesi generale alla base del nostro lavoro e del modello sperimentale che andremo a presentare tra poco è quella secondo cui i soggetti, una volta investiti dalla fiducia rischiosa, sviluppino un significativo livello di sensibilità verso l'altro modificando i propri comportamenti non affidabili originari e attestandosi su risposte di tipo affidabile.

La nostra ipotesi, come annunciato in precedenza, è che sia la "natura" del rischio a cui si espongono i soggetti nell'intraprendere azioni fiduciose a condizionare i comportamenti e gli esiti delle scelte di affidabilità. In poche parole, che sia proprio la *natura del rischio* a fondare la natura della relazione di fiducia e gli esiti della stessa.

Secondo quanto detto sinora a proposito delle teorie di tipo processuale[229], i soggetti sarebbero interessati non solo al guadagno o all'eventuale perdita abbinati alle varie scelte in una relazione di fiducia (alla distribuzione finale dei payoff in un gioco di fiducia), ma all'intera struttura della relazione, alle intenzioni e alle motivazioni sottostanti le scelte di ciascun soggetto. In questo approccio teorico, cioè, l'intenzionalità conta, ed essa influisce sull'esito del gioco.

Quello che vorremmo dimostrare noi attraverso il nostro esperimento è come la natura del rischio oggetto di questo studio, veicolando in modo molto chiaro l'intenzionalità incondizionale sottostante la scelta del soggetto fiducioso, eserciti un'influenza significativa nella formazione delle risposte affidabili.

Quello che proponiamo è dunque porre al centro dell'analisi sperimentale sulla fiducia la dimensione di rischio quale elemento centrale nella formazione dei comportamenti di fiducia ed affidabilità. Sperimentalmente ciò significa verificare se il rischio incorso dal soggetto truster nell'intraprendere un'azione fiduciosa influisca sul

[229] *Cfr*. cap. 3

livello di percezione della gentilezza del soggetto trustee e dunque sulla sua propensione a rispondere in modo affidabile alla fiducia data.

In economia sperimentale il modo di investigare il ruolo delle intenzioni nelle relazioni di fiducia è vario e ancora da esplorare. Porre il rischio al centro delle analisi sulla fiducia consente non solo di far luce ulteriormente sul meccanismo di fiducia ed affidabilità di cui abbiamo parlato con Pelligra nel capitolo precedente, ma anche di ritenere la fiducia fondamento del legame e della trasformazione sociale ed individuale.

Fino ad oggi gli studi che si sono occupati del rischio all'interno della relazione di fiducia, oltre ad essere relativamente pochi, in prevalenza hanno analizzato un tipo di rischio generico, presente cioè in ogni relazione di fiducia cui abbiamo già fatto cenno: il *rischio di esposizione* o *risk of exposure* (Pelligra 2006b), rilevando una certa insensibilità dei soggetti a tale rischio.

Per capire di che cosa si tratta riprendiamo la struttura di trust game generalizzato presentato dalla figura 1 di pagina 102.

Il rischio di esposizione di A è espresso dalla condizione $a < b$, condizione come sappiamo necessaria affinché si possa parlare di fiducia all'interno di una relazione. Esso rappresenta il costo o l'eventuale perdita che il soggetto o giocatore A rischia di sostenere nell'intraprendere una qualsiasi azione fiduciosa. Tale costo può essere più o meno elevato ed è la variazione del valore di questi payoff negli esperimenti a determinare il livello di rischiosità dell'azione fiduciosa[230].

Se gli esperimenti condotti finora in tal senso sembrano mostrare dati discordanti, ad un'analisi più accurata essi sembrano portare ad un medesimo risultato, ovvero ad una certa indifferenza-insensibilità dei soggetti trustee verso

[230] Come sappiamo dal modello di trust game generalizzato presentato in questa tesi, in un trust game, *a* corrisponde al payoff del giocatore A nel caso di una sua scelta non fiduciosa mentre *b* al payoff sempre del giocatore A nel caso di una scelta fiduciosa "abbinata" ad una scelta non affidabile del giocatore B. Il *rischio esposizione* nell'intraprendere una scelta fiduciosa da parte di A è dato proprio dalla differenza tra quanto il soggetto A potrebbe ottenere nel tenere tutto e non dare fiducia al soggetto B (espresso dal valore di *a*), e quanto invece ottiene nel caso decidesse di fidarsi del giocatore B ed egli rispondesse in modo non affidabile. In un trust game, maggiore è il rischio esposizione, maggiore è la differenza tra il valore di *a* e il valore di *b*.

l'azione rischiosa dei truster: in questi esperimenti, cioè, le risposte reciprocanti di B non variano in modo significativo al variare del livello di rischiosità incorso dagli A.

Così se nell'esperimento condotto da Pillutla et. Al nel 2003[231] si evidenzia una correlazione tra le risposte reciprocanti o affidabili e il rischio di esposizione (come a dire: i soggetti sono sensibili al rischio di esposizione corso da A ed esso conta nelle relazioni di fiducia), un secondo studio presentato dallo stesso Deepak Malhotra nel 2004 mostra molto bene come il precedente sia in qualche modo compromesso alla radice da un problema di carattere metodologico[232].

Nei giochi di fiducia comunemente impiegati in questi studi, sottolinea l'autore, all'aumento del rischio di esposizione corso dagli A, aumenta anche il livello di beneficio ottenuto dai B cosa che comporta - e al contempo giustifica – la maggiore propensione di B a rispondere in modo reciprocante al variare del rischio di esposizione corso dagli A[233]. Come a dire: in linea con le teorie standard e consequenzialiste i soggetti, in questi giochi, reciprocano maggiormente quando maggiore è il livello di beneficio ottenuto.

Per risolvere questo problema e poter studiare separatamente gli effetti del beneficio da quelli del rischio sui comportamenti dei soggetti, Malhotra, nel suo studio, utilizza quattro modelli di trust game in cui i livelli di beneficio che può ottenere B variano indipendentemente dal livello di rischio esposizione corso da A, trattando queste due condizioni appunto come variabili indipendenti e isolandone gli effetti sui comportamenti dei soggetti[234].

---

[231] Pillutla M.P., Malhotra, D., Murninghan J.K, *Attributions of trust and the calculus of reciprocity*, in "Journal of Experimental Social Pshicology", 39 (2003), pp. 448-455.

[232] D., Malhotra, *Trust and reciprocity decisions: The differing perspectives of trustors and trusted parties*, in "Organizational Behavior and Human Decision Processes", 94 (2004), pp. 61-73.

[233] In questa tipologia di esperimenti infatti quando A dà qualcosa a B, ad aumentare non è solo il rischio esposizione corso da A (ovvero la potenziale perdita di guadagno per A nel caso di una potenziale risposta non affidabile di B) ma, contemporaneamente, anche il livello di beneficio o di potenziale guadagno per B. In questo senso i due dati sono correlati tra loro e l'uno varia al variare dell'altro secondo questa relazione: maggiore è il livello di rischio esposizione corso da A, maggiore è il livello di beneficio ottenuto da B e viceversa.

234 In poche parole Malhotra nel suo esperimento sottopone i soggetti a quattro trust game diversi, proponendo due variazioni per il livello di beneficio e due per il livello di rischio esposizione e analizzando separatamente il variare di questi differenti livelli (di beneficio e rischio esposizione) sulle scelte dei soggetti. Per ottenere ciò egli modifica il valore degli endowment iniziali (o dotazioni iniziali) di

Quello che in sintesi emerge da questo studio è una generale indifferenza dei trustee nei confronti del rischio di esposizione corso dai truster: essi infatti, in linea con le teorie standard e consequenzialiste, reciprocano maggiormente quando maggiore è il livello di beneficio ottenuto e non in base al rischio esposizione corso da A, dato, quest'ultimo, che sembra non incidere significativamente sulle scelte di B neanche in quei casi in cui sussiste una parità nei livelli di beneficio. Come a dire: l'intenzionalità espressa dal livello di rischiosità degli A non conta nella formazione delle risposte affidabili e dunque nel livello di gentilezza percepito; quello che conta è il livello di beneficio offerto da A e ottenuto da B[235] .

Un risultato molto simile lo ritroviamo nell'analisi sperimentale di Pelligra[236]. Egli, allo stesso modo di Malhotra, mantenendo separati il livello di beneficio da quello di esposizione rischiosa, ma variando in questo caso solo il livello di rischiosità di A, rivela una certa indifferenza o non significatività nelle risposte di B al variare del rischio esposizione di A. Anche qui saremmo portati a dire che l'intenzionalità del rischio non conta nelle relazioni di fiducia e che i soggetti siano, per così dire, insensibili o indifferenti all'esposizione rischiosa di A elemento che, come nell'esperimento di Malhotra, incide in modo tutt'altro che significativo sui comportamenti e le scelte di B.

---

ciascun giocatore (il valore *a* per il giocatore A ed il valore *d* per il giocatore B) mantenendo identici gli esiti abbinati alle scelte di ciascun giocatore. Per variare il livello di beneficio ottenuto dai B, egli aumenta o diminuisce il valore *d*; viceversa, per aumentare e diminuire il livello di rischio esposizione corso da A, egli varia il valore espresso dalla lettera *a.* Maggiore è la differenza tra il valore espresso dalla lettera *a* e quello di *b* (quest'ultimo rimasto invariato), maggiore è il rischio esposizione corso da A nel gioco di fiducia; così allo stesso modo, maggiore è la differenza tra il valore espresso dalla lettera *d* e quello espresso dalla lettera *e (*anch'esso rimasto invariato)*,* maggiore è il livello di beneficio ottenuto da B nel gioco. In questo modo, pur mantenendo invariati il valore dei payoff legati alla coppia di scelte fiducia-affidabilità e fiducia-non affidabilità, quello che varia sono i livelli di benefici ottenuti da B e il livello di rischio corso da A, l'uno indipendentemente dall'altro.

[235] Dal canto suo, il giocatore A, nel fare le sue scelte, sembrerebbe interessato più alle proprie condizioni (come appunto il rischio di esposizione che egli affronta nel fare scelte fiduciose) che non al livello di beneficio che attraverso la sua scelta egli offre a B e che potrebbe condizionarne la decisione. Come a dire: per entrambi i soggetti, A e B, quello che conta maggiormente nella formulazione delle proprie scelte sono le proprie condizioni di gioco e non le condizioni dell'altro giocatore con cui si interagisce.

[236] Pelligra, V., *Not-so-Fragile Fragility of Goodness*, in P.L. Porta e L. Bruni, *Handbook of Happiness in Economics*, Cheltenham, Edward Elgar, 2006.

Quello che invece sosteniamo noi e che vorremmo andare a testare con il nostro esperimento, è che non siano i soggetti coinvolti nella relazione ad essere insensibili alla rischiosità incorsa dall'altro nell'intraprendere un'azione fiduciosa, piuttosto che sia la tipologia di rischio fino ad oggi fatta oggetto d'analisi all'interno delle dinamiche fiduciarie a non cogliere ed esprimere l'effetto di rischiosità che stiamo cercando attraverso gli esperimenti. Come a dire: nella realtà la fiducia rischiosa conta; negli esperimenti condotti sinora, invece, l'elemento di rischiosità secondo le caratteristiche delineate, non rappresenta un elemento saliente nelle dinamiche di scelta dei soggetti coinvolti[237].

Siamo del parere che il solo costo o rischio di perdita di guadagno nell'intraprendere azioni fiduciose da parte di A – *il rischio di esposizione* - non agisca in modo significativo sulla sensibilità o gentilezza percepita da B; tale costo o effetto esposizione, abbiamo detto, è infatti un rischio generico, presente in tutte le relazioni di fiducia, di qualsiasi tipologia e natura, un rischio connaturato alla relazione di fiducia. Pertanto esso pur, variando anche in modo significativo nei diversi esperimenti, rimane comunque un rischio individuale e generico, un rischio che si determina certamente in base alla scelta di B (del resto questa è la natura strategica di tutte le interazioni studiate dalla teoria dei giochi), ma esclusivamente a partire da un calcolo di perdita di guadagno per A sulla base di un soggetto B generico, a-specifico.

Diverse o meglio, più complesse, sono le *caratteristiche di rischiosità* che vorremmo andare a ricreare e cogliere attraverso il nostro esperimento e che, secondo noi, incidono sulla sensibilità di B e la formazione di risposte affidabili.

Il rischio che vorremmo presentare ed inserire all'interno della nostra indagine non si basa unicamente sul livello (più o meno elevato) di perdita di guadagno da parte di A nel caso di risposte non affidabili da parte di un B generico. Il rischio, o meglio, la condizione di rischiosità che vorremmo testare noi dipende invece (anche) dalla

[237] Ricordiamo infatti quello che dicevamo nel capitolo tre con la Smerilli, di come cioè l'intento dell'economia sperimentale e della teoria dei giochi in laboratorio, non sia quello di studiare il comportamento "reale" degli esseri umani, quanto piuttosto quello di verificare ed eventualmente sfatare gli assiomi che stanno alla base della teoria del comportamento umano e della scelta razionale che non caratterizzano non più solo la sfera economica ma tutte quelle scienze interessate al comportamento umano e i processi decisionali.

probabilità più o meno elevata di ottenere alcuna risposta affidabile da parte di B sulla base del livello di rischiosità di quel giocatore specifico di cui A conosce la non affidabilità.

Le condizioni di rischiosità dell'azione fiduciosa, nel nostro caso, dipenderebbero dunque oltre che dal costo dell'azione di fiducia, anche dalle specifiche caratteristiche dei soggetti coinvolti nella relazione e, in conformità a ciò, sull'aspettativa più o meno alta di un ritorno nel futuro.

È quest'ultimo aspetto in particolare a conferire il carattere di autenticità dell'azione fiduciosa: essa è intrapresa non principalmente allo scopo di ottenere un ritorno nel futuro (è incondizionale, appunto). Non solo: la caratteristica di rischiosità nella relazione non è in questo caso data a priori, a prescindere dai soggetti coinvolti, ma inscindibilmente legata ad essi e alle loro specificità.

Il livello di rischiosità della relazione di fiducia, nel nostro esperimento, si costruisce dunque a partire da due elementi in relazione tra loro: dal livello del costo di esposizione ($a<b$) connaturato ad ogni azione fiduciosa e dal livello più o meno alto di probabilità di aspettative di ritorno nel futuro dovute alle specifiche caratteristiche del soggetto in relazione.

In questo modo si parla di un duplice livello di rischiosità nella relazione di fiducia ed ecco perché nel definire la nostra forma di fiducia, abbiamo usato l'aggettivo rafforzativo "rischiosa": sebbene la fiducia implichi già un livello di rischiosità connaturato all'azione stessa, nel nostro caso essa presenta tratti di rischiosità elevata secondo le caratteristiche di cui abbiamo detto.

In un'indagine sperimentale del 2009, la studiosa Christina Strassmair sembra aver testato gli elementi di rischiosità che abbiamo appena presentato, oggetto d'interesse della nostra ricerca[238].

Tema specifico d'analisi del suo esperimento è infatti l'effetto che la "motivazione di non ritorno nel futuro", legata alle scelte fiduciose di A, esercita sulle scelte di B ovvero, in altre parole, l'effetto che le scelte non condizionali di A esercitano sulle risposte affidabili di B.

[238] C. Strassmair, *Can Intentions spoil the kindness of a gift? An experimentale study*, Discussion paper, Department of Economics of University of Munich, March 2009.

Per cogliere questa tipologia di motivazione e ricrearla all'interno dell'esperimento, la Strassmair varia la possibilità per i giocatori B di rispondere alle scelte di A nel seguente modo: in un trattamento (detto T-Low) la possibilità per i giocatori di rispondere alle scelte di A si attesta attorno al 20%, contrariamente al secondo trattattamento (detto T-High) in cui la possibilità per i giocatori di rispondere alle scelte di A si alza e si attesta attorno al 50%.

Variando la possibilità di rispondere alle scelte di A, la Strassmair, al contempo, varia anche la probabilità da parte di A di ottenere risposte affidabili da parte di B in percentuali differenti a seconda dei due trattamenti: nel primo trattamento la possibilità di ottenere risposte affidabili da parte di B è più bassa rispetto al secondo caso in cui le stesse probabilità di risposta aumentano notevolmente.

Queste variazioni nella probabilità di risposte affidabili-reciprocanti da parte di B fanno variare il livello di aspettativa di ritorno nel futuro legate alla scelta fiduciosa di A, variazioni nella motivazione legata alla scelta di A che, secondo l'approccio procedurale, dovrebbe incidere sul livello di gentilezze percepito da B e dunque sulla formazione di risposte reciprocanti o affidabili. E così, a parità di condizioni, i soggetti del primo trattamento dovrebbero reciprocare maggiormente rispetto agli stessi del secondo trattamento essendo maggiore il livello di rischiosità corso da A nell'affrontare scelte fiduciose in contesti in cui la possibilità per B di reciprocare è ridotta.

In questo esperimento, dunque, la motivazione legata alla scelte di A si avvicina notevolmente all'idea di rischio incondizionale di cui abbiamo parlato, ovvero alla probabilità (più o meno elevata) di aspettativa di risposte affidabili da parte di B. Si avvicina, ma non la realizza completamente, come vedremo tra poco.

Quali allora i risultati ottenuti dalla Strassmair nel suo esperimento?

Anche in questo caso, i risultati cui la studiosa perviene attraverso la sua indagine sono molto simili, in linea teorica e generale, rispetto a quelli che abbiamo presentato finora: i soggetti B sembrano infatti indifferenti a qualsivoglia forma di motivazione o di intenzione legate alle scelte di A e più sensibili alla distribuzione dei benefici ottenuti. Le risposte reciprocanti, anche in questo esperimento, non variano in

modo significativo in base ai due trattamenti, ma in entrambi esse si modificano al variare dei benefici offerti da A e ottenuti da B: maggiore è il livello di beneficio ottenuto grazie alla scelta fiduciosa di A, maggiori sono le risposte reciprocanti di B (in numero e quantità di endowment restituito)[239].

Dunque, da questo esperimento, sembrerebbe giungere una prima risposta chiara al nostro quesito: gli individui cioè non solo non sono interessati al rischio esposizione oggetto d'interesse della maggior parte degli esperimenti condotti finora; essi sembrerebbero indifferenti anche al rischio di natura incondizionale oggetto specifico d'indagine della nostra ricerca, ovvero a quel rischio corso dal soggetto truster nel fare scelte fiduciose in contesti con bassa probabilità di risposte da parte del soggetto trustee.

Giunti fin qua è ora opportuno sottolineare quegli elementi presenti nello studio della Strassmair di notevole rilevanza ai fini della nostra indagine i quali, una volta chiariti, ci permettono di operare delle differenze e di aprire nuove possibilità d'indagine e di studio in esperimenti di questo tipo.

In Strassmair la differenza nella probabilità di ottenere una risposta da parte di B determina il livello di motivazione di aspettativa di ritorno nel futuro legata alla scelta di A: maggiore è la possibilità di risposta da parte di B, maggiore è la probabilità per A di ottenere risposte reciprocanti da parte di B.

Tale differenza nella probabilità di ritorno nel futuro, dal nostro punto di vista, si avvicina alla condizione di rischiosità di cui abbiamo parlato, ovvero all'aspettativa più o meno alta da parte di A di ottenere risposte affidabili da parte di B, ma con delle differenze di notevole importanza.

Anzitutto in Strassmair, la diversità nella probabilità di ottenere risposte da parte di B, e con esse delle risposte reciprocanti, è stabilito *a priori* e *all'esterno* della relazione. Come abbiamo infatti già precisato, in un trattamento tale possibilità si

[239] Ricordiamo infatti che in questo esperimento il modello di trust game adottato è quello di Pillutla et al. criticato da Malhotra: ovvero all'aumento del rischio esposizione corrisponde un aumento nel livello di beneficio ottenuto. In questo studio però la Strassmair non è interessata alla forma di rischio di Malhotra ma alla motivazione o aspettativa di non ritorno da parte di B, ovvero alla forma di rischio di cui parliamo noi.

aggira attorno al 20%, nel secondo trattamento la stessa possibilità si aggira attorno al 50%.

Secondo aspetto, legato al primo, chi stabilisce queste percentuali e se B può rispondere o meno alla scelta di A, se egli possa reciprocare o meno alla scelta di A, è un *una lotteria*. È la lotteria che ad un certo punto del gioco, dopo che A ha compiuto la sua scelta, stabilisce se il gioco può andare avanti oppure no: nel trattamento T-Low tale probabilità è fissata al 20%; nel trattamento T-High la probabilità che il gioco vada avanti è fissata al 50%, informazioni note dall'inizio dell'esperimento ad entrambi i giocatori.

È in queste caratteristiche che secondo noi risiede la differenza cruciale rispetto alla nostra ipotesi di rischio e il modo di realizzarla empiricamente.

In Strassmair la percentuale di probabilità che il gioco vada avanti e con essa la possibilità stessa da parte di B di rispondere alle scelte di A, dipende da fattori esterni la relazione, indipendentemente e a prescindere dalla volontà e dalle caratteristiche dei soggetti coinvolti nella relazione[240]. La percentuale di probabilità che il gioco vada avanti e che B possa rispondere in modo reciprocante è stabilito esteriormente alla relazione: essa non dipende dalle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti nella relazione, né dalla loro volontà. La probabilità di ottenere risposte non affidabili o affidabili da parte di B è dunque in questo caso legato ad un rischio aleatorio, dovuto al caso e generico.

Sono questi elementi di esteriorità e genericità del rischio ad incidere, a nostro parere in questo esperimento, sugli esiti e sulle scelte di B, sulla loro generale indifferenza o non sensibilità nei confronti del livello di rischiosità incorso dagli A.

E' del resto nota in letteratura sperimentale come i soggetti sottoposti ai medesimi giochi e medesime condizioni, cambino significativamente le proprie strategie e comportamenti a secondo che essi giochino in presenza di macchine

[240] La stessa cosa avviene per le scelte di A che, compiendo la sua scelta, sa che la possibilità di risposta da parte di B dipenderà dall'esito di una lotteria.

oppure con soggetti umani, e/o con la presenza di elementi esterni, quali la lotteria, in qualità di agenti all'interno nei processi decisionali[241].

Anche in questo caso possiamo dunque continuare a sostenere la tesi avanzata qualche riga fa a proposito del rischio di esposizione e della sua scarsa salienza a livello sperimentale, ovvero come non siano tanto i soggetti insensibili o indifferenti alle condizioni di rischiosità incorse dagli A nell'intraprendere un'azione fiduciosa, quanto piuttosto, ancora una volta, le condizioni di rischio realizzate in laboratorio a non cogliere gli elementi di rischiosità che andiamo cercando.

Nel caso dell'esperimento della Strassmair sarebbero dunque i caratteri di esteriorità e genericità del rischio ad annullare, per così dire, gli effetti che una tale esposizione rischiosa potrebbe esercitare sulle scelte di B (sebbene è doveroso ricordare come ella non sia interessata a cogliere propriamente il rischio di cui parliamo noi).

Un conto infatti, per entrambi i soggetti implicati nella relazione, è compiere scelte fiduciose ed affidabili sulla base di un livello di rischiosità dato esternamente, a priori in cui la stessa possibilità di risposta da parte di B è stabilita anch'essa esternamente.

Un conto, per entrambi i soggetti, è scegliere di rischiare in azioni fiduciose sulla base di bassi livelli di aspettativa di ritorno fondati sulle caratteristiche specifiche di B, rischiate per così dire per un soggetto specifico, e in cui la possibilità-libertà di scelta sono garanzia di tutti i giocatori coinvolti nella relazione.

In questo secondo caso le caratteristiche di rischiosità legate all'azione fiduciosa di A si basano sia sulla piena decisionalità-volontà di tutti i soggetti coinvolti nella relazione, sia sulle caratteristiche di affidabilità-non affidabilità di B, condizioni entrambe della fiducia autentica rischiosa.

Sono queste le caratteristiche di rischiosità che tenteremo di riprodurre con il nostro esperimento attraverso il design sperimentale oggetto di discussione del prossimo paragrafo.

---

[241] Per maggiori approfondimenti sull'argomento si veda Luca Stanca et al., *Trusting teorie of reciprocity: Do motivations matter?,* in "Journal of Economic Behavior & Organization*",* 71 (2009), pp. 233-245.

Alcune anticipazioni: nel nostro esperimento impiegheremo la stessa struttura di giochi utilizzati dalla Strassmair nel tipico gioco di fiducia ed anch'esso sarà diviso in due trattamenti. Ogni trattamento sarà composto da due giochi: il primo gioco di ogni trattamento sarà svolto al fine di individuare le diverse "classi" di giocatori B definibili come giocatori "potenzialmente equi o affidabili", e giocatori "potenzialmente non equi o non affidabili", sulla base delle risposte date nel gioco.

Una volta individuate le diverse tipologie di giocatori B, i soggetti A e B, mantenendo lo stesso ruolo per tutto l'esperimento, giocheranno con diversi giocatori e, a seconda della fase dell'esperimento, al giocatore A sarà rivelata la scelta compiuta dal giocatore B nel primo gioco. Il soggetto A, cioè, a un certo punto dell'esperimento, si troverà a giocare con un soggetto B di cui conoscerà la potenziale affidabilità o non affidabilità. Contemporaneamente il soggetto B, ad un certo punto, saprà di giocare con un soggetto A che è a conoscenza della mossa da lui compiuta nel primo gioco.

L'informazione di affidabilità o non affidabilità del giocatore B realizza le condizioni di rischiosità incondizionale e specifica oggetto d'interesse della nostra ricerca: a seconda della presenza o meno di tale informazione all'interno del gioco, essa, secondo la nostra ipotesi, incide in modo significativo sui comportamenti non affidabili di B, ovvero sulla formazione di risposte affidabili e la trasformazione delle risposte di questi soggetti da non eque ad eque.

Design sperimentale e procedure

L'obiettivo che ci proponiamo di raggiungere col nostro esperimento è testare l'effetto del rischio incondizionale e specifico sui comportamenti dei soggetti coinvolti nella relazione di fiducia.

In particolare, quello che vorremmo rilevare, sono gli effetti di tale rischio sulle scelte di affidabilità o non affidabilità dei soggetti trustee. Come infatti abbiamo ricordato più volte con Pelligra, studiare il meccanismo di affidabilità e l'origine delle risposte di affidabilità permette di fare luce sul meccanismo di fiducia in generale. Se si capiscono le ragioni per cui un soggetto razionale decida di non sfruttare l'occasione di un guadagno maggiore, dunque di non tradire l'altro in relazione, pur non conosciuto che egli sia e in contesti di non ripetitività, con meno difficoltà riusciamo a capire le ragioni che sottostanno le azioni fiduciose e le motivazioni che le accompagnano.

Il nostro esperimento è dunque un esperimento svolto in contesti di anonimato e di non ripetitività. Questo significa che i soggetti nei giochi interagiscono una sola volta tra loro e senza mai conoscere l'altrui identità, tutte informazioni fornite all'inizio dell'esperimento[242].

La struttura di trust game utilizzata nel nostro esperimento è quella tipica del *Trust game* ampiamente utilizzata in teoria dei giochi, per intenderci, la stessa impiegata della Strassmair nel suo esperimento.

Come tutte le tipologie di trust game, anche il nostro presenta le medesime condizioni descritte nel trust game generalizzato (*cfr*. p. 104), condizioni che oramai conosciamo e che rendono la relazione una relazione di fiducia.

[242] I giochi, come nel nostro caso, possono essere ripetuti più volte all'interno di un unico esperimento. Quello che però deve essere chiaro ai giocatori fin dall'inizio dell'esperimento, affinché si possa parlare di gioco non ripetuto (o one-shot, a "un colpo solo") ed annullare così l'effetto reputazione, è che essi giocheranno più volte all'interno dello stesso esperimento ma mai con la stessa persona. Per far ciò all'inizio dell'esperimento a tutti i giocatori sono fornite le Regole e le Istruzioni generali dell'esperimento. Durante il proseguimento dell'esperimento, le diverse informazioni utili e comuni ad entrambi i giocatori, come ad esempio l'informazione relativa all'affidabilità o la non affidabilità di B, vengono fornite a tutti i soggetti sulle schermate dei propri computer mano a mano che ciascun giocatore compie le proprie scelte. Regole, Istruzioni generali dell'esperimento e le informazioni fornite durante l'esperimento, sono riportate negli allegati finali a questa tesi.

La particolarità di questo gioco è che, data una certa dotazione iniziale (espressa dalla lettera *a* per il giocatore A e *b* per il giocatore B) sono i giocatori A e B a dover decidere quanto di questa dotazione inviare all'altro giocatore che, una volta individuata e inviata, viene automaticamente moltiplicata per 3. Gli esiti delle scelte, o payoff del gioco, non sono dunque stabiliti e noti a priori (come nel trust game generalizzato presentato a pag. 104) ma vengono determinati dagli stessi giocatori sulla base della quantità di endowment da loro scelta ed inviato (che può anche corrispondere a 0).

La struttura base del Trust game utilizzato nel nostro esperimento è pertanto la seguente:

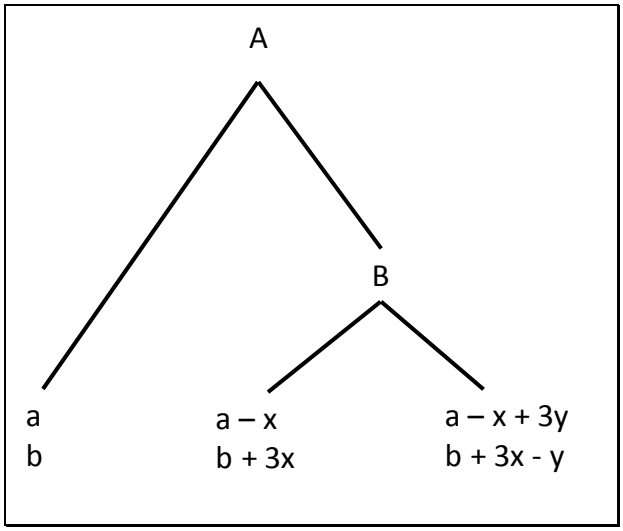


Figura 3: Trust Game generalizzato
Nota: x corrisponde al numero dei gettoni inviati da A a B; y corrisponde al numero di gettoni inviati da B ad A.

A partire da questa struttura di base possono essere fatte della variazioni a seconda delle ipotesi che si vogliono testare, variazioni che possono riguardare regole e modalità d'interazione dei giochi, informazioni dichiarate all'inizio dell'esperimento nelle Istruzioni e regole dell'esperimento consegnate a ciascun giocatore.

Vediamo di capire meglio il tutto addentrandoci nella descrizione dettagliata del nostro design sperimentale.

Il nostro esperimento, come sappiamo, è diviso in due trattamenti; entrambi prevedono la successione di due giochi o fasi per un totale dunque di quattro giochi.

La struttura base dei giochi utilizzati nel nostro esperimento presenta le seguenti condizioni, regole e strategie di scelta. Osserviamo la struttura del nostro Trust game specifico in figura 4 :

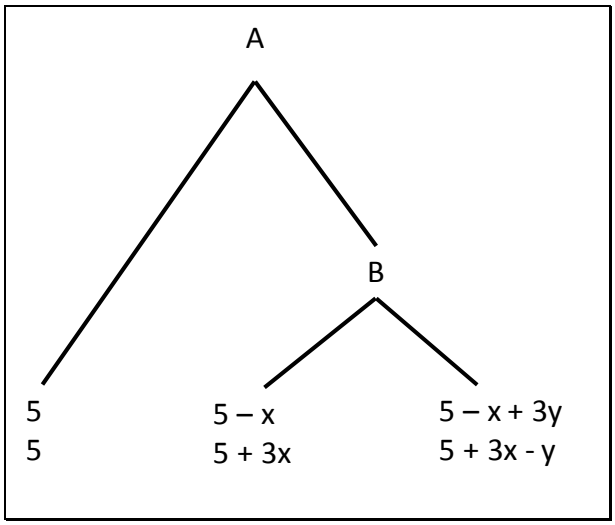


Figura 4: Trust game impiegato nel design sperimentale

Ogni giocatore possiede fin dall'inizio dell'esperimento una dotazione di 5 gettoni convertiti in euro al tasso di 1 euro = 2 gettoni, come descritto nelle Istruzioni[243].

A, chiamato a scegliere per primo deve decidere quanti gettoni inviare a B tra 0 e 5, se 0,1,2,3,4 o 5 gettoni. La quantità di gettoni scelta da A viene automaticamente triplicata e inviata a B il quale, dal canto suo, deve a sua volta decidere se tenere l'intera somma inviata da A più la propria dotazione iniziale (restituendo nulla ad A, ovvero restituendo un numero di gettoni pari a 0), oppure dare parte della propria dotazione iniziale anch'essa moltiplicata per 3. [244]

[243] Specifichiamo che i giocatori in laboratorio generalmente non partecipano in modo gratuito agli esperimenti. Nel nostro caso, ad esempio, ad ogni soggetto è stata consegnata una somma pari a 5 euro per partecipanti. Questo aspetto è oggetto di diversi dibattiti in economia sperimentale. Per maggiori approfondimenti sull'argomento si veda M. Novarese, S. Rizzello, *Economia sperimentale*, op. cit.

[244] La tipologia di scelte proposte in questo trust game sono scelte definite in "forma discreta". Esistono altri giochi e tipologie di scelte in cui le scelte sono in "forma binaria", in cui cioè ai giocatori è chiesto di scegliere tra due somme di gettoni definite a priori (ad esempio tra 0 e 5) le quali determinano in modo molto chiaro e fin dall'inizio gli esiti (o payoff) abbinati alle possibili scelte di ciascun giocatore. L'idea di utilizzare scelte in forma discreta (cioè tra 0,1,2,3,4,5 gettoni) nel nostro esperimento è stata presa al fine di ottenere una gamma di osservazioni più ampia di decisioni che non

Dunque, in questo gioco: se A manda x gettoni e B y, A guadagna 5-x più 3y e B guadagna 5 più 3x – y. Ovvero: A guadagna 5 gettoni meno i gettoni mandati a B più tre volte i gettoni mandati da B; B guadagna 5 gettoni più tre volte i gettoni mandati da A meno i gettoni mandati ad A.

I possibili esiti del gioco sono pertanto i seguenti: se un giocatore decide di dare qualcosa e l'altro no (ovvero di inviare 0 gettoni), il primo rimane con meno gettoni rispetto alla dotazione iniziale e il secondo con la propria dotazione iniziale più i gettoni ottenuti dal'altro giocatore e triplicati.

Se un giocatore decide di non dare o di non fidarsi inviando 0 gettoni (tenendo l'ammontare iniziale integro) e l'altro altrettanto, entrambi rimangono con la stessa dotazione iniziale. Ma se entrambi i giocatori decidono di dare qualcosa, entrambi i giocatori ottengono un guadagno maggiore rispetto alla propria dotazione iniziale. Anche in questo gioco cioè, dalla coppia di scelte fiducia-affidabilità, i giocatori ottengono un payoff maggiore rispetto a quello che otterrebbero se decidessero di non fidarsi. [245]

A questo punto è fondamentale precisare come tutti e quattro i giochi dell'esperimento, in ciascun trattamento e fase, siano svolti in *forma sequenziale* e in *decision method*: ciò significa che i giocatori B effettuano le proprie scelte dopo essere stati informati delle scelte effettivamente compiute dai giocatori A (a differenza, ad esempio della *strategy method*, altro metodo ampiamente impiegato in teoria dei giochi che non prevede la sequenzialità delle azioni e chiede al giocatore B di ipotizzare una scelta da abbinare ad ogni possibile scelta effettuata da A).

Ogni gioco, in ciascun trattamento, prevede la struttura che abbiamo appena descritto. Addentriamoci ora nella spiegazione della funzione di ciascun gioco in ciascun trattamento.

---

quelle rigidamente comprese tra due tipologie di scelte e di limitare il più possibile il rischio di ottenere poche osservazioni di soggetti "non affidabili" utili alle nostre analisi, di soggetti cioè che una volta ricevuta una somma di gettoni pari a 5, restituisse 0 gettoni. Riprenderemo questo aspetto più avanti.

[245] Anche in questo caso la teoria della scelta razionale applicata in contesti strategici ci suggerisce che entrambi i soggetti, essendo razionali e riconoscendosi come tali, dovrebbero giocare per la strategia non fiducia-non affidabilità. Ma anche in questo caso, come vedremo, gli esiti dell'esperimento ci portano a risultati tutt'altro che in linea con queste previsioni.

Il primo gioco di ogni trattamento, come abbiamo già anticipato altrove, è unicamente impiegato per l'individuazione e la classificazione delle due tipologie di giocatori B in potenzialmente affidabili (o equi) e in potenzialmente non affidabili (o non equi).

Tale classificazione è operata sulla base della relazione tra la quantità di endowment inviata da A e quella restituita da B: se B restituisce in quantità minore rispetto a quello che ha ricevuto, il comportamento di B può essere considerato non equo e il soggetto potenzialmente non affidabile; contrariamente al soggetto che restituisce in quantità uguale o maggiore rispetto a quello che riceve, in questo caso il comportamento è classificato come equo e il soggetto potenzialmente affidabile[246].

Una volta fatte le scelte e classificati i soggetti inizia la seconda fase dell'esperimento. Il secondo gioco, in entrambi i trattamenti, è pressoché uguale nella struttura al primo ma, tra i due trattamenti, viene inserita una differenza fondamentale, *l'informazione circa l'affidabilità o la non affidabilità del giocatore B*. È l'introduzione dell'informazione circa la scelta compiuta dal giocatore B nel primo gioco a realizzare la condizione di rischiosità che andremo analizzando.

Se nel secondo gioco del trattamento *senza* informazione non viene fornita alcuna informazione circa la scelta effettuata dal giocatore B nel primo gioco[247], nel secondo gioco del trattamento *con* informazione, tale informazione viene comunicata

[246] È bene qui specificare come la scelta del criterio con cui rilevare e classificare i comportamenti di B abbia rappresentato un momento critico dell'elaborazione del design sperimentale. La decisione, infatti, inizialmente verteva sulla possibilità di costruire un design del primo gioco a scelte binaria, ovvero dando al giocatore B la possibilità di scegliere se restituire tra 0 oppure 5 gettoni al giocatore A. Tale strategia avrebbe permesso di classificare in modo più immediato le scelte dei giocatori B in affidabili e non affidabili (0 gettoni per le scelte non affidabili e 5 per quelle affidabili) ma questo, oltre ad impedire un'analisi comparativa tra le scelte dei giocatori B nei diversi giochi, avrebbe ridotto ulteriormente la possibilità di ottenere delle osservazioni relative alla tipologia di giocatori non affidabili. Dalla letteratura sperimentale è noto come la maggior parte di soggetti, una volta ricevuta fiducia, una volta cioè ricevuta una somma di gettoni dall'altro giocatore, difficilmente scelga di restituire 0 gettoni. Dare a B la possibilità di scegliere tra 0 e 5 gettoni avrebbe probabilmente ridotto ulteriormente il campione di soggetti non affidabili. Ci siamo convinti dunque della bontà del criterio di equità per classificare le tipologie di scelte del giocatore B in stretta correlazione alle scelte di A pensando che questo criterio, a differenza di quello binario, avrebbe potuto farci cogliere maggiori sfumature nel momento delle analisi dei dati.

[247] In sostanza il secondo gioco del trattamento senza informazione è una ripetizione del primo gioco.

al giocatore A prima di effettuare la sua scelta. Nel trattamento con informazione A sa dunque di giocare con un soggetto potenzialmente affidabile oppure non affidabile e B, a sua volta, sa che A, giocando un'azione fiduciosa con un soggetto affidabile o non affidabile, nel secondo caso accetta di correre il rischio elevato di ottenere risposte non affidabili da parte di B.

E' dunque specificatamente nel trattamento *con* informazione (alla presenza dei giocatori potenzialmente non affidabili) che si realizza la condizione di rischiosità che vorremmo analizzare: il rischio corso da A nell'intraprendere un'azione fiduciosa con un soggetto non affidabile realizza infatti la condizione di *non condizionalità* e di *specificità del rischio*, rivolgendosi cioè a un soggetto B specifico senza l'aspettativa di ottenere un ritorno nel futuro.

Così allo stesso tempo il giocatore B *non* affidabile, nel compiere la sua scelta nel secondo gioco del trattamento con informazione, sa che A compie la sua scelta alla luce del suo comportamento iniziale, assumendo cioè con essa il rischio di ottenere nulla nel futuro (non condizionalità del rischio) ed rischiando *per* lui, per un soggetto specifico con sue caratteristiche specifiche (specificità della rischio) .

Interesse principale di questo esperimento è infatti poter osservare le eventuali differenze nei comportamenti dei soggetti B, in particolar modo dei soggetti B potenzialmente non affidabili in presenza dell'informazione, resa possibile attraverso un'analisi comparativa tra le scelte dei giocatori del trattamento senza informazione e quelli con informazione.

In definitiva la struttura del nostro design sperimentale è molto semplice ed è la seguente: [248]

[248] Una caratteristica apprezzabile di questo design sperimentale è infatti la sua semplicità sia nella struttura dei giochi (che rimane pressoché la stessa nei due trattamenti), che nell'intero procedimento riportato nelle istruzioni in allegato a questa tesi. La semplicità di un design sperimentale permette infatti di ridurre i possibili "rumori" presenti in ogni esperimento conferendo una bontà complessiva all'intera indagine.

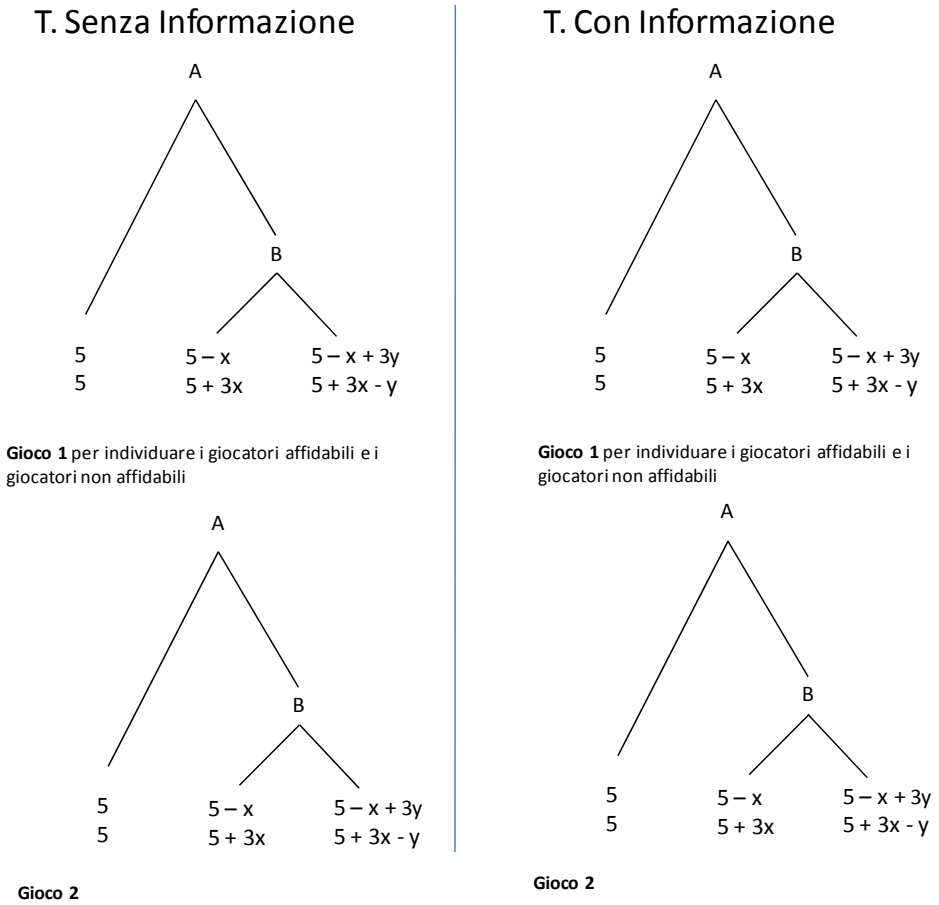


Figura 5: Struttura del design sperimentale

Attraverso questo design sperimentale è possibile effettuare un'analisi di tipo *witheen* e *between* ai comportamenti dei soggetti implicati nei diversi giochi e trattamenti; ciò significa poter effettuare un'analisi comparativa sia tra i soggetti dello stesso trattamento sia tra i soggetti dei due trattamenti.

In generale è possibile ad esempio rilevare eventuali differenze nei comportamenti tra i soggetti *senza* informazione del primo trattamento con quelli *con* informazione del secondo trattamento, verificando, ad esempio, se i soggetti individuati come potenzialmente non affidabili nei giochi con informazione, una volta fiduciati, tendano a rispondere in modo maggiormente affidabile (in quantità e numerosità di risposte) rispetto ai giocatori individuati come potenzialmente non affidabili nei giochi senza informazione del primo trattamento (analisi between).

Allo stesso tempo, sempre in generale, è possibile verificare gli eventuali cambiamenti dei comportamenti dei singoli e specifici soggetti all'interno dei diversi giochi del medesimo trattamento (analisi witheen) rilevando, ad esempio, eventuali trasformazioni nelle risposte nei soggetti non affidabili del primo gioco e le risposte dei medesimi soggetti nel gioco a seguire, senza informazione o con informazione.

L'opportunità di queste analisi ad incrocio si è resa possibile grazie alla struttura pressoché identica di tutti i giochi utilizzati nei diversi trattamenti dell'esperimento. La stessa scelta di utilizzare per tutti i giochi e per entrambi i soggetti la stessa modalità di scelte è stata fatta proprio ed anche per la possibilità di effettuare un'analisi comparata tra tutti i soggetti e i giochi dell'esperimento, anche di tipo witheen (cosa che contrariamente sarebbe stata impossibile nel momento in cui avessimo optato, nel primo gioco di ogni trattamento, per una scelta binaria anziché discreta per i giocatori B) senza andare oltretutto a compromettere l'intento generale della nostra analisi sperimentale[249].

[249] Nello studio di Malhotra, avevamo infatti rilevato come le indagini aventi a che fare con lo studio del *rischio di esposizione* nelle relazioni di fiducia, riportassero anzitutto un problema di tipo metodologico, ovvero una confusione in termini sperimentale tra i livelli di beneficio ottenuti da B e il livello di rischiosità incorso dagli A. Abbiamo poi continuato il nostro ragionamento sottolineando come il rischio di esposizione, sia sperimentalmente che concettualmente, da solo sembra non incidere in modo significativo sulla sensibilità di B e dunque sulle sue risposte di affidabilità, proponendo l'introduzione di una tipologia altra di condizione rischiosa, non condizionale e specifica, basata cioè sulla rischiosità dell'Altro in relazione, sul suo livello di affidabilità, e andando a realizzare tale condizioni all'interno dell'esperimento attraverso l'introduzione dell'informazione. La condizione di rischiosità proposta nel nostro modello non esclude il rischio di esposizione ma non si esaurisce con esso. Per tale ragione nel nostro esperimento il livello di beneficio non necessita di essere trattato separatamente dal rischio esposizione: oggetto d'interesse del nostro lavoro infatti non è il rischio di esposizione in quanto tale, ma la condizione di rischiosità data dal variare del livello di rischiosità di A per B di ottenere nulla nel futuro sulla base della potenziale non affidabilità di B. In questo contesto il livello di beneficio non necessita pertanto di essere trattato come variabile indipendente; al contrario, lo studio della variazione del livello di beneficio in relazione al livello di rischiosità dei soggetti in relazione, può risultare un elemento utile per testare in che modo e in quale misura tale variabile influenzi la formazione di risposte affidabili in B, verificando se e in che modo anche in questo contesto nelle risposte di B prevalga il livello di beneficio ottenuto grazie alle scelte fiduciose di A oppure se e in che modo l'informazione di affidabilità o non affidabilità prevalga sul livello dei benefici per B.

Predicitions

In una relazione di fiducia la *condizione di rischiosità* fonde la natura della relazione e gli esiti della stessa. È questa l'ipotesi generale alla base della nostra ricerca e indagine sperimentale.

Sperimentalmente, le condizioni di rischiosità autentica, basata cioè sulle specifiche caratteristiche di affidabilità o non affidabilità dei soggetti in relazione e, in base a ciò, sul rischio/probabilità di ottenere nulla nel futuro, di ottenere cioè risposte non affidabili da parte di B, influiscono sull'emergere dei comportamenti cooperativi e, nello specifico, sui comportamenti di affidabilità dei soggetti coinvolti nella relazione.

Diversamente da quanto indagato sinora a livello sperimentale, i soggetti sarebbero sensibili al rischio (incondizionale e specifico) corso da altri soggetti nell'intraprendere un'azione fiduciosa per loro: *in presenza del rischio cui si espongono i soggetti truster nell'intraprendere un'azione fiduciosa con soggetti trustee potenzialmente non affidabili, i comportamenti dei soggetti trustee non affidabili (o untrustee) subiscono delle variazioni maggiori e di segno opposto rispetto ai comportamenti degli stessi giocatori in assenza del rischio (rispetto cioè ai giocatori affidabili nei due trattamenti e dei non affidabili nel trattamento senza informazione).*

Se l'ipotesi generale di ricerca fosse confermata ciò che dovremmo ottenere attraverso l'indagine sperimentale qui presentata, consisterebbe nel rilevare una certa discrepanza nei risultati tra i giochi senza informazione e quelli con informazione rispetto alle due tipologie di giocatori (affidabili e non affidabili), cioè in presenza o meno del rischio incondizionale e specifico, secondo le seguenti variazioni[250].

Soggetti B potenzialmente non affidabili

Le risposte dei soggetti individuati come potenzialmente non affidabili, nel secondo gioco del trattamento *con* informazione, subiscono maggiori variazioni e di

[250] Ricordiamo che nel nostro esperimento, nel trattamento con informazione con soggetti potenzialmente affidabili, il livello di rischio incondizionale e specifico è assente o molto basso rispetto al trattamento con informazione con soggetti potenzialmente *non* affidabili il cui rischio incondizionale è presente e molto elevato, realizzandosi, questo rischio, proprio in presenza dell'informazione comune ad entrambi i giocatori A e B circa la non affidabilità di B e la conseguente probabilità molto elevata per A di ottenere nulla o poco da B nel caso di azioni fiduciose.

segno opposto rispetto alle risposte dei soggetti individuati come potenzialmente non affidabili nel trattamento senza informazione e dei giocatori potenzialmente affidabili in entrambi i trattamenti secondo le seguenti previsioni:

1 Nel trattamento *con* informazione, i soggetti B individuati come potenzialmente *non* affidabili, una volta fiduciati, si attestano maggiormente su risposte affidabili (restituendo cioè ad A in quantità uguale o maggiore rispetto a quanto ricevuto) rispetto ai giocatori non affidabili del trattamento senza informazione e rispetto ai soggetti affidabili di entrambi i trattamenti.

2 I soggetti B individuati come potenzialmente *non* affidabili, nel passaggio dal trattamento senza informazione a quello con informazione, una volta fiduciati, modificano maggiormente i propri comportamenti rispetto ai giocatori affidabili nei due trattamenti, attestandosi su comportamenti di segno opposto rispetto a quelli assunti nel gioco senza informazione.

3 Nel trattamento *con* informazione i soggetti B individuati come potenzialmente *non* affidabili, quando rispondono in modo affidabile, offrono "livelli di restituzione" (gettoni) maggiori rispetto a quanto ricevuto, rispetto ai soggetti non affidabili del trattamento senza informazione e dei soggetti affidabili in entrambi i trattamenti.

4 Nel trattamento con informazione i soggetti B individuati come potenzialmente *non* affidabili, quando rispondono in modo affidabile, si attestano su "livelli di defezionamento" (differenza tra gettoni ricevuti e gettoni restituiti) inferiori rispetto ai soggetti non affidabili del trattamento senza informazione e dei soggetti affidabili in entrambi i trattamenti.

Soggetti B potenzialmente affidabili

Specularmente. Le risposte dei soggetti individuati come potenzialmente affidabili, nel trattamento con informazione, subiscono minori variazioni rispetto alle risposte dei soggetti individuati come potenzialmente non affidabili del trattamento con informazione secondo le seguenti previsioni:

1- Nel trattamento *con* informazione, le risposte dei soggetti B individuati come potenzialmente affidabili, una volta fiduciati, non subiscono importanti variazioni (in direzione e in numero) rispetto a quelle dei soggetti affidabili del trattamento senza informazione e rispetto a quelle dei soggetti potenzialmente non affidabili del trattamento con informazione.

2- Nel trattamento *con* informazione, i soggetti B individuati come potenzialmente affidabili, una volta fiduciati, rispondono offrendo tassi di restituzione e di defezionamento non dissimili rispetto a quanto registrato nel trattamento senza informazione.

Risultati

L'esperimento è stato condotto nel laboratorio di economia sperimentale dell'Università di Milano Bicocca sotto la supervisione del Dott. Fabio Tufano e del Prof. Luigino Bruni.

L'esperimento si è svolto in due giornate: nella prima giornata si sono tenute le due sessioni sperimentali relative al Trattamento con informazione; nella seconda giornata due sessioni sperimentali relative al Trattamento senza informazione.

Nel trattamento del primo giorno (con informazione) hanno partecipato 52 studenti suddivisi in due sessioni da 26 studenti ciascuna[251]; la stessa cosa è avvenuta per il trattamento del secondo giorno (senza informazione) cui hanno partecipato 52 studenti suddivisi anch'essi in due gruppi da 26. Ciascuna sessione ha segnato una durata di svolgimento complessiva di circa 60 minuti.

L'esperimento ha visto dunque la partecipazione di 104 studenti, per un totale di 52 coppie per trattamento, dunque di 52 soggetti A e 52 per i soggetti B[252].

Com'era previsto i soggetti che si sono rivelati non affidabili (o potenzialmente non affidabili) nel primo gioco di ciascun trattamento sono stati in percentuale minore rispetto ai giocatori affidabili o potenzialmente affidabili: i giocatori non affidabili, in entrambi i trattamenti, sono stati infatti 11 su un totale di 26, per un totale dunque di 22 soggetti non affidabili su un totale di 52 giocatori B. In conformità con i risultati ottenuti sinora in campo sperimentale, infatti, i soggetti B che hanno restituito una quantità inferiore di gettoni rispetto a quelli ricevuti sono stati una percentuale piuttosto ridotta.

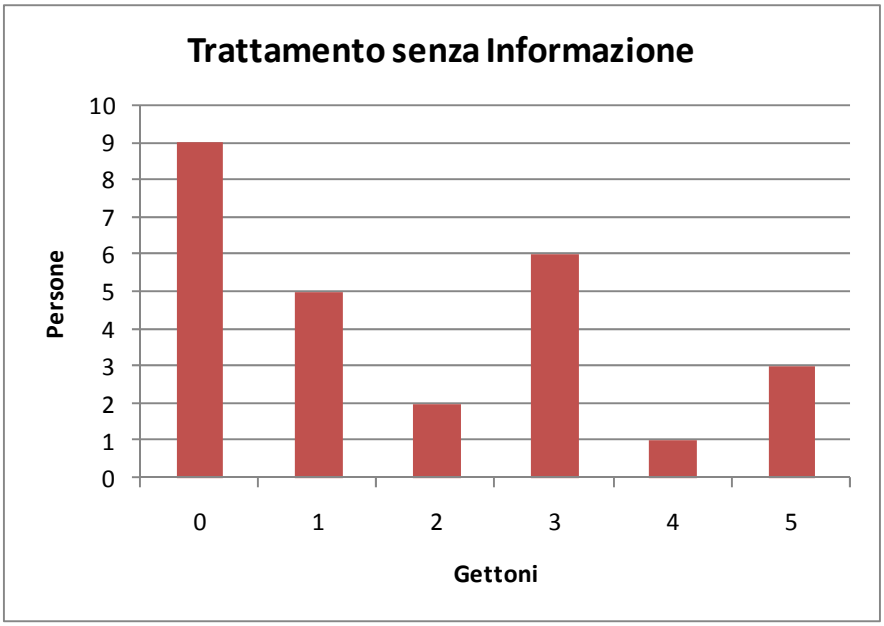
Nonostante il numero relativamente ridotto di questa tipologia di soggetti, dall'analisi dall'interazione tra i comportamenti di A e di B e dalla comparazione tra

[251] Gli studenti sono stati individuati tramite un invito diffuso attraverso il sistema della posta elettronica interno dell'Università di Milano Bicocca, studenti appartenenti a diverse facoltà della stessa Università.

[252] Ricordiamo che lo studio del nostro esperimento riguarda il comportamenti dei soggetti B, in particolare dei soggetti non affidabili. Per tale ragione le analisi dei dati si riferiranno alle scelte e ai comportamenti di B.

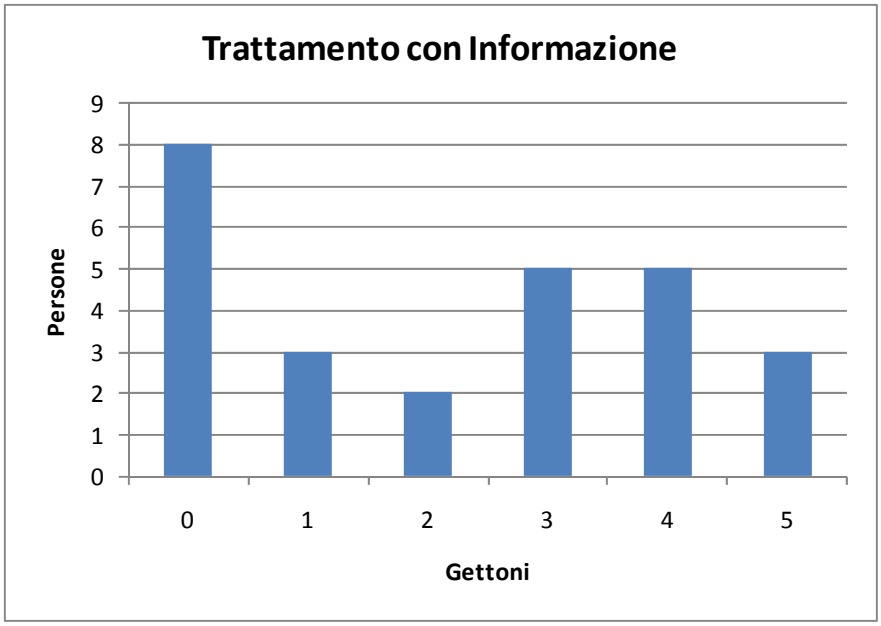
questi nei giochi senza e con informazione, otteniamo dei dati apprezzabili e che si spingono nella direzione da noi considerata.

Osserviamo anzitutto il primo gruppo di grafici, gli istogrammi a barre riportati in Figura 6. Questi grafici si riferiscono alle scelte effettuate dai giocatori B nel secondo gioco di ciascun trattamento[253], nello specifico la frequenza delle risposte dei giocatori B (persone) in relazione ai gettoni inviati ad A: l'asse delle ascisse mostra il numero dei gettoni inviati ad A mentre l'asse delle ordinate mostra il numero dei soggetti B coinvolti in tale dinamica.



(a)

[253] I risultati riportati da ogni grafico si riferiranno ai dati ottenuti nel secondo gioco di ciascun trattamento. Ricordiamo infatti che il primo gioco di ogni trattamento è servito unicamente per individuare i soggetti B potenzialmente affidabili e non affidabili.



(b)

Figura 6: Scelte compiute dai soggetti B nel secondo gioco in ciascun trattamento

Negli istogrammi di Figura 6 sono riportate le scelte dei giocatori B del secondo gioco di ciascun trattamento, per un totale di 26 osservazioni per trattamento.

Dall'andamento di questi due grafici, per certi aspetti molto simili tra loro, è comunque possibile osservare come il numero dei soggetti B che si colloca nella fascia di restituzione compresa tra 0 e 2 gettoni è maggiore nei soggetti B del trattamento senza informazione rispetto a quella dei soggetti B nel trattamento con informazione. Viceversa Tra i soggetti B del trattamento *con* informazione la frequenza delle risposte che si collocano tra la fascia 0 e 2 è minore rispetto alla stessa del trattamento senza informazione, per distribuirsi invece nello stesso modo nella fascia di restituzione maggiore di 2. Ciò che rimane invariato nei due trattamenti è invece il numero dei soggetti che inviano un numero di gettoni pari a 5.

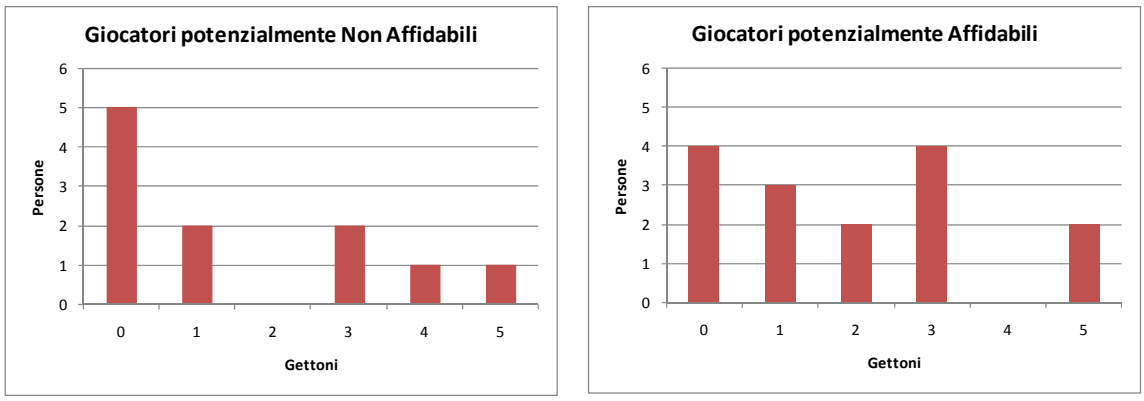
Se il numero complessivo dei soggetti che restituisce una somma di gettoni superiore a 0 non si discosta in modo apprezzabile in entrambi i trattamenti, significativa è invece la differenza complessiva nei livelli di restituzione, cioè nel numero complessivo di gettoni restituiti dai B agli A nei due trattamenti: nel trattamento *con* informazione il numero di gettoni inviati dai B agli A è superiore rispetto allo stesso dato nel trattamento senza informazione.

Proseguiamo ora con l'analisi comparativa delle frequenze delle risposte delle due tipologie di giocatori B (affidabili e *non* affidabili) nei due trattamenti da cui ricaviamo le seguenti osservazioni.

Anzitutto nella coppia di grafici relativi alle scelte dei giocatori B del trattamento *senza* informazione (Figura 7 a e b), la frequenza dei giocatori che restituisce un numero di gettoni pari a 0 è maggiore tra i soggetti non affidabili rispetto a quelli affidabili in cui il numero di gettoni restituiti pari a 5 supera quella dei giocatori non affidabili[254].

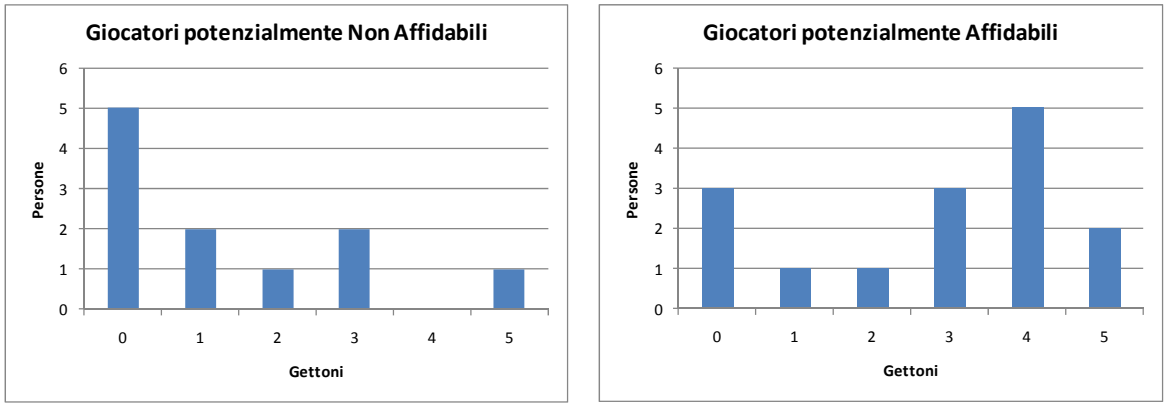
Se la frequenza nella fascia di restituzione compresa tra 0 e 2 gettoni è superiore nei giocatori affidabili rispetto a quelli non affidabili, allo stesso tempo la percentuale di restituzione nella fascia compresa tra 2 a 5 gettoni si mantiene superiore nei giocatori affidabili rispetto a quelli non affidabili. Complessivamente, dunque, sia il numero di soggetti che restituisce un numero di gettoni superiore a 0, sia la quota complessiva di gettoni restituita dai B agli A, sono maggiori tra i soggetti potenzialmente affidabili rispetto a quelli potenzialmente non affidabili.

[254] In questi grafici, 11 è il numero di osservazioni dei soggetti potenzialmente non affidabili e 15 dei soggetti affidabili per un totale di 26 osservazioni per ciascun trattamento.



(a) **(b)**

Figura 7: Scelte dei giocatori B nel trattamento senza informazione (Gioco 2)



(a) **(b)**

Figura 8: Scelte dei giocatori B nel trattamento con informazione (Gioco 2)

Attraverso l'analisi dei grafici in cui sono comparate le frequenze di risposte tra i soggetti *non* affidabili ed affidabili nel trattamento con informazione Figura 8 (Figura 8 a e b) possiamo rilevare le seguenti informazioni: nel trattamento con informazione i soggetti *non* affidabili sembrano porsi in continuità maggiore con le risposte ottenute nel trattamento senza informazione; le frequenze di risposte comprese nella fascia tra 0 e 2 gettoni si mantengono infatti simili nei due trattamenti (con una aumento nel secondo trattamento), così pure la frequenza di risposte che superano i 2 gettoni (qui, al contrario, con una lieve diminuzione). In questo trattamento sia il numero di soggetti che restituisce un numero di gettoni pari a 0 sia il numero di soggetti che restituisce 5 gettoni rimane invariato

Contrariamente le risposte dei soggetti affidabili in questo trattamento *con* informazione sembrano subire i cambiamenti maggiori: in questo trattamento infatti, rispetto al trattamento senza informazione, in entrambe le fasce di restituzione la frequenza di risposte da parte dei B affidabili subisce delle importanti modifiche: nella fascia compresa tra 0 e 2 si registra un diminuzione di risposte dei giocatori affidabili che vanno invece ad occupare in numero maggiore la fascia di gettoni superiore a 2.

Così, complessivamente, se il numero dei soggetti che restituisce un numero di gettoni superiore a 0, così come il livello complessivo di restituzione, rimane pressoché invariato per i soggetti *non* affidabili dei due trattamenti, la stessa cosa non avviene nel gruppo dei soggetti affidabili in cui, tra il primo ed il secondo trattamento, variano entrambi i dati, sia quello riferito al livello di restituzione complessivo del numero dei gettoni inviati dai giocatori B agli A, sia il numero dei soggetti che decide di restituire un numero di gettoni superiore a 0.

In definitiva, dall'analisi di queste prime coppie di grafici si potrebbero ottenere le seguenti considerazioni: anzitutto rilevare come in generale il numero complessivo di gettoni restituiti dai B agli A risulti maggiore nel trattamento con informazione rispetto al trattamento *senza* informazione. Seconda cosa, più in particolare, comparando tra loro le risposte dei soggetti *non* affidabili del primo e del secondo trattamento con quelle dei giocatori affidabili sempre del primo e del secondo trattamento, rilevare come i cambiamenti maggiori si registrino soprattutto nelle risposte dei soggetti affidabili nel trattamento con informazione[255].

È così che ad una prima analisi, rifacendoci a questi primi dati, saremmo portati a pensare al gruppo dei soggetti potenzialmente *non* affidabili come a soggetti insensibili al rischio incondizionale e specifico corso dagli A nel dar loro fiducia, cogliendo in loro, nelle loro risposte, alcun effetto trasformante.

Nel trattamento con informazione infatti, nelle risposte dei soggetti non affidabili (tra coloro cioè che sono a conoscenza del rischio corso dagli A per loro) non

[255] Nei soggetti affidabili, infatti, nel secondo trattamento, si registra uno spostamento importante nella direzione di un più alto tasso di restituzione rispetto ai soggetti *non* affidabili dei due trattamenti, le cui risposte, sia nella frequenza dei soggetti che restituiscono un numero di gettoni superiori a 0, sia nel numero complessivo di gettoni restituiti ad A, non sembrano variare di molto.

cogliamo alcuna significativa differenza rispetto a quelle degli stessi soggetti del trattamento senza informazione: in questi due trattamenti il numero dei soggetti che dà un numero di gettoni superiori a 0 rimane pressoché lo stesso, così come la quantità di gettoni restituiti (che anzi, nel trattamento con informazione, diminuisce leggermente). A cambiare sono invece le risposte dei soggetti affidabili che tra il trattamento senza informazione e quello con informazione, registrano un aumento sia nel numero di soggetti che restituiscono un numero di gettoni superiori a 0, sia un aumento complessivo nel livello di restituzione.

Ma questi dati, così come sono, non ci danno molte informazioni rispetto alla nostra specifica ipotesi di ricerca. Il fatto ad esempio che soggetti affidabili diano in numero e in quantità maggiore rispetto ai soggetti non affidabili in entrambi i giochi e trattamenti, non ci dice molto riguardo al "potenziale effetto trasformante" della fiducia rischiosa sui comportamenti non affidabili di B e il loro livello di affidabilità[256].

Quello che a noi interessa è invece la correlazione esistente tra quanto A ha dato e B, a sua volta, ha restituito. È dall'analisi di questa correlazione che è possibile verificare l'affidabilità o meno delle risposte e dei comportamenti di B e, di conseguenza, mettere in luce eventuali effetti trasformanti della fiducia rischiosa sui comportamenti di B[257].

Vediamo dunque di analizzare in dettaglio la correlazione tra questi due dati in ciascuna coppia di giocatori A e B e la loro comparazione nel secondo gioco di ciascun trattamento, cercando di cogliere una tendenza nelle risposte che avvalori od eventualmente sfati le nostre ipotesi di ricerca.

Osserviamo i grafici a dispersione delle Figure 9, 10 e 11.

Nei primi due grafici di Figura 9 sono riportate le risposte dei giocatori B in relazione alle scelte di A in ciascun trattamento: quello senza informazione e quello

[256] E' molto probabile, ad esempio, che i soggetti A, nel secondo gioco con informazione, conoscendo l'affidabilità di B, diano in numero e in quantità maggiore rispetto ai soggetti A del trattamento senza informazione e questo provochi come conseguenza un aumento complessivo nelle risposte reciprocanti di B.

[257] È utile ricordare infatti che la definizione di risposte affidabili e non affidabili, e dunque di affidabilità o non affidabilità di B, è ricavata a partire proprio dalla correlazione tra quanto A ha dato e quanto B, a sua volta, ha restituito. Solo così è possibile stabilire se una risposta o un comportamento di B sia stato o meno affidabile e, sulla base di ciò, fare le dovute constatazioni.

con informazione[258]. Precisamente sull'asse delle ascisse sono riportati i gettoni dati da A, mentre sull'asse delle ordinate sono riportati i gettoni restituiti da B, sempre nel secondo gioco di ciascun trattamento[259].

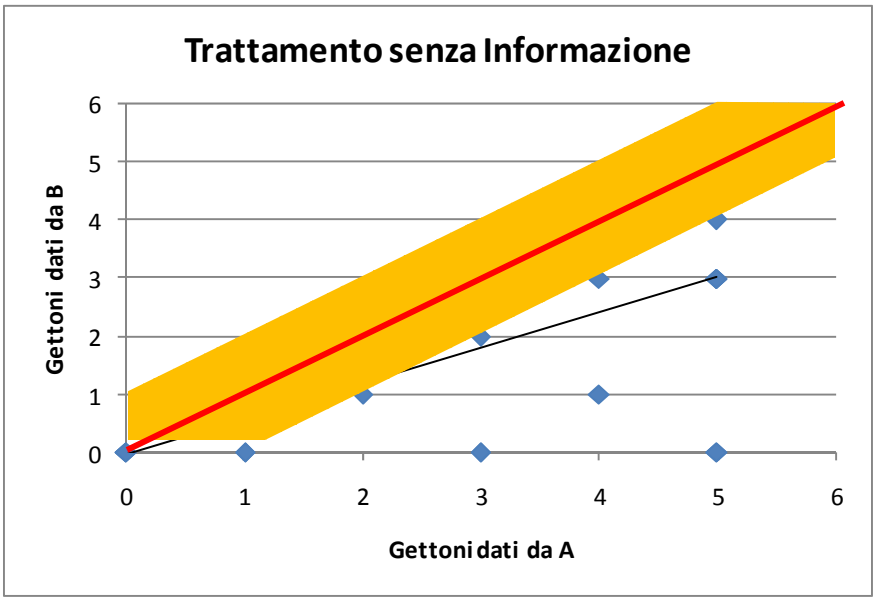
Ad una prima osservazione, guardando e confrontando la linea di tendenza nei due grafici, rileviamo una maggior livello di equità nelle risposte dei soggetti B del trattamento con informazione rispetto a quelli senza informazione. Ciò significa che il divario tra quanto A dà a B e B, a sua volta, restituisce ad A, è inferiore nel trattamento con informazione rispetto a quella senza informazione. Ponendo infatti una linea ideale di equità e stabilendo una fascia di equità prossima a questa linea, rileviamo come in ogni punto in cui ci poniamo sulla linea di tendenza, il divario tra questa linea e quella ideale è maggiore nel trattamento senza informazione rispetto a quello con informazione.

In questi grafici si rileva dunque una maggiore presenza di risposte eque da parte dei B nel trattamento con informazione[260]. I soggetti B inoltre, nel trattamento con informazione, oltre a restituire quantità pari rispetto a quanto ricevuto in misura maggiore rispetto agli stessi giocatori B del trattamento senza informazione, in alcuni casi restituiscono ad A più di quanto hanno ricevuto, dinamica praticamente assente tra i soggetti B del trattamento senza informazione.

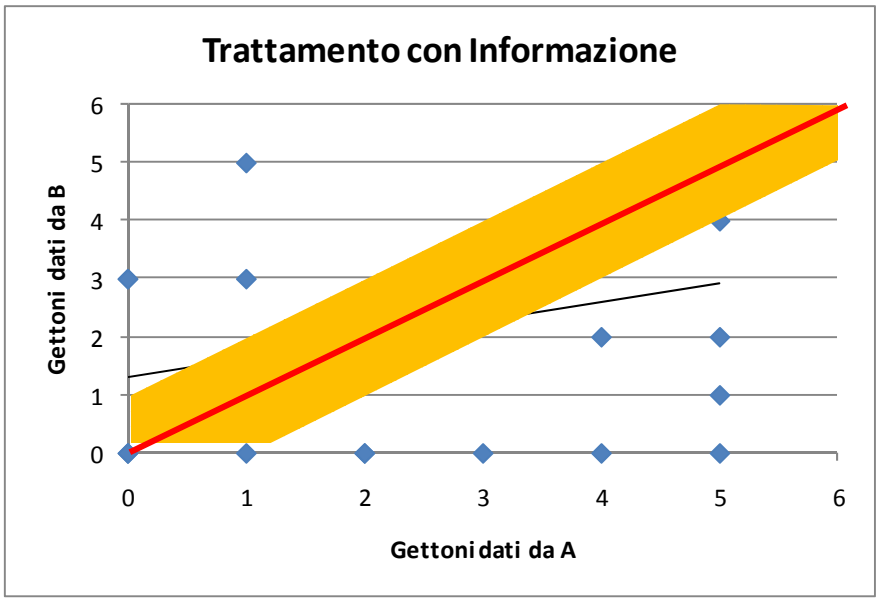
[258] In questi grafici, come negli istogrammi, i soggetti B osservati sono 11 nel caso dei giocatori non affidabili e 15 nel caso dei giocatori affidabili. In questi grafici però, a differenza degli istogrammi, il numero delle osservazioni riportate varia in entrambe le tipologie di soggetti a causa della sovrapposizioni che si vengono a creare tra alcune coppie di dati.

[259] In questa prima coppia di grafici non sono riportate le risposte dei giocatori B suddivise tra giocatori affidabili e non affidabili che verranno invece mostrate nei grafici successivi.

[260] Precisiamo che la coppia di risposte 0-0 (0 gettoni dati da A e 0 gettoni restituiti da B), secondo la nostra definizione, rappresenta un risposta equa o affidabile.



(a)

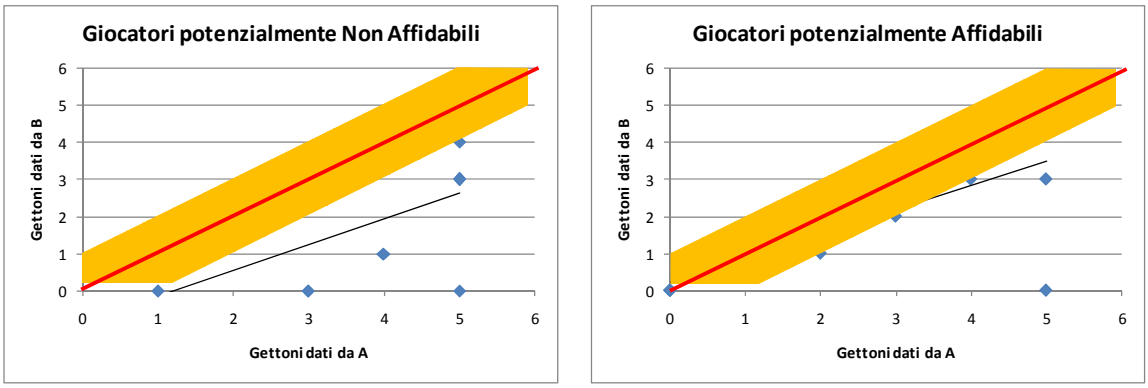


(b)

Figura 9: Scelte dei soggetti B in relazione alle scelte di A nel secondo gioco di ciascun trattamento

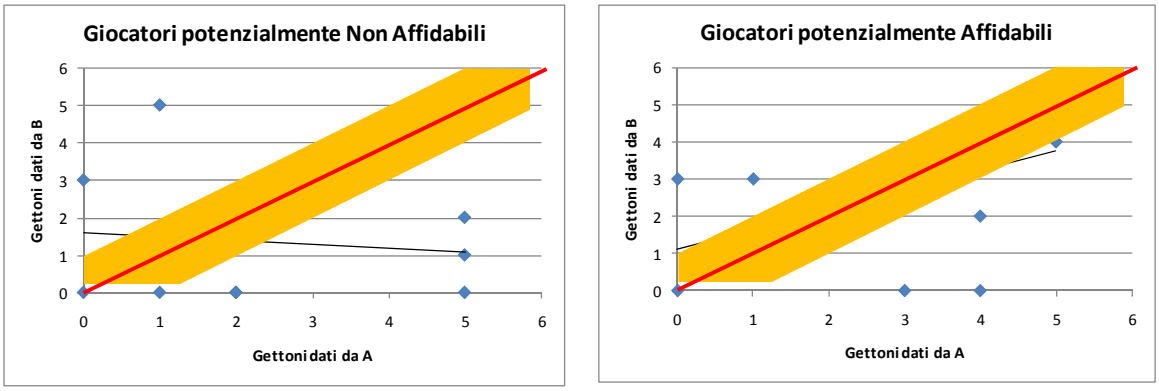
Per analizzare invece nel dettaglio le risposte dei soggetti B affidabili e non affidabili nei due trattamenti, in presenza o meno dell'informazione, dobbiamo osservare i dati dei grafici riportati nelle figure 10 e 11 e compararli tra loro.

Questi grafici rappresentano infatti le risposte dei soggetti B per ciascuna scelta di A suddivisi tra soggetti potenzialmente affidabili e potenzialmente *non* affidabili nel secondo gioco di ciascun trattamento[261].



(a) (b)

Figura 10: Scelte dei giocatori B in relazione alle scelte di A nel trattamento SENZA informazione (Gioco 2)



(a) (b)

Figura 11: Scelte dei giocatori B in relazione alle scelte di A nel trattamento CON informazione (Gioco 2)

Anzitutto, con l'analisi comparativa tra i comportamenti dei soggetti non affidabili e quelli affidabili del trattamento *senza informazione*, possiamo dire che entrambi i giocatori si riconfermano, per così dire, nei propri ruoli: i soggetti non

[261] Il numero delle osservazioni, come nel caso degli istogrammi, sono 11 per i soggetti non affidabili e 15 per i soggetti affidabili. In questi grafici però, a differenza degli istogrammi, il numero delle osservazioni varia in entrambe le tipologie di soggetti a causa della sovrapposizioni che si vengono a creare tra alcune coppie di dati.

affidabili si riconfermano per la maggior parte giocatori non affidabili e i giocatori affidabili si riconfermano per la maggior parte dei casi giocatori più affidabili rispetto a quelli non affidabili. Questi ultimi infatti, più frequentemente rispetto ai secondi, oltre a restituire ad A meno di quanto hanno ricevuto, si orientano su livelli di defezionamento superiori rispetto ai soggetti affidabili. Ciò significa che i giocatori non affidabili, quando rispondono in modo non equo, tendono ad allargare maggiormente il divario tra quanto ricevuto e quanto restituito contrariamente ai giocatori affidabili la cui differenza tra ciò che essi hanno ricevuto e ciò che a loro volta restituiscono, nelle risposte non eque, raramente supera il gettone di differenza.

I giocatori affidabili, nel gioco senza informazione, raramente restituiscono un numero di gettoni inferiore a quanto hanno ricevuto e altrettanto raramente, nelle risposte non eque, restituiscono una differenza di gettoni superiore a 1. Al contrario, per la maggior parte dei casi, essi offrono un numero di gettoni pari a quelli ricevuti ma mai, è importante sottolinearlo, come già detto, in questo trattamento, più di quanto hanno ricevuto[262].

Le linee di tendenza e le fasce di equità confermano le nostre osservazioni: nel grafico rappresentante le risposte dei soggetti non affidabili, la linea di tendenza occupa solo in piccola parte la fascia d'equità e per la maggior parte essa si colloca nella sua parte esterna; la distanza infatti tra i punti della linea di tendenza e la linea ideale di equità, nei soggetti non affidabili, è maggiore rispetto alle stesse distanze che possiamo rilevare nelle linee relative al grafico dei soggetti potenzialmente affidabili.

Ma i dati più interessanti e utili ai fini della nostra analisi li otteniamo comparando tra loro le risposte dei i giocatori affidabili e non affidabili nel primo e nel secondo trattamento, nel confronto cioè dei risultati ottenuti nel trattamento senza informazione e quello con informazione, in particolar modo comparando tra loro le risposte dei giocatori non affidabili del primo e del secondo trattamento e queste con le risposte dei giocatori affidabili sempre del primo e del secondo trattamento.

[262] Il caso in cui A dà 0 e B restituisce 0 è considerato un caso di equità.

Analizzando i cambiamenti che intercorrono tra un trattamento e l'altro nelle due tipologie di giocatori è infatti possibile cogliere l'effetto trasformante della presenza del rischio incondizionale e specifico sui comportamenti di B.

Se compariamo tra loro le risposte dei soggetti affidabili del primo trattamento (senza informazione) con quelle del secondo trattamento (con informazione), rileviamo i seguenti cambiamenti: un aumento nel numero delle risposte affidabili di B ed una conseguente diminuzione nel numero di risposte non affidabili. Secondo dato altrettanto interessante e nuovo, la comparsa di casi in cui la restituzione dei gettoni da parte di B è maggiore rispetto al numero di gettoni ricevuti, aspetto quest'ultimo già segnalato e individuato come praticamente assente nel trattamento senza informazione.

Un altro cambiamento che si rileva nel passaggio dal trattamento senza informazione a quello con informazione con i soggetti affidabili, riguarda il divario nelle risposte non affidabili tra quanto ricevuto da A e quanto restituito a sua volta da B (o livello di defezionamento): ciò che si nota nelle risposte non affidabili del secondo trattamento è un aumento nel divario tra quanto ricevuto e quanto restituito, aspetto che potrebbe far pensare ad una sorta di punizione da parte di B verso il comportamento giudicato "poco rischioso" di A il quale, consapevole dell'affidabilità di B, dà sapendo di avere buone opportunità di ottenere indietro qualcosa, comportamento che potrebbe rappresentare un'ulteriore conferma alla nostra ipotesi[263].

Anche la linea di tendenza ci conferma quanto detto sinora: avvicinandosi sempre più all'asse ideale di equità e andando ad occupare quasi per intero la fascia di equità, nel trattamento con informazione, essa delinea un livello di equità maggiore rispetto al trattamento senza informazione.

[263] Secondo la norma di reciprocità, esiste negli individui la volontà di punire (o viceversa premiare) atteggiamenti considerati iniqui o "unfair". Quindi, nel nostro caso: maggiore è il rischio in cui incorre A nel dare fiducia a B, maggiore è la percezione di "gentilezza" legata a quel comportamento e dunque minore, nel caso di risposte inaffidabili, il divario tra ciò che è stato ricevuto e ciò che viene restituito. Viceversa: minore è il rischio in cui incorre A nel dare fiducia a B, minore è la percezione di "gentilezza" legata a quel comportamento e dunque maggiore, nel caso di risposte inaffidabili, il divario tra ciò che è stato ricevuto e ciò che viene restituito.

Analizziamo ora i dati relativi alle scelte dei giocatori *non* affidabili nel trattamento con informazione e confrontiamoli con quelli del trattamento senza la presenza dell'informazione. I dati per noi più interessanti provengono infatti dall'analisi di questa coppia di grafici, ovvero da quei risultati che rivelano la presenza del rischio corso da A per B e l'effetto che questo esercita, o meno, sui comportamenti dei soggetti non affidabili[264].

Anche in questo caso, come nei soggetti affidabili, rispetto al trattamento senza informazione, si nota un incremento delle risposte affidabili ed una diminuzione di quelle non affidabili. In questo secondo trattamento quello che si nota particolarmente è il progressivo assottigliarsi del divario tra le risposte affidabili e non affidabili dei soggetti B rispetto a quelli del trattamento senza informazione in cui la tendenza pendeva decisamente a favore delle risposte non affidabili. Anche in questo caso, inoltre, come nel trattamento senza informazione, parte dei giocatori B affidabili restituisce offrendo un numero di gettoni maggiore rispetto a quelli ricevuti, pur a bassi livelli di gettoni ottenuti.

Il livello generale di defezionamento diminuisce in questo secondo trattamento ma aumenta quello specifico: ad alti livelli di beneficio (in cui gli A offrono 5 gettoni), corrispondono i più alti livelli di defezionamento[265].

---

[264] Ricordiamo infatti che l'effetto e la percezione del rischio incondizionale ed autentico in questo esperimento si realizza tramite la presenza dell'informazione comune ad entrambi i giocatori A e B circa la "natura" non affidabile di B conosciuto, appunto, come potenzialmente non affidabili. Nel trattamento con informazione, tra i giocatori potenzialmente affidabili, siamo dunque in presenza di un azzeramento di questa tipologia di rischio, semmai, al contrario, come già accennato, in presenza di un rischio "di scarsa gentilezza" tale per cui B, sapendo che A sa di giocare con un soggetto affidabile, non percependo nella sua scelta alcuna forma di rischio, potrebbe decidere di "punirlo" restituendo addirittura meno di quanto ricevuto. Abbiamo visto che questo dato non incide sulla numerosità delle risposte affidabili di B che rimangono sempre alte nel trattamento con informazione ed anzi, aumentano; bensì incide sulle caratteristiche delle risposte inaffidabili di B in cui, lo abbiamo visto, si nota un aumento del divario tra quanto ricevuto e restituito da B.

[265] In questo secondo gioco con informazione, tra i soggetti non affidabili la presenza di risposte non eque pari a 0 si presentano per la maggior parte in relazione ad alti livelli di benefici ottenuti. Questo atteggiamento potrebbe far pensare a soggetti portati a "punire" anziché premiare atteggiamenti fiduciosi di A giudicati "foolish" o inadeguati in relazione all'informazione che A possiede sul comportamento di B. Come a dire: tu A sai che B è un soggetto inaffidabile eppure offri 5 gettoni; questo comportamento potrebbe per l'appunto apparire "sciocco" e indurre B a pensare che A abbia giocato prestando poca attenzione e/o in modo casuale.

Confrontando ora questi risultati con quelli ottenuti dai soggetti affidabili del trattamento con informazione possiamo ottenere le seguenti osservazioni importanti ai fini delle nostre analisi.

Nel trattamento con informazione il numero delle risposte non eque dei soggetti non affidabili si attesta sempre su valori alti rispetto al gruppo degli affidabili del trattamento senza e con informazione; quello che si nota però in questa fase è un lieve seppur significativo innalzamento nei livelli di affidabilità di queste risposte, cosa che comporta, come abbiamo detto, un significativo assottigliamento nel divario tra le risposte non eque ed eque in questo trattamento rispetto a quello precedente [266].

In presenza dell'informazione cioè i soggetti non affidabili tendono ad avvicinarsi sempre più a risposte eque, ovvero a risposte il cui livello di ciò che è restituito è pari o superiore a ciò che si è ricevuto, soprattutto a bassi livelli di gettoni (o benefici) ottenuti.

Sebbene tra i *non* affidabili il numero di coloro che restituiscono equamente rimane sempre inferiore rispetto ai soggetti degli altri trattamenti, la *trasformazione* che possiamo cogliere in questo gruppo di soggetti si orienta, più di altri, nella direzione opposta da noi prevista. Come a dire: i soggetti non affidabili, in presenza dell'informazione, in presenza cioè del rischio corso da A per loro, modificano il proprio comportamento attestandosi su comportamenti "di segno opposto" (in antitesi) rispetto ai comportamenti in assenza del rischio dei soggetti non affidabili senza informazione e dei soggetti affidabili nei due trattamenti[267].

Comparando le risposte dei soggetti affidabili del primo e del secondo trattamento con le risposte dei soggetti non affidabili sempre del primo e del secondo trattamento, quello che rileviamo è la presenza di variazioni di segno comune in entrambe le tipologie di soggetti. In entrambi i trattamenti cioè, e per entrambe le

[266] Nel trattamento senza informazione, nei giocatori affidabili, il divario tra risposte eque e non eque è pressoché bilanciato; nel secondo trattamento, con informazione, esso aumenta a favore dei comportamento affidabili.

[267] Nel gruppo degli affidabili, infatti, si registrano delle variazioni nei comportamenti tra il primo e il secondo trattamento, ma essi proseguono sostanzialmente nella medesima direzione, ovvero nella direzione di una maggiore affidabilità.

tipologie di soggetti B, aumentano i comportamenti affidabili e diminuiscono quelli non affidabili.

Come già accennato c'è però una lieve differenza che si può cogliere tra le due tipologie di soggetti nei due trattamenti.

Nei soggetti potenzialmente affidabili, (in assenza cioè del rischio), la variazione che si registra tra i giocatori dei due trattamenti prosegue sostanzialmente nella medesima direzione, seguendo il medesimo andamento: i soggetti affidabili, nel trattamento con informazione, continuano ad essere tali con una differenza, ovvero con un aumento delle risposte eque e affidabili, ed una diminuzione, seppur minore, di quelle non affidabili[268]. Se nel primo gioco del trattamento con informazione tra i soggetti affidabili esiste un certo equilibrio tra le risposte non affidabili e quelle affidabili, nel secondo trattamento tale equilibrio viene meno a favore di una maggiore tendenza verso le risposte di tipo affidabile.

Viceversa, tra i soggetti non affidabili, una volta ricevuta fiducia da parte di A, aumentano le risposte di segno opposto: in presenza dell'informazione cioè i comportamenti dei soggetti non affidabili, sebbene in piccola percentuale, cambiano andamento e da non affidabili si *trasformano* in affidabili. In questo caso cioè, al contrario che nei soggetti affidabili, tra il primo e il secondo gioco del trattamento con informazione, si registra un assottigliamento nel divario tra le risposte affidabili e non affidabili di B che da sbilanciate quasi totalmente verso comportamenti non affidabili del primo trattamento senza informazione, nel secondo trattamento, in presenza cioè del rischio, si assestano assumendo un andamento più equilibrato a favore delle risposte affidabili[269].

---

[268] Ad eccezione del caso che riguarda l'aumento del divario nel tasso di restituzione nelle rispose non affidabili di B, caso di cui abbiamo dato spiegazione in nota e che, per certi aspetti, si pone in sintonia con la nostra ipotesi anziché in contrasto, ovvero non smentendola ed anzi, semmai, rappresentando un'ulteriore conferma.

[269] In questo trattamento la linea di tendenza assume un andamento potremmo dire "particolare". Anzitutto dobbiamo rilevare come essa, a differenza della linea di tendenza dei soggetti non affidabili nel trattamento senza informazione, occupi buona parte dello spazio che abbiamo indicato come fascia di equità. Quello che però si registra è un comportamento insolito della stessa linea ma che ci rivela tutto sommato aspetti per nulla in contrasto con la nostra ipotesi di ricerca. La linea mostra infatti come ad alti livelli di gettoni offerti da A corrispondano le più alte risposte defezionanti (non

È questa è la variazioni più significativa che volevamo cogliere attraverso l'analisi sperimentale e che, nonostante il numero esiguo di casi analizzati, possiamo cominciare a rilevare.

affidabili) di B così come a bassi livelli di beneficio ottenuti da B (o gettoni ricevuti) corrispondano le maggiori risposte affidabili di B. Questo aspetto, come dicevamo, potrebbe essere legato ad una sorta di volontà da parte di B di punire le scelte fiduciose di A considerate "foolish", cioè sciocche o improprie; viceversa la preferenza da parte di B a restituire o reciprocare in corrispondenza di bassi livelli di benefici ottenuti, potrebbe far pensare a soggetti in cui la presenza del rischio di A agisce sulle preferenze di B e sulla motivazione a reciprocare pur a bassi livelli di benefici ottenuti.

Osservazioni conclusive

L'analisi condotta finora presenta un limite fondamentalmente: il numero esiguo di osservazioni riguardanti i comportamenti dei soggetti B potenzialmente non affidabili e, di conseguenza, l'incertezza nell'analisi di dati statisticamente poco significativi.

Al tempo stesso però quello che rassicura è che pur a un così basso numero di osservazioni e dunque di dati a nostra disposizione sia potuto emergere un andamento nei risultati che vanno (e potrebbero andare ancor più significativamente se indagati con la presenza di più soggetti), nella direzione espressa nelle nostre ipotesi.

Quello che possiamo dire a conclusione di questo esperimento sono le seguenti considerazioni.

Per prima cosa, in riferimento alle ipotesi presentate in questa tesi, in assenza del rischio incondizionale e specifico i soggetti potenzialmente non affidabili, come quelli affidabili, continuano a registrare comportamenti in linea con quanto previsto dai loro comportamenti. I primi, nel secondo gioco senza informazione, continuano a defezionare in misura maggiore rispetto ai giocatori affidabili del trattamento senza e con informazione i quali, dal canto loro, in entrambi i trattamenti, continuano a comportarsi complessivamente in modo maggiormente equo rispetto ai giocatori non affidabili, sebbene con alcune differenze nel trattamento con informazione.

Ciò è testimoniato anche dal divario tra le risposte non eque ed eque dei giocatori potenzialmente non affidabili (nel trattamento senza informazione) e quelle non eque ed eque dei giocatori potenzialmente affidabili (in entrambi i trattamenti): il primo si presenta come un divario più ampio e a favore delle risposte non eque o non affidabili, mentre il secondo si presenta come un divario più bilanciato a favore delle risposte eque.

Come previsto nelle nostre ipotesi, in presenza del rischio incondizionale e specifico i soggetti non affidabili (del trattamento con informazione) rispondono in modo maggiormente affidabile rispetto agli stessi soggetti del trattamento senza informazione confermando in parte l'ipotesi da noi espressa, ma non rispetto ai soggetti affidabili di entrambi i trattamenti i quali continuano a rispondere equamente

in modo numericamente superiore rispetto ai soggetti non affidabili di entrambi i trattamenti.

Contrariamente a quanto previsto, in entrambe le tipologie di giocatori, nel trattamento con informazione si registrano livelli di defezionamento maggiori rispetto al trattamento senza informazione, dato controbilanciato dalla presenza, sempre in questi casi, di livelli di restituzione maggiori pressoché assenti negli altri contesti, ovvero dalla presenza di soggetti B che restituiscono in quantità maggiore rispetto a quanto ricevuto le cui motivazioni abbiamo già discusso nelle pagine precedenti.

Ma ciò che emerge con una discreta rilevanza è come la presenza del rischio condizionale e specifico, in una relazione di fiducia, influisca sulla formazione di risposte affidabili in soggetti potenzialmente non affidabili.

In entrambe le tipologie di soggetti (affidabili e non affidabili), e in entrambi i trattamenti, (cioè indipendentemente dalla presenza del rischio condizionale e specifico) si registrano dei mutamenti nelle risposte e nei comportamenti dei soggetti. Quello che però emerge con una certa evidenza dai risultati dell'esperimento è riassumibile in questo modo: in presenza o in assenza del rischio incondizionale e specifico, si registrano dei mutamenti nelle risposte e nei comportamenti dei soggetti, tali mutamenti vanno però in direzioni diverse, e solo una in senso trasformativo.

Nel caso dei soggetti potenzialmente affidabili, nel trattamento con informazione (dunque in assenza del rischio condizionale e specifico) i cambiamenti si muovono prevalentemente nella medesima direzione, sono per così dire appartenenti alla stessa "natura". Nel gioco con informazione, rispetto al trattamento senza informazione, ad aumentare sono infatti le risposte eque già piuttosto numerose nel promo trattamento. Se il divario tra le risposte non affidabili e affidabili nel trattamento senza informazione era già piuttosto equilibrato, nel secondo trattamento esso si sposta a favore di quest'ultime, determinando un aumento nel numero di risposte di tipo eque o affidabili, ma non una loro trasformazione.

La stessa cosa non avviene invece tra i soggetti potenzialmente *non* affidabili del trattamento con informazione, i cui cambiamenti vanno al contrario in direzione di una *trasformazione* complessiva dei loro comportamenti.

Nel trattamento con informazione con soggetti potenzialmente non affidabili, infatti (in presenza dunque del rischio condizionale e specifico), il divario tra comportamenti equi e non equi dei soggetti coinvolti, nel trattamento senza informazione quasi totalmente sbilanciato a favore di questi ultimi, nel trattamento con informazione si assottiglia cominciando ad attestarsi su un maggior equilibrio tra queste due tipologie di risposte.

Contrariamente a quanto ipotizzato, nel gruppo dei soggetti non affidabili le risposte affidabili nel trattamento con informazione (in presenza cioè del rischio condizionale e specifico) non aumentano in modo significativo rispetto alle risposte eque dei soggetti affidabili in assenza del rischio. Quello che però si registra in questo passaggio, in presenza cioè del rischio condizionale e specifico all'interno della relazione di fiducia, è un cambiamento dei comportamenti dei giocatori in senso trasformativo, ovvero in direzione opposta rispetto a quella assunta in assenza di tale rischio.

In conclusione, cosa possiamo giungere ad affermare in merito all'ipotesi di ricerca qui presentata e, più in generale, all'analisi sperimentale a cui questo lavoro appartiene?

In generale l'esperimento, in linea con una oramai ampia letteratura a riguardo, ancora una volta, mostra esiti del gioco che smentiscono, o violano, quelli previsti dalla teoria della scelta razionale applicata in contesti strategici. Anche in questa indagine, cioè, i soggetti compiono le proprie scelte non (solo) in base a criteri razionali di massimizzazione dell'interesse personale ma sono disposti a dare e restituire, ad attestarsi cioè su comportamenti cooperativi, anche in assenza di garanzie di restituzione da parte dei soggetti coinvolti nel gioco, in assenza di ripetizione del gioco, di sistemi di enforcement e in contesti di anonimato.

In diversi casi cioè, pur ad alti livelli di rischio (cioè in presenza di soggetti non affidabili) in contesti di anonimato, di non ripetizione nel tempo e di sistemi di enforcement esterni, i soggetti sono comunque disposti a giocare per la scelta fiduciosa così come, allo stesso tempo, sono disposti a rispondere in modo affidabile preferendo alla risposta più vantaggiosa per se stessi quella preferita per entrambi.

Anche in questo esperimento, cioè, in numerosi casi, la scelta cooperativa emerge come una scelta preferita da entrambi i soggetti in iterazione tra loro.

In stretta attinenza con le teorie di tipo procedurale presentate in questa tesi, l'indagine qui riportata rileva come in presenza di una intenzionalità chiara nei soggetti (in questo caso del soggetto truster verso il soggetto trustee), gli stessi siano disposti ad attestarsi su scelte cooperative deviando da scelte defezionanti. In particolar modo, in linea con l'ipotesi della rispondenza fiduciaria, la condizione di rischiosità in una relazione di fiducia (la condizione di rischiosità autentica), sembra incidere su ciò che abbiamo definito il "meccanismo dell'affidabilità" e muovere nei soggetti potenzialmente non affidabili una tendenza a dare, a restituire, per così dire, la fiducia ricevuta.

La presenza cioè delle caratteristiche di non condizionalità e specificità del rischio (e non il – solo - rischio "generico" di esposizione analizzato negli studi condotti sinora) sembra contare nelle relazioni di fiducia: in presenza dell'informazione di non affidabilità e dunque di rischiosità autentica, i soggetti tendono a modificare i propri comportamenti in senso trasformativo, e cioè in senso opposto rispetto ai comportamenti assunti originariamente, risultato che conferma l'ipotesi generale alla base di questa tesi.

A conclusione di queste analisi potremmo forse affermare come la relazione di fiducia con soggetti potenzialmente "rischiosi" o "difficili", che abbiamo appunto definito rischiosa, anziché chiudere la relazione, può addirittura aprire alla novità, al diversamente possibile, mostrando con più fermezza nella relazione di fiducia qualità di tipo pedagogiche.

CONCLUSIONI

Il lavoro qui presentato è il frutto di un'idea che si è sviluppata e rafforzata lungo il corso di questi anni di dottorato per concludersi solo in tempi recenti, nell'ottobre del 2011, con l'implementazione e la realizzazione dell'indagine sperimentale.

Sotto la supervisione del Tutor di ricerca Prof. Luigino Bruni, professore di Economia Politica presso l'Università di Milano Bicocca, è nata l'idea di approfondire l'ampio tema della fiducia da un punto di vista pedagogico passando attraverso l'analisi della teoria dei giochi e i contributi che fino ad oggi sono stati forniti dalle analisi sperimentali.

La fiducia, come già sottolineato in introduzione a questa tesi, è al cuore della nascita di molti comportamenti cooperativi. Approfondirne le dinamiche da un punto di vista pedagogico ci è parso fin da subito una buona occasione per offrire un valido contributo sia all'analisi pedagogica che a quella economica (quest'ultima, in particolare, impegnata da anni nello studio dei comportamenti cooperativi e dei comportamenti decisionali in contesti strategici) sia a tutte quelle scienze che hanno come oggetto di interesse lo studio dello sviluppo umano e sociale.

Dall'idea generale di studiare la fiducia da un punto di vista educativo è nata in un secondo momento l'ipotesi di studiare in modo particolare le dinamiche relazionali in contesti rischiosi. La fiducia che abbiamo chiamato "rischiosa" ci è sembrata infatti la forma di fiducia più rappresentativa di fiducia "autentica" dai tratti fortemente pedagogici. Una sfida per lo studio delle relazioni umane in contesti strategici, come l'economia sperimentale, come per l'analisi educativa e lo sviluppo di comportamenti cooperativi in cui, come sappiamo, lo studio dei comportamenti di affidabilità in relazione ai comportamenti di fiducia erano pressoché esistenti, seppur auspicati dai più.

Tra le fasi più difficoltose di questo lungo percorso di ricerca, sicuramente uno ha riguardato la ricerca e il reperimento della letteratura esistente sull'oggetto di studio qui presentato di carattere prettamente pedagogico. Se nella letteratura

sperimentale in ambito economico esistono infatti diversi contributi allo studio della fiducia, lo stesso non si può dire della letteratura in ambito pedagogico in cui davvero limitati sono stati i documenti e gli studi rilevati a tal proposito.

Il lavoro è stato quindi orientato più verso una ricostruzione semantica della fiducia in educazione e l'individuazione delle ragioni della carenza del tema in ambito pedagogico, prendendo come riferimento l'infanzia e il disagio quali esempi di relazioni asimmetriche e di aiuto in cui l'assenza di riconoscimento dell'altrui diversità e dignità, impedisce alla radice il formarsi di relazioni di fiducia autentica.

Una volta giustificata l'esigenza di relazioni di fiducia autentiche in contesti asimmetrici e di aiuto, e delineati i principali riferimenti teorici sia dal punto di vista pedagogico che economico, è seguita la fase di formulazione delle ipotesi e del design sperimentale. L'idea del design sperimentale ha preso spunto in particolar modo dallo studio di C. Strassmair presentato nella quarta parte di questa tesi. Sulla base di questo studio e delle ipotesi da noi formulate, sono seguiti diversi incontri e fasi di preparazione del design sperimentale (sebbene la struttura di base non abbia mai incontrato importanti cambiamenti), battute d'arresto, risistemazione fino alla fase finale del lavoro, l'esperimento realizzato in laboratorio, le cui fasi, risultati e conclusioni sono riportate nell'ultima parte del lavoro.

A conclusione di questo lungo percorso l'impressione è che la "montagna abbia partorito il topolino". Forse questa sensazione non è poi così negativa e forse il lavoro di ricerca porta proprio a questo: a poter dir meno dell'oggetto di ricerca in sé rispetto a tutto il percorso di studio, ricerca e di "vita" che l'hanno accompagnato.

Grazie per l'attenzione.

APPENDICI

Appendice uno: Istruzioni e Regole generali dell' esperimento valide per entrambi i trattamenti (senza e con informazione)

Istruzioni

· Benvenuto e grazie per la partecipazione a questo esperimento.
· Durante l' esperimento non è consentito parlare o comunicare in alcun modo con gli altri soggetti. Se in qualsiasi momento hai una domanda alza la mano e uno degli assistenti verrà a risponderti.
· Seguendo attentamente le istruzioni potrai guadagnare un ammontare in gettoni che dipenderà dalla tue scelte e da quelle degli altri soggetti.
· L'esperimento è diviso in fasi. Ogni fase è composta da un gioco.
· Al termine dell'esperimento, i gettoni che avrai guadagnato saranno convertiti in Euro al tasso di cambio di 2 gettoni = 1 Euro. Solo un gioco tra tutti quelli cui avrai partecipato ti verrà remunerato ed esso sarà scelto in modo casuale alla fine dell'esperimento.

Regole generali

· Ad ogni gioco partecipano 2 soggetti, tu e l'altro giocatore.
· All'inizio dell'esperimento, a te e all'altro giocatore, in modo casuale, saranno assegnati il ruolo di giocatore A o di giocatore B. Questi ruoli rimarrano fissi durante tutto l'esperimento sebbene, all'inizio di ogni gioco, verranno formulate nuove coppie di soggetti. Es.: se tu sei un giocatore A rimarrai con questo ruolo per tutto l'esperimento e, ad ogni gioco, interagirai con un diverso giocatore B.
· Ciascun soggetto, pertanto, in tutti i giochi, interagirà con soggetti diversi senza mai conoscerne l'identità.

Appendice due: Modalità di interazione dei giochi 1 e 2 del Trattamento *senza* informazione

(Modalità di interazione - Primo gioco)

· Sia tu che l'altro giocatore avete ricevuto una dotazione di 5 gettoni.
· Ogni giocatore, durante il gioco, dovrà decidere quanti gettoni tra 0 e 5 mandare all'altro giocatore, se 0,1,2,3,4,5.

L'esperimento si svolge in questo modo:

· Sei il GIOCATORE A:
- devi decidere quanti gettoni inviare a B, tra 0 e 5 gettoni (0,1,2,3,4,5).
- l'ammontare sarà triplicato, per cui B riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.

· Sei il GIOCATORE B:
- informato della scelta di A devi decidere quanti gettoni inviare ad A tra 0 e 5 gettoni (0,1,2,3,4,5).
- L'ammontare sarà triplicato, per cui A riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.

· Pertanto in totale:
- A guadagnerà 5 gettoni meno i gettoni mandati a B più 3 volte i gettoni mandati da B
- B guadagnerà 5 gettoni più 3 volte i gettoni mandati da A meno i gettoni mandati ad A.

Esempio: Se A manda x gettoni e B manda y gettoni, A guadagna 5-x+3y gettoni e B guadagna 5+3x-y gettoni.

· Il gioco terminerà quando entrambi i giocatori avranno effettuato le loro scelte. A questo punto potrà iniziare il gioco successivo.

(Modalità di interazione - Secondo gioco)

· Sia tu che l'altro giocatore avete ricevuto una dotazione di 5 gettoni.
· A questo punto l'esperimento si svolge nel seguente modo:
· Sei il GIOCATORE A
  - devi decidere quanti gettoni inviare a B tra 0 e 5 gettoni (0,1,2,3,4,5).
  - l'ammontare sarà triplicato, per cui B riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.
· Sei il GIOCATORE B
  - informato della scelta di A, devi decidere quanti gettoni inviare ad A tra 0 e 5 gettoni (0,1;2;3;4;5).
  - L'ammontare sarà triplicato, per cui A riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.
· Pertanto in totale:
  - A guadagnerà 5 gettoni meno i gettoni mandati a B più 3 volte i gettoni mandati da B
  - B guadagnerà 5 gettoni più 3 volte i gettoni mandati da A meno i gettoni mandati ad A.

Esempio: Se A manda x gettoni e B manda y gettoni, A guadagna 5-x+3y gettoni e B guadagna 5+3x-y gettoni.

L'esperimento a questo punto terminerà. I punteggi ottenuti da ciascun giocatore in ogni gioco dell'esperimento saranno calcolati e convertiti in Euro. Quale gioco ti verrà remunerato tra quelli effettuati in ciascuna fase dell'esperimento sarà deciso in modo casuale.

Appendice tre: Modalità di interazione dei giochi 1 e 2 del Trattamento *con* informazione

(Modalità di interazione - Primo gioco -)

· Sia tu che l'altro giocatore avete ricevuto una dotazione di 5 gettoni
L'esperimento si svolge in questo modo:

· Sei il GIOCATORE A:
- devi decidere quanti gettoni inviare a B tra 0 e 5 gettoni (0,1,2,3,4,5).
- l'ammontare sarà triplicato, per cui B riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.

· Sei il GIOCATORE B:
- informato della scelta di A, devi decidere quanti gettoni inviare ad A tra 0;1;2;3;4;5.
- L'ammontare sarà triplicato, per cui A riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.

· Pertanto in totale:
- A guadagnerà 5 gettoni meno i gettoni mandati a B più 3 volte i gettoni mandati da B
- B guadagnerà 5 gettoni più 3 volte i gettoni mandati da A meno i gettoni mandati ad A.

Esempio: Se A manda x gettoni e B manda y gettoni, A guadagna 5-x+3y gettoni e B guadagna 5+3x-y gettoni.

· Il gioco terminerà quando entrambi i giocatori avranno effettuato le loro scelte. A questo punto potrà iniziare il secondo gioco.

(Modalità di interazione - Secondo gioco –)

· Sia tu che l'altro giocatore avete ricevuto una dotazione di 5 gettoni.
· In questo gioco A conoscerà la mossa effettuata da B nel primo gioco

L'esperimento si svolge in questo modo:

· Sei il GIOCATORE A (conosci la mossa effettuata da B nel primo gioco, cioè se B è stato equo o no, ovvero se ha inviato ad A meno di quanto ha ricevuto):
- a questo punto devi decidere quanti gettoni inviare a B tra 0 e 5 (0,1,2,3,4,5).
- l'ammontare sarà triplicato, per cui B riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.

· Sei il GIOCATORE B (sai che A conosce la mossa effettuata da te nel primo gioco e se sei stato equo o no, ovvero se hai mandato ad A più di quanto hai ricevuto):
- informato della scelta di A, devi decidere quanti gettoni inviare ad A tra 0;1;2;3;4;5.
- L'ammontare sarà triplicato, per cui A riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.

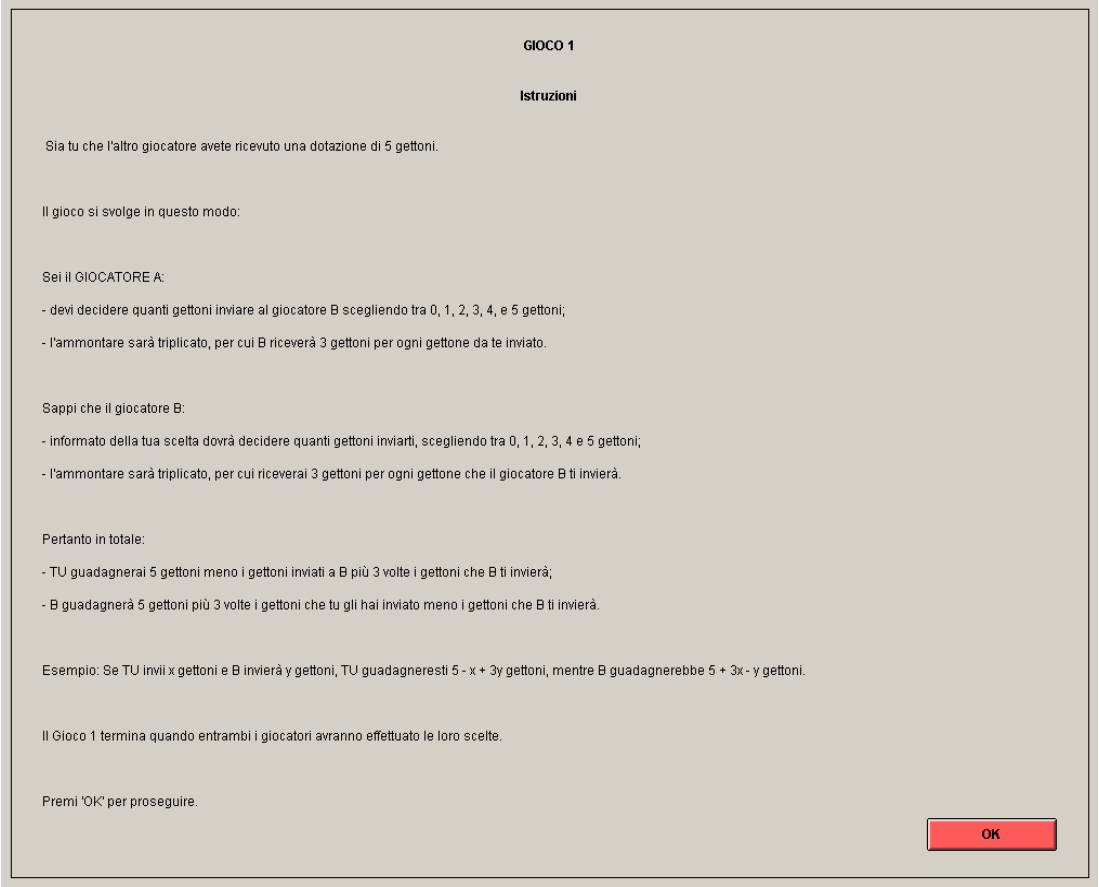
· Pertanto in totale:
- A guadagnerà 5 gettoni meno i gettoni mandati a B più 3 volte i gettoni mandati da B
- B guadagnerà 5 gettoni più 3 volte i gettoni mandati da A meno i gettoni mandati ad A.

Esempio: Se A manda x gettoni e B manda y gettoni, A guadagna 5-x+3y gettoni e B guadagna 5+3x-y gettoni.

L'esperimento a questo punto terminerà. I punteggi ottenuti da ciascun giocatore in ogni gioco dell'esperimento saranno calcolati e convertiti in Euro. Quale gioco ti verrà remunerato tra quelli effettuati in ciascuna fase dell'esperimento sarà deciso in modo casuale.

Appendice quattro: esempi schermate in laboratorio per i giocatori A e B nel trattamento con informazione.

Giocatore A – Schermata 1



GIOCO 1

Istruzioni

Sia tu che l'altro giocatore avete ricevuto una dotazione di 5 gettoni.

Il gioco si svolge in questo modo:

Sei il GIOCATORE A:

- devi decidere quanti gettoni inviare al giocatore B scegliendo tra 0, 1, 2, 3, 4, e 5 gettoni;
- l'ammontare sarà triplicato, per cui B riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.

Sappi che il giocatore B:

- informato della tua scelta dovrà decidere quanti gettoni inviarti, scegliendo tra 0, 1, 2, 3, 4 e 5 gettoni;
- l'ammontare sarà triplicato, per cui riceverai 3 gettoni per ogni gettone che il giocatore B ti invierà.

Pertanto in totale:

- TU guadagnerai 5 gettoni meno i gettoni inviati a B più 3 volte i gettoni che B ti invierà;
- B guadagnerà 5 gettoni più 3 volte i gettoni che tu gli hai inviato meno i gettoni che B ti invierà.

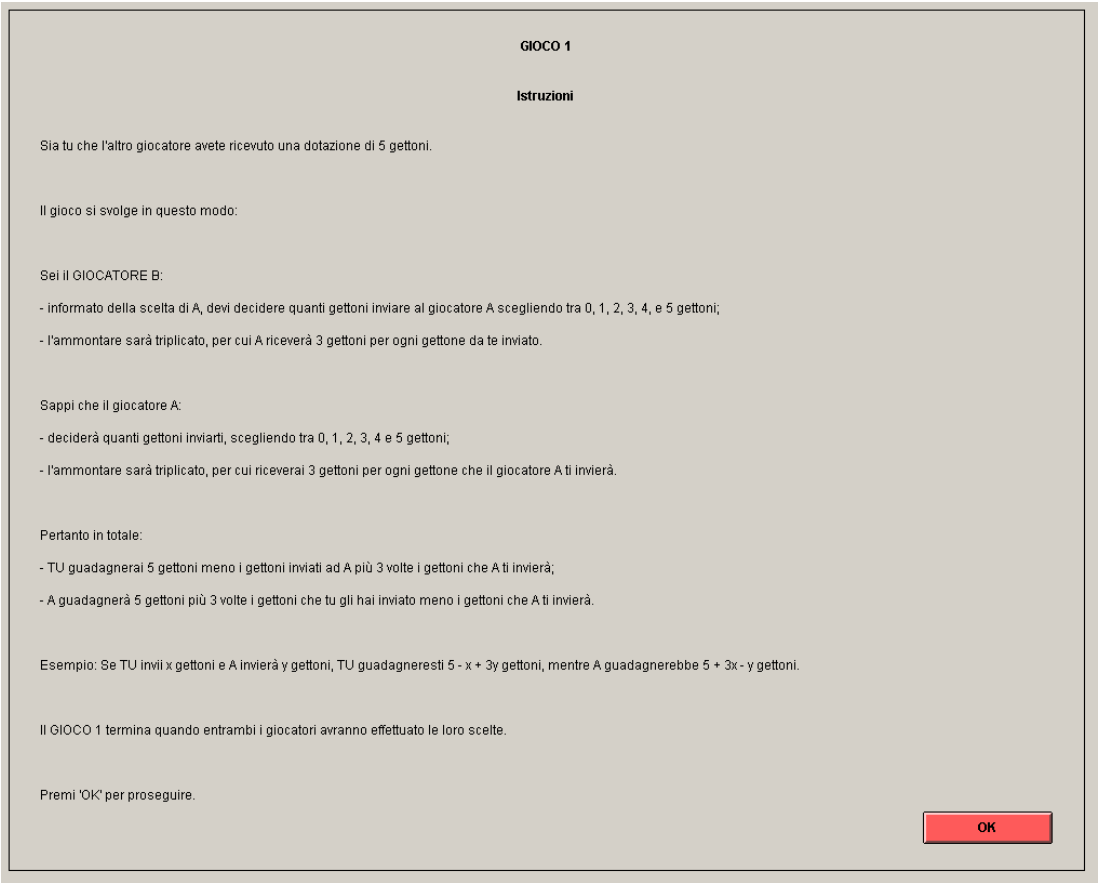
Esempio: Se TU invii x gettoni e B invierà y gettoni, TU guadagneresti 5 - x + 3y gettoni, mentre B guadagnerebbe 5 + 3x - y gettoni.

Il Gioco 1 termina quando entrambi i giocatori avranno effettuato le loro scelte.

Premi 'OK' per proseguire.

OK

Giocatore B – Schermata 1



GIOCO 1

Istruzioni

Sia tu che l'altro giocatore avete ricevuto una dotazione di 5 gettoni.

Il gioco si svolge in questo modo:

Sei il GIOCATORE B:

- informato della scelta di A, devi decidere quanti gettoni inviare al giocatore A scegliendo tra 0, 1, 2, 3, 4, e 5 gettoni;
- l'ammontare sarà triplicato, per cui A riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.

Sappi che il giocatore A:

- deciderà quanti gettoni inviarti, scegliendo tra 0, 1, 2, 3, 4 e 5 gettoni;
- l'ammontare sarà triplicato, per cui riceverai 3 gettoni per ogni gettone che il giocatore A ti invierà.

Pertanto in totale:

- TU guadagnerai 5 gettoni meno i gettoni inviati ad A più 3 volte i gettoni che A ti invierà;
- A guadagnerà 5 gettoni più 3 volte i gettoni che tu gli hai inviato meno i gettoni che A ti invierà.

Esempio: Se TU invii x gettoni e A invierà y gettoni, TU guadagneresti 5 - x + 3y gettoni, mentre A guadagnerebbe 5 + 3x - y gettoni.

Il GIOCO 1 termina quando entrambi i giocatori avranno effettuato le loro scelte.

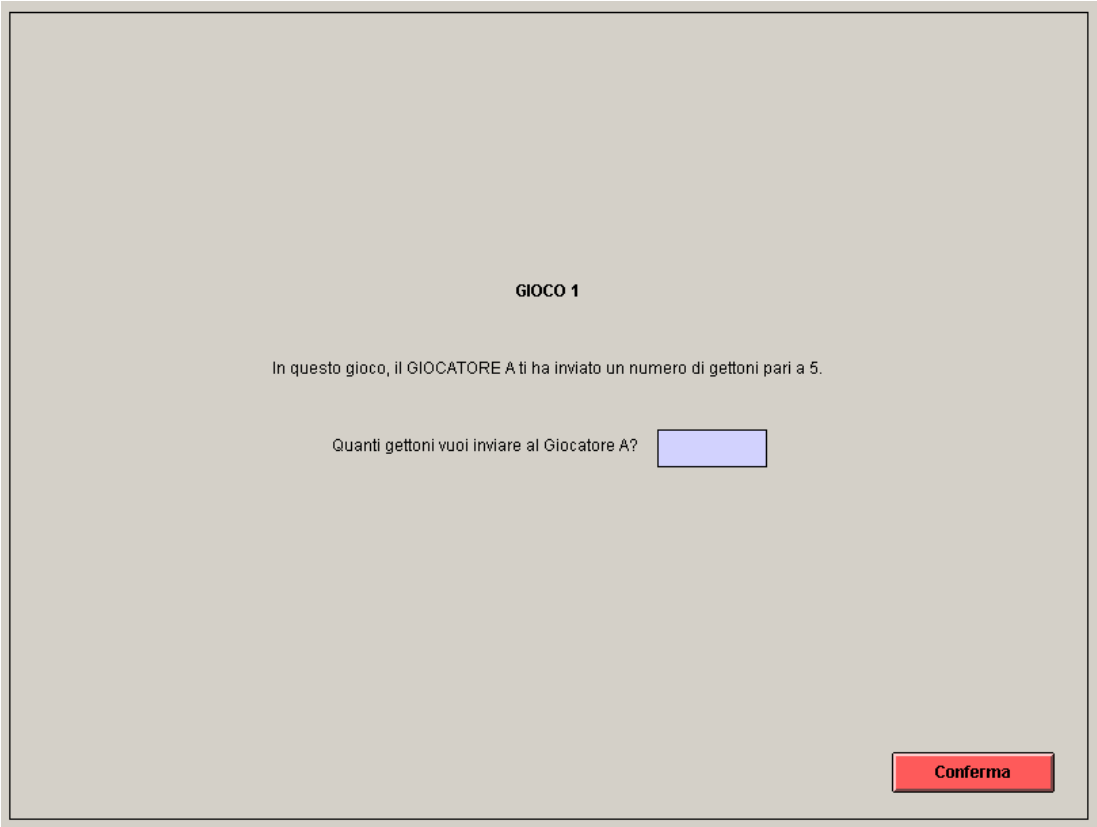
Premi 'OK' per proseguire.

OK

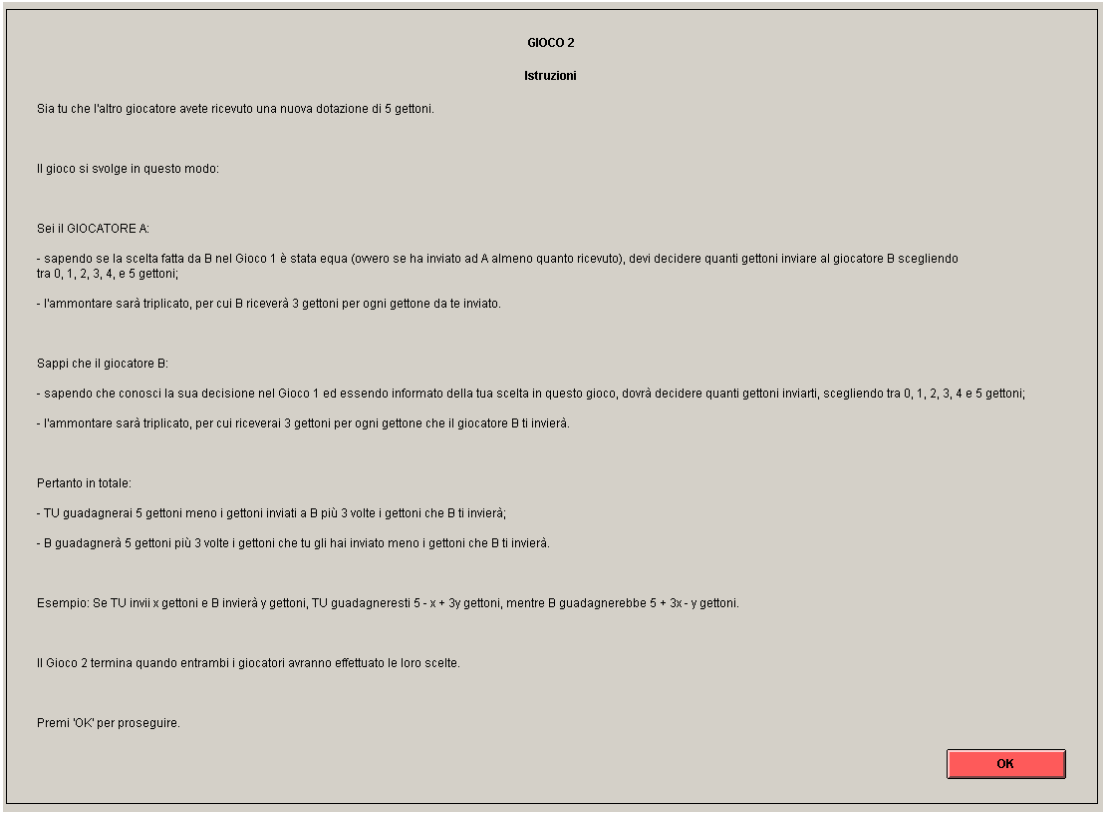
Schermata di attesa per entrambi i giocatori A e B

Giocatore A – Schermata 2

Giocatore B – Schermata 2



Giocatore A – Schermata 3



GIOCO 2

Istruzioni

Sia tu che l'altro giocatore avete ricevuto una nuova dotazione di 5 gettoni.

Il gioco si svolge in questo modo:

Sei il GIOCATORE A:

- sapendo se la scelta fatta da B nel Gioco 1 è stata equa (ovvero se ha inviato ad A almeno quanto ricevuto), devi decidere quanti gettoni inviare al giocatore B scegliendo tra 0, 1, 2, 3, 4, e 5 gettoni;

- l'ammontare sarà triplicato, per cui B riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.

Sappi che il giocatore B:

- sapendo che conosci la sua decisione nel Gioco 1 ed essendo informato della tua scelta in questo gioco, dovrà decidere quanti gettoni inviarti, scegliendo tra 0, 1, 2, 3, 4 e 5 gettoni;

- l'ammontare sarà triplicato, per cui riceverai 3 gettoni per ogni gettone che il giocatore B ti invierà.

Pertanto in totale:

- TU guadagnerai 5 gettoni meno i gettoni inviati a B più 3 volte i gettoni che B ti invierà;

- B guadagnerà 5 gettoni più 3 volte i gettoni che tu gli hai inviato meno i gettoni che B ti invierà.

Esempio: Se TU invii x gettoni e B invierà y gettoni, TU guadagneresti 5 - x + 3y gettoni, mentre B guadagnerebbe 5 + 3x - y gettoni.

Il Gioco 2 termina quando entrambi i giocatori avranno effettuato le loro scelte.

Premi 'OK' per proseguire.

OK

Giocatore B – Schermata 3

GIOCO 2

Istruzioni

Sia tu che l'altro giocatore avete ricevuto una nuova dotazione di 5 gettoni.

Il gioco si svolge in questo modo:

Sei il GIOCATORE B:

- sapendo che A conosce se la tua decisione nel Gioco 1 è stata equa (ovvero se hai inviato ad A almeno quanto ricevuto) ed essendo informato della sua scelta in questo gioco, devi decidere quanti gettoni inviare al giocatore A, scegliendo tra 0, 1, 2, 3, 4 e 5 gettoni;

- l'ammontare sarà triplicato, per cui A riceverà 3 gettoni per ogni gettone da te inviato.

Sappi che il GIOCATORE A:

- sapendo se la tua decisione nel Gioco 1 è stata equa, deciderà quanti gettoni inviarti scegliendo tra 0, 1, 2, 3, 4, e 5 gettoni;

- l'ammontare sarà triplicato, per cui riceverai 3 gettoni per ogni gettone che il giocatore A ti invierà.

Pertanto in totale:

- TU guadagnerai 5 gettoni meno i gettoni inviati ad A più 3 volte i gettoni che A ti invierà;

- A guadagnerà 5 gettoni più 3 volte i gettoni che tu gli hai inviato meno i gettoni che A ti invierà.

Esempio: Se TU invii x gettoni e A invierà y gettoni, TU guadagneresti 5 - x + 3y gettoni, mentre A guadagnerebbe 5 + 3x - y gettoni.

Il Gioco 2 termina quando entrambi i giocatori avranno effettuato le loro scelte.

Premi 'OK' per proseguire.

OK

Giocatore A – Schermata 4

Giocatore B – Schermata 4

Giocatore A – Schermata 5 (riepilogo finale)

Giocatore B – Schermata 5 (riepilogo finale)

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*, La Scuola, Brescia, 2008.

AA.VV., *La quotidiana relazione con bambini in difficoltà. Una ricerca fra operatori sociali*, in "Animazione sociale", n°10 (2009), Gruppo Abele, Torino.

Applebaum, B., *Creating a Trusting Atmosphere in the Classroom*, in "Educational Theory" Vol. 45, No 4 (1995), pp. 443-452.

Atlan, F., Forni, E.*, La prospettiva del ranocchio. Lo sguardo dei bambini sul mondo adulto*. Bollati Boringhieri, Torino, 2005.

Bacharach, M., Gerra, G., Zizzo, D J., *Is trust self-fulling? An experimental study*, in "Department of Economics Discussion Paper", 76 (2001), pp. 1-53.

Baier, A., *Trust and Antitrust*, "Ethics", 96 1986, pp. 231-260.

Balduzzi, G., *Storia della pedagogia e dei modelli educativi*, Guerini Studio, Milano, 1999.

Barnao, C., Fortin, C., (a cura di), *Accoglienza ed autorità nella relazione educative: riflessioni multidisciplinari*, Erikson, Trento, 2009.

Bertolini P., *La responsabilità educativa: studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Roma, 1996.

Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia: linee di lettura,* Clueb, Bologna, 2006.

Bohnet, I., Zeckhauser, R., *Trust, risk and betrayal*, in "Journal of Economic Behavior", Vol. 55 (2004), pp. 467-484.

Bruni L., *Reciprocità. Dinamiche di cooperazione, economia e società civile*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.

Bruni, L., *La ferita dell'altro. Economie e relazioni umane*, il Margine, Trento, 2007.

Bruni L., Gilli, M., Pelligra, V., *Reciprocity: theory and facts. Introduction to the special issue*, in "International Review of Economy", 55 (2008), pp. 1-11.

Bruni, L., Zamagni, S., (a cura di), *Dizionario di Economia Civile*, Città Nuova, Roma, 2009.

Canevaro, A., Chiereggati, A., *La relazione d'aiuto: l'incontro con l'altro nelle relazioni educative*, Carocci, Roma, 1999.

Chiosso, G. (a cura di), *Elementi di pedagogia*, La Scuola, Brescia, 2002.

Chiosso, G. (a cura di), *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, McIntyre e la questione educativa*, SEI, Torino, 2009.

Covato C., Ulivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano, 2001.

Cooker-Sather, A., *Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education*, in "American Educational Research Association", Vol. 31, No 4 (2002), pp. 3-14.

Corrigan, M.W., Chapman, P.E., *Trust in teachers: a motivating element to learning*, in "Radical Pedagogy", Vol. 9, No 2 (2008).

De Nicolò, M., *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*, Clueb Edizioni, Bologna, 2009.

Demaio, M.C., *Cultura pedagogica e qualità dell'istruzione: il senso dell'educazione scolastica nella società del XXI secolo*, Carocci, Roma, 2010.

Foti, C., *Chi educa chi? Sofferenza minorile e relazione educativa*, Unicopli, Milano, 1992.

Freire P., *L'educazione come pratica di libertà*, Bimba L. (a cura di), Mondadori, Milano, 1973.

Garofalo, G., Sabatini, F. (a cura di), *Homo oeconomicus? Dinamiche imprenditoriali in laboratorio*, Il Mulino, Bologna, 2008.

Giani, A. (a cura di), *Quale fiducia? Riflessioni su un costrutto complesso*, Armando Editore, Roma, 2010.

Guardini R., *Persona e libertà: saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1987.

Hardin, R., *Trustworthiness*, in "Ethics", Vol. 107 (1996), pp. 26-42.

Honas, H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Biblioteca Einaudi, Torino, 2002.

Horsbourgh, H., J. N., *The Ethic of Trust*, in "The Philosophical Quarterly", Vol. 10, No 41 (1960), pp. 343-354.

Holton, R., *Deciding to Trust, Coming to Believe*, in "Australian Journal of Philosophy", 72 (1994), pp. 63-76.

Laeng, M., (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica,* Volume III, Ed. La Scuola, 1989, Brescia.

Lizzola I., Tarchini V., *Persone e legami nella vulnerabilità: iniziativa educativa e attivazione sociale a partire dalla fragilità*, Unicopli, Milano, 2006.

Lizzola, I., *L'educazione nell'ombra. Educare e curare nelle fragilità*, Carocci Faber, Roma, 2009.

Luhmann, N., *La fiducia*, Il Mulino, Bologna, 2000.

Malhotra D., *Trust and reciprocity decisions: The differing perspectives of trustors and trusted parties*, in "Organizational Behavior and Human Decision Processes", 94 (2004), pp. 61-73.

Mancini, R., *La buona reciprocità: famiglia, educazione, scuola*, Cittadella Ed, Assisi, 2008.

Marchetti, A., Terlizzi E., Petrocchi S. (a cura di), *Fiducia e Coping nelle relazioni interpersonali*, Carocci, Roma, 2008.

Mari, G. (a cura di), *La relazione educativa. Saggio introduttivo, antologia e schede didattiche*, La Scuola, Brescia, 2009.

Mariani, A.M., *L'alunno vulnerabile: Pedagogia del mal-trattamento psicologico*, Unicopli, Milano, 1993.

Mariani V. (a cura di), *La relazione educativa e di aiuto nelle diverse condizioni ed età della vita*, Del Cerro, 2005.

McCabe, A., Rigdon, M., Smith, V.L., *Positive reciprocity and intentions in trust games*, in "Journal of Economics & Organization", Vol. 52 (2003), pp. 267-275.

McGeer, V., *Trust, Hope and Empowerment*, in "Australian Journal of Philosophy", Vol. 86, No 2 (2008), pp. 237-254.

Melucci, A., *Diventare persone. Conflitti e nuova cittadinanza nella società planetaria*, Gruppo Abele, Torino, 2000.

Mitchell, C.E., *Development or restoration of trust in interpersonal relationship during adolescence and beyond*, in "Adolescent", Vol. 25, 100 (1990), pp. 847-855.

Miller*, A., La fiducia tradita. Violenze ed ipocrisie dell'educazione*, Garzanti Libri, 1995.

Milan G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2001.

Milan, G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova Ed., Roma, 2000.

Mithcell, E., *Development or restoration of trust in interpersonal relationship during adolescence and beyond,* in "Adolescent", Vol. 25 Issue 100, pp. 847-855.

Mozzanica, C.M., *Pedagogia della/e fragilità. La transizione postmoderna dei confini della pedagogia alla pedagogia dei confini*, La Scuola, Brescia, 2005.

Nanni C. (a cura di), *Disagio, emarginazione, educazione*, LAS, Roma, 1993.

Natoli, S., *Parole della filosofia o dell'arte di meditare*, Feltrinelli, Milano, 2004.

Novarese, M., Rizzello, S., *Economia sperimentale*, Milano, Bruno Mondadori, 2004.

O'Neil, O., *Una questione di fiducia*, Vita&Pensiero, Milano, 2003.

Jesper, J., Jensen, H., *Dall'obbedienza alla responsabilità. Per una nuova cultura educativa,* Urrà, Milano, 2011.

Pelligra V., *Under Trusting Eyes: The Responsive Nature of Trust and Reciprocity*, in Guy e Sagden, 2005.

Pelligra, V., *Not-so-Fragile Fragility of Goodness*, in P.L. Porta e L. Bruni, *Handbook of Happiness in Economics*, Cheltenham, Edward Elgar, 2006.

Pelligra, V., *I paradossi della fiducia. Scelte relazionali e dinamiche interpersonali*, Il Mulino, Bologna, 2007.

Pelligra, V., *How to Distinguish Between Trust and Reciprocity: A Simple Experiment, Department of Economics*, University of Cagliari, May 2007.

Pelligra V., *Trust responsiveness. On the dynamic of fiduciary interactions*, in "Journal of Socio-economcs", Vol. 3, 6 (2010), pp. 653-660.

Pettit, W., *The Cunning of Trust*, in "Philosophy and Public Affairs", 29 (1995), pp. 202-225.

Pillutla M.P., Malhotra, D., Murninghan J.K., *Attributions of trust and the calculus of reciprocity*, in "Journal of Experimental Social Pshicology", 39 (2003), pp. 448-455.

Ponzi, E., *Il bambino semplificato o inesistente*, Bulzoni, Roma, 1976.

Postic, M., *La relazione educativa: oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma, 1983.

Porcheddu A., (a cura di), *La crisi del soggetto nella modernità liquida. Una nuova sfida per l'educazione*, Unicopli, Milano, 2007.

Portera A., Winfried B., Secco, L., *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*. Lineamenti introduttivi, Utet, Novara, 2007.

Potter, N.,N., *How can I be trusted? A virtue theory of trustworthiness*, Rowman & Littlefield Publishers, Oxford, 2002.

Pourtois, J-P., Huguette, D., *L'educazione postmoderna*, Edizioni del Cerro, 2006.

Rao, R., *La costruzione sociale della fiducia. Elementi per una teoria della fiducia nei servizi*, Liguori Editore, Napoli, 2007.

Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S., Camerer, C., *Not so different after all: a cross-discipline view of trust*, in "Academy of Management Review", Vol. 23, no 3 (1998), pp. 393-404.

Rotter, Julian B., *Interpersonal Trust, Trustworthiness, and Gullibility,* in "American Psychologist Review", Vol. 35 (1980), pp. 1-7.

Schianchi, A., *Le strategie della razionalità. Introduzione alla teoria dei giochi,* Carocci, Roma, 1997.

Scott Larson, *Connecting with Youth in Crisis*, in "Reclaiming children and youth", Summer 2005, pp. 87-90.

Scurati, C., Profili nell'educazione, ideali e modelli pedagogici del pensiero contemporaneo, Vita e Pensiero, Milano, 1991.

Simeone, D., *La relazione di aiuto. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*, V&P, Milano, 2002.

Stanca, L., Bruni, L., Corazzini, L., *Trusting teorie of reciprocity: Do motivations matter?* In "Journal of Economic Behavior & Organization*",* 71 (2009), 233-245.

Stanford Encyclopedia of Philosophy, *First published Mon Feb 20, 2006; substantive revision Mon Feb 7, 2011*, http://plato.stanford.edu/entries/trust/

Strassmair, C., *Can Intentions spoil the kindness of a gift? An experimental study*, in "Working paper", Department of Economics of University of Munich, March 2009.

Trisciuzzi, L., *L'infanzia nella società moderna*, Editori Riuniti, Milano, 1994.

Ulivieri, S. (a cura di), *L'educazione e i marginali: storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione,* La Nuova Italia, 1997.