

UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL  
Institut de Psychologie

***ENJEUX PSYCHOSOCIAUX DE L'EMERGENCE  
D'UN NOUVEAU PROFIL PROFESSIONNEL  
LE CAS DE L'ASSISTANT DE PRATIQUE EN  
FORMATION A DISTANCE***

**NOTES DE TRAVAIL**

Luca Bausch

**Documents de travail du projet  
"Psychosocial Process of Learning Within Distance  
Education"**

**No 4**

**Sous la direction de A.-N. Perret-Clermont (requérante principale)  
« FNRS » 5004-4796**

## Indice

<b>Premessa</b>	3
<b>1. Definizione della problematica</b>	5
1.1. Quali competenze emergenti?	6
1.2. Evoluzione tecnologica e processi di apprendimento	7
1.3. Il <i>Progetto Poschiavo</i>	8
1.4. Il progetto di ricerca	9
1.5. Aspetti metodologici	9
<b>2. Quale profilo di formatore?</b>	12
2.1. Il corso di formazione APFD	13
2.2. L'idea del <i>Progetto Poschiavo</i> : un accompagnatore di processi di apprendimento	13
2.3. L'attività di terreno	17
2.3.1. Competenze emergenti e modalità di apprendimento	17
2.3.2. Interculturalità e logiche organizzative	21
<b>3. L'identità del formatore: spunti di riflessione</b>	24
<b>Bibliografia</b>	28
<b>Appendice</b>	32

## Premessa

Quanto segue costituisce una riflessione che prende le mosse dalla ricerca sul terreno del Progetto Poschiavo.

Il mio ruolo di ricercatore – condotto in prima persona presso la sezione di lingua italiana dell'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione professionale (ISFPF) sulla formazione degli Assistenti di Pratica in formazione a distanza – prevedeva anche una funzione di facilitatore dell'accesso al territorio per i partner della ricerca, L'Istituto di psicologia dell'Università di Neuchâtel e il Tecfa della Facoltà di Psicologia dell'Università di Ginevra<sup>1</sup>.

Il mio interesse personale per la gestione di progetti di terreno mi ha portato a occuparmi in modo particolare dell'integrazione dei vari apporti della ricerca nelle attività sul terreno da un lato e, in un'ottica di approccio sistemico e interdisciplinare, dell'integrazione dei vari apporti tra di loro.

Il presente contributo vuole essere una rivisitazione in chiave psicosociale del lavoro di ricerca sulla formazione degli Assistenti di Pratica in Formazione a Distanza (ISFPF) condotta presso l'ISFPF sotto la direzione di D. Schürch (sottoprogetto A della ricerca). Non si tratta quindi del resoconto di una ricerca di terreno in senso stretto quanto piuttosto di una serie di riflessioni che scaturiscono da una ricerca di terreno e che ho cercato di interpretare in un'ottica complementare (quella psicosociale appunto) rispetto all'approccio della ricerca condotta per conto dell'ISFPF.

Nuove esperienze professionali nell'ambito dell'assistenza a adulti in formazione nell'ambito di percorsi modulari mi hanno inoltre motivato ad allargare il campo della riflessione ad altri contesti che con il PP condividono però alcune caratteristiche fondamentali, la ricerca di uno spazio e di un senso alla CmC quale strumento di apprendimento *in primis*, ma anche l'approccio pedagogico improntato sulla costruzione sociale della conoscenza (anche attraverso le interazioni mediate dalle tecnologie informatiche della comunicazione) e della pedagogia per progetti.

Le problematiche sollevate vogliono quindi essere uno spunto per un ulteriore passo nell'indagine sull'argomento che potrà essere sviluppato in quello che, mi auguro, possa essere un seguito alla ricerca sul PP.

Pur trattandosi di un terreno di ricerca relativamente battuto nell'ambito della scuola in senso stretto, il tema del ruolo del formatore (o meglio il come tale ruolo evolve) in contesti caratterizzati dalla presenza di tecnologie (della comunicazione in particolare) è piuttosto trascurato in relazione alla formazione professionale, di adulti soprattutto. Tra le ricerche in merito citeremo quella condotta da Perret et al. nell'ambito della formazione tecnica (Perret, 2001) e quella elaborata nell'ambito del progetto *Echange* (Marro, 2000).

Nel presente contributo mi concentrerò in particolare sulla formazione continua professionalizzante di adulti. Il quadro teorico di riferimento è costituito, come preannunciato, dalle correnti di ricerca che fanno capo alla psicologia sociale e in particolare alla costruzione sociale della conoscenza. Questo mi porterà inevitabilmente a coinvolgere discipline vicine quali in particolare le scienze dell'educazione e - trovandoci confrontati con un fenomeno di natura complessa come il Progetto Poschiavo - agli studi sull'agire in situazione che ci permettono di mettere in evidenza il contesto all'interno del quale

---

<sup>1</sup> Vedi cap 1.4 p. 6.

collocare i soggetti della nostra analisi. Non potevo esimermi, dato il contesto, dal fare riferimento ad approcci sistemici al terreno e all'interpretazione.

La mia riflessione si concentrerà sui seguenti 2 aspetti:

- Le competenze emergenti che formatori confrontati con le tecnologie della comunicazione devono possedere e le modalità di apprenderle.
- L'interculturalità come elemento caratterizzante della formazione a distanza e, non disgiunta da questo, la riflessione sulle dinamiche e sulle logiche organizzative.

Il tema di fondo - e che può essere considerato trasversale ai tre appena citati - è costituito da quello che, alla luce di quanto emerso dai dati raccolti sul terreno, sembra caratterizzare i "nuovi formatori", ovvero le problematiche legate al loro ruolo (percepito e attribuito loro da terzi) e all'identità. Dato il carattere "riflessivo" del presente contributo, mi rendo conto di non poter affrontare quest'ultimo concetto in maniera esaustiva ma è sembrato emergere con tale evidenza da non poterne, sebbene in forma circoscritta, prescindere.

## 1 Definizione della problematica

Il mondo della formazione professionale è chiamato a rivedere radicalmente i suoi parametri di riferimento. I rapidi mutamenti nella definizione delle competenze necessarie allo svolgimento di una determinata professione (in maniera non uniforme, certo, ma il fenomeno può essere considerato di portata generale), la comparsa di nuovi profili professionali, l'affacciarsi di altri le cui peculiarità sono in piena fase di assestamento, richiedono un profondo ripensamento che interessa tutti gli attori direttamente o indirettamente legati al mondo della formazione (tra gli altri: Schürch, 1999a e 2000a; Rieder 2001; Grassi 2001; Del Don, 2001).

I confini tra attività professionale e formazione si vanno assottigliando sia in termini istituzionali (scuola e luogo di lavoro nettamente distinti) che cronologici. Le biografie professionali non presentano più la netta distinzione tra "età dell'apprendimento" e "vita professionale" ma i due momenti si intersecano durante tutto l'arco della vita. E nemmeno si può circoscrivere il fenomeno alla "vita attiva" se si pensa al crescente successo delle proposte formative per la III età.

Ma oltre che dai punti di vista cronologico e istituzionale, i confini tra apprendimento e attività professionale (o produttiva) si vanno assottigliando anche da un punto di vista che potremmo definire *concettuale*: quando si apprende?, in che modo?, con quali strumenti?, in quali situazioni?

L'interesse che negli ultimi anni si è dedicato all'apprendimento informale - nella fattispecie direttamente sul posto di lavoro (Suchmann 1987, Hutchins, 1994, per non citarne che alcuni), le teorie dell'azione, le teorie legate all'intuizione di Schön (1983) della pratica riflessiva - mostrano chiaramente come il limite tra attività produttiva e apprendimento sia sempre meno evidente.

### 1.1 Quali le competenze emergenti?

Il quadro del mondo del lavoro che si va delineando chiede, anzi impone, che la formazione professionale adegui le sue strutture alle nuove esigenze; in certa misura più che di un mero adattamento si dovrebbe parlare di "anticipazione" nel senso che le istituzioni preposte alla formazione professionale dovrebbero potersi dotare di strutture - di ricerca in particolare - in grado di cogliere i mutamenti in atto e prevedere in certa misura la loro direzione. Non esiste infatti più lo spazio per quei processi di adattamento - lenti per la natura stessa delle strutture - che fino ad oggi hanno consentito di dotare delle competenze adeguate le persone che entrano nel mondo del lavoro. E questo per almeno due ragioni: la prima, alla quale ho già più o meno direttamente accennato, è legata alla rapida obsolescenza delle conoscenze (intese come conoscenze disciplinari settoriali): mutano i processi di lavoro e di conseguenza le conoscenze necessarie a svolgere le mansioni sottiacenti. La seconda, su cui tornerò a più riprese, è legata alla qualità stessa delle competenze; non più (solamente) conoscenze settoriali ma (anche) competenze metodologiche di portata più generale applicabili a diversi ambiti professionali.

Torniamo alla prima ragione: a questa fa diretto riferimento la necessità di continuo aggiornamento, la disponibilità da parte delle persone di riciclarsi professionalmente; in una parola, la capacità di essere flessibili. Non è certamente un concetto nuovo (cfr ad esempio, Cesareo 1989); nuovi sono i ritmi di adattamento imposti.

Questa flessibilità ci porta alla seconda delle ragioni sopra esposte: come si caratterizzano queste nuove competenze? Il sapersi adeguare (l'essere flessibili) non è esso stesso una competenza?

Che la formazione professionale di base non sia più esclusivamente chiamata a fornire conoscenze settoriali specifiche a professioni definite non sembra ormai più essere oggetto di discussione. Competenze e conoscenze sempre meno specifiche e più "generali" quindi che dovrebbero consentire una preparazione di base più solida e applicabile a un più vasto spettro di attività professionali. Questi rimangono nondimeno adeguamenti che si possono definire "quantitativi" nel senso che non rimettono in discussione il concetto di competenza.

Altri per contro si sono chinati sul concetto stesso di competenza (ad esempio, Le Boterf, 1998; Perrenoud, 1997; DeSeCo, 2002). Mi limito in questa sede a ricordare come per competenze si intendano delle *abilità* (gli anglosassoni preferiscono il termine *skills* che comporta una connotazione più "tecnica") messe in opera nel quotidiano le cui componenti possono essere identificate in conoscenze, atteggiamenti e capacità (Le Boterf, 1998). Si tratta quindi di concetti astratti non direttamente osservabili i cui indicatori si rivelano nell'agire in situazione, nelle risorse che una (o più) persona(e) riesce(ono) a mobilitare per risolvere un compito, prendere una decisione, ecc. in maniera adeguata alla situazione stessa.

Molto si è scritto, in quest'ambito, in relazione al concetto di *competenze chiave* (o *key competences*) (ad esempio, Gonon, 1996; DeSeCo 2002). Sembrano emergere da questi studi più livelli di competenze, dal generale (competenze di base, chiave) al particolare (specifiche di una determinata materia, professione). L'identificazione di quelle di base e soprattutto le strategie di apprendimento che facilitano la loro acquisizione sono tuttora argomento di dibattito. In margine al tema che più ci interessa, ovvero l'apprendimento in contesti caratterizzati dalla presenza di strumenti di Comunicazione mediata dal Computer (CmC), la discussione è più che mai di attualità. Mi sembra, anche alla luce dell'esperienza del PP, che emergono quali competenze di base quelle di tipo metodologico e legate agli atteggiamenti (cfr. cap. 2.3.1).

Se la competenza si esplica solo nell'azione in situazione (Chaiklin, 1993) diviene fondamentale porsi la domanda sul *dove* si acquisiscono queste competenze: in un'aula scolastica? direttamente sul posto di lavoro? agendo in situazione?

Allargando il quadro di riferimento, occorre considerare anche - quando non soprattutto - la dimensione psicologica e culturale del contesto di riferimento con l'ausilio della psicologia culturale (in senso stretto), delle teorie dell'azione, della sociologia dell'apprendimento. E questo a più livelli: la lingua di riferimento, le caratteristiche storiche, sociali, economiche, l'azienda stessa (nel senso di portatrice di cultura). Il Progetto Poschiavo (PP) costituisce sicuramente un tentativo in questo senso.

## 1.2 Evoluzione tecnologica e processi di apprendimento

Veniamo ora a considerare più da vicino le implicazioni che l'introduzione massiccia di tecnologia digitale ha sui processi formativi.

Si possono sicuramente individuare più livelli di analisi nei processi di innovazione tecnologica: dai processi di produzione digitalizzati all'uso sempre più marcato delle tecnologie della comunicazione. Probabilmente l'elemento caratterizzante dei mutamenti in atto sta proprio in questo secondo aspetto, in quella che ormai viene comunemente definita la *Società dell'informazione* (Perriault, 1993; Lévy, 1996). E su questo aspetto che concentreremo la nostra attenzione.

Non è questa la sede per una discussione sulla valenza quantitativa o qualitativa della rivoluzione comunicativa: ci limitiamo a constatare che questa non si limiti ai soli contesti professionali ma investa tutti gli ambiti di vita. È lecito porsi la domanda sul come questa influisca sul modo di lavorare ma anche di apprendere, di relazionarsi all'altro, di divertirsi. Forse più che nell'ambito di altre tecnologie, la Comunicazione mediata dal computer incide sulla maniera di relazionarsi al mondo. L'elaboratore elettronico quale strumento della comunicazione non è un mezzo come un altro in quanto influisce in

modo determinante su fattori come la distanza, la sincronia/asincronia, il coinvolgimento e, non da ultimo, i processi cognitivi soggiacenti. Inoltre la rete di computer consente un accesso mai sperimentato prima alla conoscenza, alle fonti dell'informazione.

In molti hanno messo in evidenza il potenziale che tali strumenti offrono alle persone (Perriault, Galimberti & Riva, Mantovani, Levy, Schürch) a condizione che si riesca a integrarli nei diversi contesti di impiego. L'analisi, di per sé molto interessante, delle valenze in termini di opportunità sociali, di incremento dei valori democratici, di riduzione delle disuguaglianze, esula dai nostri intenti ma ne costituisce in qualche misura il quadro di riferimento in termini di valori soggiacenti. Il Progetto Poschiavo stesso non avrebbe potuto vedere la luce se non vi fosse stata a priori, nei promotori, la convinzione (Weltanschauung) che le Tecnologie della Comunicazione e dell'Informazione (TIC) rappresentano un potenziale la cui valenza è, a determinate condizioni, positiva in termini di sviluppo.

### 1.3 Il Progetto Poschiavo

Il Progetto Poschiavo (PP), avviato nel 1996 su iniziativa di D. Schürch, direttore della sezione di lingua italiana dell'Istituto Svizzero di Pedagogia per Formazione Professionale (ISPPF), e sostenuto dall'ufficio dell'Ufficio Federale della Formazione Professionale e della Tecnologia (UFFT), da Swisscom e dalla Jacobs Foundation nonché dalle divisioni della formazione professionale dei cantoni Grigioni e Ticino, si prefiggeva di coniugare formazione, Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) e sviluppo regionale sostenibile. Il Progetto, indirizzato ad adulti inseriti professionalmente e socialmente nelle comunità locali, prevedeva la realizzazione di progetti di sviluppo pensati e realizzati in loco secondo criteri di ecologia umana.

Ne ricordiamo brevemente le caratteristiche principali:

- Elaborazione di progetti di Ecologia umana (cfr. AA.VV., 1997) e loro realizzazione. Si tratta dei contenuti che i partecipanti al PP volevano trasmettere<sup>2</sup>.
- Coinvolgimento della comunità locale nell'elaborazione del Progetto (popolazione e istanze, enti, istituzioni, ...).
- Approccio alla formazione attento alle caratteristiche culturali locali (Bruner, 1996).
- Negoziazione delle modalità formative.
- Apprendere facendo. Non sono stati previsti a priori "corsi" istituzionalizzati: i partecipanti ai Gruppi di progetto apprendevano elaborando i loro stessi progetti. Su richiesta e in funzione delle esigenze emergenti venivano organizzati momenti formativi in senso stretto (corsi di alfabetizzazione informatica, ...).
- Pedagogia per progetti; si tratta della diretta conseguenza del punto precedente.
- Valorizzazione delle competenze presenti sul territorio. Elaborando i progetti di ecologia umana i partecipanti erano implicitamente chiamati ad esplicitare le loro competenze e conoscenze e ad ampliarle. Effetto non irrilevante di questo processo si è rivelato essere la presa di coscienza della propria identità e dei saperi locali.

Per maggiori informazioni segnaliamo il sito ufficiale del PP: <http://www.progetto-poschiavo.ch>.

L'idea di sviluppo sostenibile innescabile attraverso processi di apprendimento basati sulla comunicazione (e quindi sull'interazione) delle proprie auto-rappresentazioni (il soggetto è in questo caso comunitario) sfruttando le opportunità offerte dalle TIC costituisce la tela di fondo, sovente implicita, di tutto il progetto (Cattaneo, 2000b). In altri termini si trattava di dar voce alle minoranze –

---

<sup>2</sup> Sono stati elaborati una ventina di progetti. L'ISPPF, ovvero l'ente promotore del progetto, ha fissato le "regole del gioco" (Criteri di Ecologia umana) mentre i gruppi di progetto sul terreno hanno elaborato i contenuti secondo i loro desideri e interessi.

nella fattispecie le comunità geograficamente e linguisticamente ai margini dei macro processi di sviluppo – e di valorizzarne agli occhi del “centro” le peculiarità. Questo era, ed è, se pensiamo alle ricadute più o meno dirette del PP come MovingAlps<sup>3</sup>, considerato possibile solo attraverso la creazione di reti di comunicazione che mettessero in relazione le varie realtà locali tra loro e con il centro. Per utilizzare la metafora di Schürch, passare da una logica di isole a una di arcipelago con le TIC a fungere da innumerevoli ponti che uniscono.

Il PP si pone quindi come proposta di integrazione delle tecnologie nei processi di apprendimento a loro volta radicati nei rispettivi contesti culturali. Lo scopo ultimo consiste nel promuovere processi di sviluppo regionale facendo delle regioni periferiche non solamente dei destinatari della comunicazione (e quindi di contenuti culturali, economici, sociali, ...) ma anche e soprattutto degli interlocutori con loro contenuti, identità e competenze da trasmettere ai "centri".

Il Progetto Poschiavo rappresenta dunque un terreno di ricerca ideale per la complessità che lo caratterizza, dal contesto culturale agli attori che vi hanno preso parte attiva. Per rendere conto di tale complessità si è reso necessario un approccio interdisciplinare in grado di analizzarne, nel limite del possibile, i diversi aspetti.

Anche limitatamente al tema che più direttamente ci interessa in questa sede - i formatori attivi sul terreno del PP - l'approccio metodologico, di cui darò qualche cenno di seguito, ha permesso di studiare i soggetti in relazione al contesto in cui si sono trovati ad operare.

#### **1.4 Il progetto di ricerca**

La ricerca, possibile grazie ai finanziamenti del Progetto prioritario Domani la Svizzera, è stata condotta da una rete di collaborazione imperniata sul triangolo D. Schürch (ISFPF-Sezione di lingua italiana)<sup>4</sup>, A.-N. Perret-Clermont (Istituto di Psicologia dell'Università di Neuchâtel)<sup>5</sup> e D. Peraya (TECFA - Facoltà di Psicologia dell'università di Ginevra)<sup>6</sup>. Ognuno dei 3 sottoprogetti ha portato sul terreno del PP il suo apporto specifico; in particolare i processi di formazione attraverso le TIC (ISFPF), l'integrazione nella comunità delle TIC e i processi psicosociali che ne sono conseguiti (Istituto di Psicologia Università di Neuchâtel) e le tecnologie quale strumento didattico e comunicativo (TECFA). Il progetto di ricerca prevedeva inoltre una coordinazione del lavoro dei 3 sottoprogetti (gestita dall'ISFPF) che aveva quali scopi principali la facilitazione dell'accesso al territorio dei due partner più “lontani” (nel senso di non direttamente coinvolti nella realizzazione del progetto stesso) da un lato e l'integrazione dei vari apporti scientifici.

Il mio doppio statuto di ricercatore presso l'ISFPF e – con il presente contributo – presso l'Istituto di Psicologia di Neuchâtel, si inserisce in questo contesto.

Lo scopo, in questa sede, è fondamentalmente quello di allargare la riflessione in un'ottica psicosociale di quanto emerso dalla ricerca sulla formazione degli APFD

#### **1.5 Aspetti Metodologici**

La discussione metodologica relativa alla ricerca che riguarda i formatori (nel senso ampio del termine) - sovente un poco banalizzata nella contrapposizione un tantino manichea quantitativo-qualitativo - si concentra di fatto sullo statuto che si vuole attribuire al Soggetto della ricerca (Schürch, 2001): da un

---

<sup>3</sup> Progetto che sulla scorta dell'esperienza maturata nel PP coinvolge altre regioni dell'arco alpino.

<sup>4</sup> Richiesta FNS N. 5004-51723

<sup>5</sup> Richiesta FNS N. 5004-4796

<sup>6</sup> Richiesta FNS N. 5004-47955

lato approcci classici che si ispirano al "laboratorio" (inteso come tentativo di controllo delle variabili e ricerca del dato *oggettivo*), dall'altro l'esigenza di situare il formatore nel suo contesto e, soprattutto, di considerare quale dato interessante a scopo di ricerca, non solamente il comportamento osservabile ma anche i *processi* che lo regolano e lo orientano (Schürch, 2001 citando Wahl). In altri termini si tratta di recuperare la dimensione soggettiva del formatore e del suo lavoro di interpretazione. Le ragioni alla base di tale scelta – come avremo modo di meglio specificare in seguito - discendono dalla valorizzazione del formatore nel suo ruolo di soggetto che apprende oltre che di quello di veicolo-fonte di conoscenza. In tale contesto ci sono sembrate adeguate tecniche di osservazione in parte mutate dall'etnologia e dall'antropologia culturale che ci hanno permesso di studiare i formatori in situazione di rendere conto della complessità del terreno della ricerca: da qui gli interventi sistematici di raccolta dei dati attraverso fonti diverse e una loro analisi in chiave sistemica. Per le tecniche di raccolta, i metodi di analisi e l'approccio alla ricerca ci siamo esplicitamente riferiti all'opera di M.B. Miles e M. Huberman (1994) proprio per la loro ricerca di sistematizzazione degli strumenti di analisi propri alle ricerche dette qualitative allo scopo di renderne *comunicabili* e, in certa misura, *trasferibili* i risultati. In un'ottica più pedagogica e in relazione al più sopra citato recupero della soggettività del formatore ci sono sembrati appropriati l'approccio delle teorie soggettive<sup>7</sup> e le tecniche di raccolta dei dati che vi si rifanno.

La base documentaria del presente allegato è costituita dalla ricerca svolta sul terreno dall'équipe dell'ISPPF, sezione di lingua italiana, di Lugano. Ci limitiamo qui a riprendere per sommi capi l'approccio metodologico rinviando a quel rapporto di ricerca (Bausch, 2000a/b) per una panoramica più esaustiva.

La raccolta di dati sul terreno è avvenuta principalmente facendo ricorso a due strumenti:

- l'intervista
- l'osservazione diretta.

Nel primo caso le tecniche adottate possono essere ricondotte alla *narrazione focalizzata* in parte con l'ausilio di mappe cognitive (Dann, 1994; Kendall, 1990) e dell'*Entretien d'explicitation* (Vermersch, 1994). Sono stati intervistati a più riprese e sull'arco di un anno e mezzo circa, tutti i formatori in formazione; la popolazione studiata è quindi rappresentata nella sua totalità.

L'osservazione diretta è avvenuta principalmente in occasione di momenti di formazione, di intervento sul terreno e di incontri plenari o di gruppo. Le tecniche utilizzate vanno dall'osservazione diretta passiva all'osservazione partecipante. Quest'ultima è stata impiegata in quanto i ricercatori si sono trovati in alcuni momenti ad assumere il doppio ruolo di osservatore e risorsa direttamente coinvolta nei processi formativi. La maggior parte delle situazioni osservate e delle interviste sono state videoregistrate, altre solamente audioregistrate mentre in alcune la raccolta di dati è stata affidata alle *notes de terrain* (Miles, op.cit) del ricercatore.

Tutte le interviste sono state trascritte e sottoposte ai diretti interessati per approvazione prima di essere considerate documenti di ricerca. Sono inoltre state compilate, in alcuni casi, delle schede interpretative intermedie sottoposte alla popolazione intervistata per un confronto sui risultati delle analisi parziali emersi.

Per quanto concerne l'analisi dei dati raccolti mi limito ad osservare come la codifica sia stata dettata da una griglia di codici costruita "a priori" a partire dal quadro concettuale di riferimento<sup>8</sup> e poi affinata e rivista in funzione delle prime analisi dei dati raccolti.

---

<sup>7</sup> Per una panoramica esaustiva e una proposta di attualizzazione del concetto di teorie soggettive e del recupero della dimensione soggettiva del formatore rinviamo al citato testo di Dieter Schürch (2001).

Nella categorizzazioni dei dati abbiamo fatto ricorso a tecniche di quantificazione incentrate sulla frequenza dei dati stessi e sulla loro intensità<sup>9</sup>. Questo ci ha permesso di fare ricorso a rappresentazioni sottoforma di diagrammi di flusso e tabelle.

Le procedure di validazione dei risultati delle analisi si sono incentrate sull'intersoggettività tra i ricercatori, sulla triangolazione tra tecniche di raccolta diverse tra loro e da ritorni sul terreno.

---

<sup>8</sup> Seguendo Miles e Hübnerman (op.cit.) la raccolta dei dati e la loro analisi prendono le mosse da un Quadro Concettuale (QC), ovvero da una rappresentazione dei ricercatori (importante in questa fase il ricorso all'intersoggettività) sul "come funzionano le cose sul terreno". In pratica si tratta di un'operazione di ampliamento e specificazione delle ipotesi di ricerca. L'approccio in questa fase è prettamente deduttivo e permette al ricercatore di limitare il campo d'indagine. Dopo l'analisi delle prime serie di dati raccolti il QC è stato sottoposto a verifica e ri-definito prima di un nuovo intervento di raccolta dati sul terreno (recupero della dimensione induttiva).

<sup>9</sup> Tale intensità è stata "misurata" in funzione della forza, convinzione, ... attribuite a un dato dalle persone intervistate e/o dalle rappresentazioni dei ricercatori in occasione delle osservazioni dirette.

## 2 Quale profilo di formatore?

Sembra evidente che nel contesto descritto nel capitolo precedente il formatore è chiamato a rivedere le sue pratiche professionali, il suo profilo di competenza e probabilmente il suo stesso ruolo. Cercherò di seguito, iniziando da una breve descrizione del percorso di formazione seguito dagli Assistenti di Pratica in Formazione a Distanza (APFD) (le cui caratteristiche saranno brevemente illustrate nel paragrafo seguente) nell'esperienza del PP, di individuare quali siano le direzioni di queste "revisioni" e di fare emergere alcuni dei fattori critici che sembrano caratterizzare i processi di apprendimento nella società dell'informazione evocati in sede di premessa.

Dopo la presentazione del percorso di formazione degli APFD mi soffermerò sul profilo di formatore voluto e pensato per il PP per confrontarlo con quanto emerge dalle rappresentazioni dei formatori stessi in relazione alla loro pratica sul terreno.

Prima di addentrarmi nell'analisi mi sembra doverosa una premessa di ordine etimologico che, a mio avviso, non è ininfluente in termini di percezione identitaria della professionalità. Nel presente documento si è sistematicamente fatto ricorso al termine "formatore" sicuramente perché il più corrente nell'ambito della *formazione* di adulti. Scartati il troppo evocativo *maestro* e il poco adeguato *professore* la scelta si riduce a pochi altri sostantivi: *insegnante?* *docente?* Ambedue le definizioni sono indissolubilmente legate al mondo della scuola e quindi a rappresentazioni di modalità di apprendimento molto radicate. In prima istanza quindi, la scelta pare quasi obbligata a meno di voler fare ricorso a termini – solitamente di etimologia anglosassone – che, pur avendo la pretesa di designare professionalità ben distinte e profilate, sono lungi dal veicolare significati univoci e universalmente accettati<sup>10</sup>. Rimane quindi *formatore*<sup>11</sup>, ovvero colui che *da la forma*. La concezione di apprendimento soggiacente evoca quindi una distinzione netta, sia in termini di ruolo che di pratiche, tra chi insegna (*forma*, che designa probabilmente qualcosa in più dell'insegnare) e chi impara (*prende forma* per l'azione di). La metafora che più immediatamente viene alla mente è forse quella del vasaio che *da forma* all'argilla, la trasforma. L'accezione risulta appena più mitigata se prendiamo come riferimento il termine *formazione* che significa sì processo del *formare*, ma che può essere inteso anche in forma riflessiva (processo del *darsi forma*).

Queste immagini sollevano evidentemente qualche perplessità: ci si vuole staccare da un modello che fa riferimento a modalità di apprendimento unidirezionali (da "chi sa" a "chi non sa") ma le designazioni linguistiche correnti ci rinviano comunque sempre proprio a *quei* modelli.

Avremo modo di tornare su questi aspetti che, pur essendo forse marginali rispetto ai temi chiave non sono privi di implicazioni; per ora e in attesa di approfondire il profilo professionale dell'APFD continuo ad far ricorso a *formatore* fermo restando le considerazioni espresse<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Forse i più comuni - nell'ambito della formazione professionale - sono quelli di *Tutor*, *Mentor*, *Coach* (cfr. ad esempio Reggiani, 2000).

<sup>11</sup> Lo stesso problema semantico si presenta in francese mentre in tedesco *Ausbildner* (da *Ausbildung*) evoca la figura dell'istruttore (l'etimologia discende comunque da *bilden*, formare, costituire). Sempre relativamente al tedesco, *Bildung* ha assunto, da Humboldt in poi, un valore semantico più ampio riconducibile alla conoscenza culturale in senso lato e generale, affiancando alla cultura classica umanistica anche quella più prettamente tecnica e professionale. In inglese per contro il termine più utilizzato in formazione professionale di adulti è *trainer* di spiccata derivazione aziendale. Il valore semantico (da *to train*) è in questo caso più incentrato sull'aiutare a sviluppare capacità, abilità ("help to develop skills" come riportato da Cobuild, 1995) e quindi poggiante su una concezione dell'apprendimento più legata all'apprendere in situazione, svolgendo compiti.

<sup>12</sup> In seguito impiegherò termini come "accompagnatore" più consoni alla realtà del PP (vedi p 10 e ss.).

## 2.1 Il corso di formazione APFD.

La formazione degli APFD si inserisce, come già ricordato, nell'ambito del PP. In qualche modo lo ha preceduto nel senso che la scelta delle 13 persone che hanno iniziato il percorso di formazione nonché la prima parte dello stesso hanno avuto luogo prima dell'inizio della fase operativa del PP. Secondo la prassi dell'ISFPF (contrattualità della formazione) i candidati sono stati invitati a sottoscrivere un accordo di formazione.

Il percorso prevedeva due fasi ben distinte: il primo anno (settembre 1996 - giugno 1997) di formazione che potremo – impropriamente date le caratteristiche improntate sul *learn by doing* – definire teorica e il secondo anno di pratica assistita.

La prima fase ha visto protagonisti i 13 partecipanti, il team di formatori dell'ISFPF e qualche relatore esterno chiamato per approfondimenti puntuali. I contenuti vertevano su tematiche tecniche da un lato (uso degli strumenti della CmC, sistemi operativi, ...) e psico-pedagogiche (gestione di gruppi, andragogia, problem-solving, ...), alternando momenti di formazione "collettivi" in presenza ad altri contraddistinti dall'apprendimento individuale, accompagnato a distanza dai formatori e/o dai relatori esterni. I primi incontri si sono svolti a Lugano, alla sede dell'ISFPF, nel settembre del 1996.

La seconda fase, quella della pratica assistita, si è svolta direttamente sul terreno del PP: gli APFD sono infatti stati chiamati a rivestire il loro ruolo professionale assistendo i Gruppi di Progetto (GP) che si erano nel frattempo annunciati quali partecipanti al PP. Anche in questa fase gli APFD hanno potuto disporre dell'assistenza (perlopiù a distanza intercalata da momenti di incontro e riflessione sulla propria esperienza) da parte dei formatori. Più precisamente questa fase ha avuto inizio con l'assistenza ai GP nella preparazione e rimediazione dei vari progetti di sviluppo regionale già a partire dai mesi di febbraio-marzo 1997 ed ha conosciuto un momento quantitativamente e qualitativamente importante con la messa in rete dei membri dei vari GP a partire dal mese di settembre del 1997 e fino a dicembre dello stesso anno. In seguito l'attività sul terreno degli APFD avrebbe dovuto concentrarsi sulla preparazione e pubblicazione dei siti Web dei vari progetti di sviluppo. In effetti tale ruolo è stato solo parzialmente ricoperto dagli APFD in quanto per esigenze di tipo organizzativo (numero di GP superiore al previsto, disagio manifestato dagli stessi APFD) sono state messe a disposizione risorse specialistiche.

A conclusione di questo brevissimo quadro contestuale giova segnalare che a partire dal mese di dicembre del 1997 ha avuto inizio la fase di autovalutazione della formazione attraverso la redazione personale di un diario e l'analisi in chiave autovalutativa di episodi formativi. Gli APFD sono stati assistiti in questa fase da accompagnatori dell'ISFPF. Il percorso di autovalutazione si è concluso, nel giugno del 1998, con la validazione dello stesso da parte di una commissione esterna di esperti e la consegna dei Certificati (novembre 1998 - in occasione della cerimonia di chiusura della fase pilota del PP).

Schematicamente potremmo riassumere il percorso di formazione come in figura 1 (p.11).

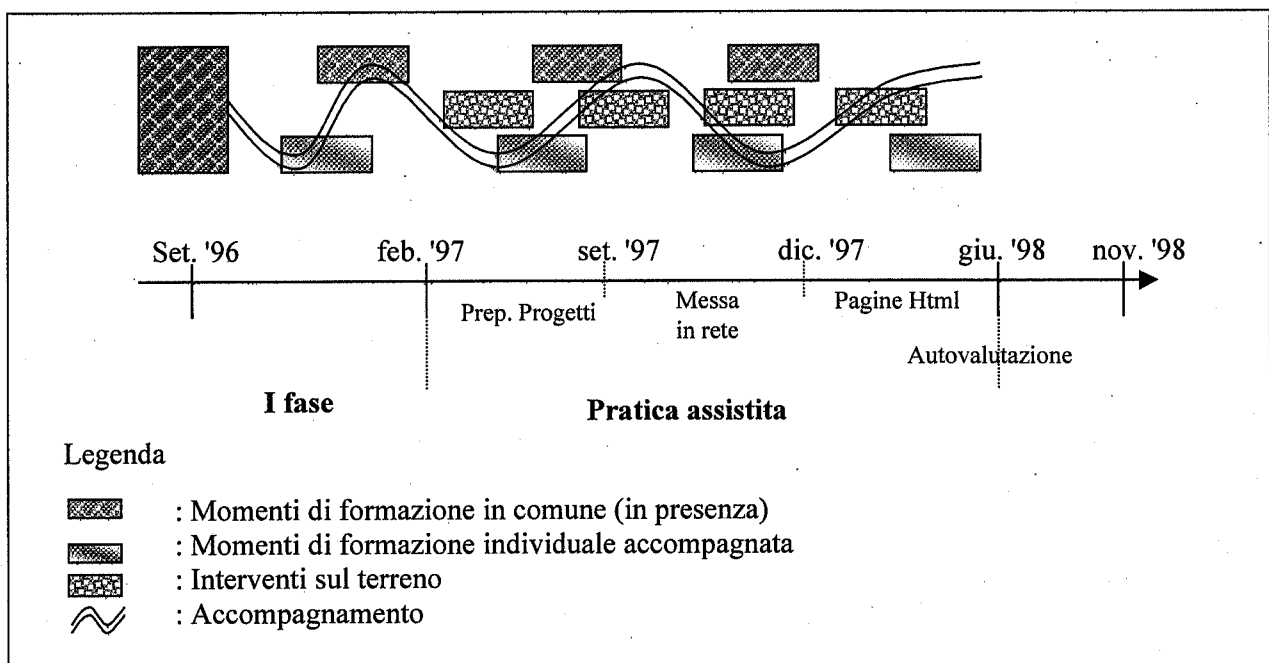
## 2.2 L'idea del Progetto Poschiavo: un accompagnatore dei processi di apprendimento

Il superamento del fossato che divide la pratica dalla teoria è alla base del concetto di formazione dei formatori dell'ISFPF sin dalla sua fondazione. Questo principio è stato trasferito al terreno del PP tenendo conto delle particolarità di un contesto che si distingue per almeno due aspetti da quello che era il campo di applicazione classico dell'ISFPF:

- Presenza marcata delle TIC nei processi di apprendimento.
- Divario culturale tra istituzione che propone la formazione e destinatari della stessa.

I formatori, per poter seguire i Gruppi di progetto (GP), necessitavano di competenze che consentissero loro di mettere i GP in condizione di poter operare (elaborare e realizzare progetti): competenze psico-pedagogiche quindi ma anche tecniche: la maggior parte dei partecipanti ai GP necessitava infatti di un'alfabetizzazione all'uso delle TIC. Se andiamo a rivedere gli obiettivi dichiarati della formazione degli APFD rientrano in effetti in questi due grandi contenitori<sup>13</sup>. Le tecnologie acquisiscono quindi una doppia valenza di strumento dell'apprendimento ma anche di contenuto dello stesso, sia nel percorso di formazione APFD che sul terreno dei GP.

**Figura 1:** Percorso di formazione APFD



<sup>13</sup> I 12 obiettivi perseguiti dalla formazione APFD così come esplicitati nel pieghevole di presentazione del corso:

- Esplicitare ciò che osservano in un linguaggio accessibile.
- Condurre un colloquio formativo.
- Attingere all'esperienza per facilitare nel partecipante la ricerca di soluzioni a problemi didattici.
- Riconoscere le caratteristiche dell'apprendimento soggettivo.
- Esplicitare i riferimenti culturali soggiacenti alle varie posizioni assunte dagli interlocutori.
- Adattare la metodologia alle varie situazioni.
- Operare secondo i principi della pedagogia per adulti.
- Esplicitare i principi guida della formazione a distanza.
- Identificare e risolvere (nel limite del possibile) i problemi di natura tecnica connessi all'utilizzo delle nuove tecnologie.
- Usare le tecnologie legate alle nuove forme di comunicazione.
- Valutare pregi e limiti degli strumenti telematici che verranno utilizzati
- Favorire l'instaurarsi di un clima cooperativo e di una rete di relazioni sociali all'interno del gruppo dei corsisti

Per quanto attiene al secondo aspetto, evidenti sono riferimenti alla psicologia culturale (Bruner, 1996). Già i primi contatti con il territorio della Val Poschiavo avevano messo in evidenza come la comune matrice linguistica non poteva essere considerata sufficiente a garantire una comprensione reciproca immediata; occorre che la comunicazione fosse mediata da persone che avessero accesso ai due contesti culturali. Mutuando pratiche più prettamente attinenti all'antropologia si è voluto attribuire tale ruolo agli APFD, ovvero a persone inserite nella comunità locale che nel contempo potessero seguire un percorso formativo che le avrebbe avvicinate al contesto dell'Istituzione promotrice del progetto<sup>14</sup>. Si potrebbe qui proporre una prima osservazione relativa al significato di contesto culturale: oltre quello proprio dell'ente promotore e quello del terreno di applicazione del progetto di Ingegneria dell'innovazione non potrebbe essere considerato quello proprio alle TIC un terzo contesto culturale con sue caratteristiche peculiari (Mantovani, 2001)? In questo senso le TIC smettono di essere (solamente) uno strumento, un media per diventare esse stesse "ambienti"? (Mantovani parla, con un'espressione forse azzardata per il carico filosofico che questa implica, di "anima culturale" della rete) con regole sociali, caratteristiche comunicative, approcci cognitivi propri? In un simile scenario – il cui approfondimento esula dai nostri obiettivi – il ruolo di mediatore culturale dell'APFD (o dell'accompagnatore-formatore in generale) assumerebbe una valenza ancora diversa, non più tra due ma tre contesti diversi.

Tornando alla contingenza del PP, mi sembra che le TIC non godessero di uno statuto tale da essere considerate "contesto" nel senso sopra descritto: per questa ragione l'ambiente virtuale non è stato, a priori, considerato tale ma piuttosto come elemento, strumento, artefatto (Mantovani 1995) inserito in un quadro più vasto.

La mediazione culturale dell'APFD si applica quindi, nel modello del PP, tra due contesti geograficamente, fisicamente, socialmente, ... *realmente* (in opposizione a *virtualmente*) definiti. Lo scopo dichiarato (cfr. obiettivi, nota 12, p. 11) consisteva nel rendere accessibile al terreno il linguaggio dell'ISPFP e, con moto opposto, rendere intelligibili ai promotori e ai centri del sapere esterni i comportamenti dei partecipanti al PP.

Lo schema proposto in figura 2 cerca di illustrare la posizione dell'APFD quale intermediario tra l'ente promotore (identificato con il Gruppo operativo), i partecipanti (GP) e le risorse esterne. Il ruolo di queste ultime merita di essere brevemente esplicitato. Il progetto formativo prevedeva una rete di risorse specialistiche alle quali i GP potevano fare riferimento per l'elaborazione di contenuti dei loro progetti. Considerata la molteplicità e eterogeneità di quest'ultimi, non era possibile pensare in anticipo a tutte le risorse potenzialmente utili: l'APFD doveva così fungere da facilitatore nell'accesso ai centri della conoscenza.

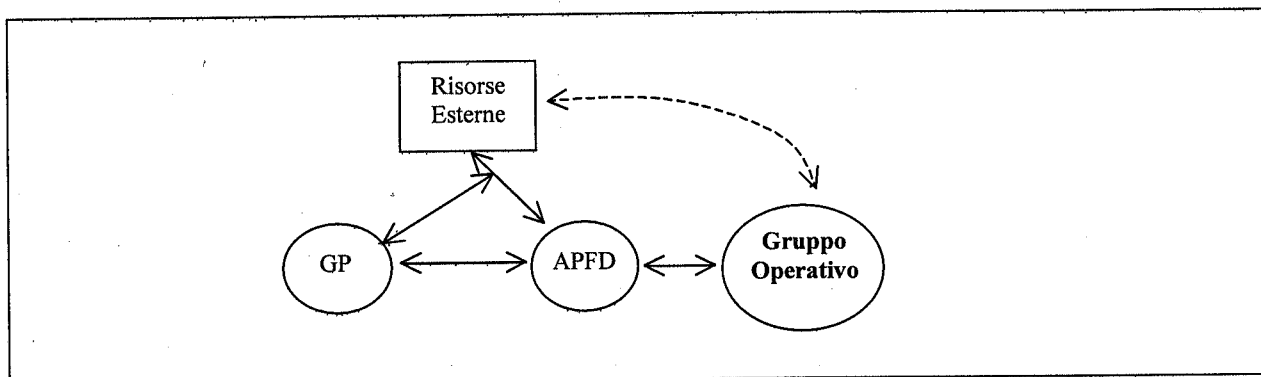
Un aspetto centrale nella formazione (di adulti ma non solo) che il PP ha fatto proprio sia in relazione agli APFD che al territorio, ruota attorno al concetto di *negoziazione*. Non è questa la sede per addentrarci in discussioni sul concetto stesso ma la sua valenza sembra essersi rivelata a tal punto centrale nelle dinamiche di apprendimento (ma anche di gestione organizzativa del PP) da non potermi esimere – seppur in chiave funzionale al tema di fondo – dal prenderlo in considerazione.

La figura 2 (p.13) illustra come l'APFD funga in qualche modo da cerniera tra i vari attori del PP. In questa sua posizione è continuamente chiamato a negoziare *tra* gli attori stessi (mediazione) e *con* tali attori. Le due accezioni sono certamente in stretta relazione tra loro: in questa sede vorrei però concentrarmi sulla seconda (*con* gli attori).

---

<sup>14</sup> Non possiamo in questa sede entrare nei dettagli della progettazione e gestione di un progetto come il PP: a questo proposito è stato portato a compimento un lavoro di ricerca (Cattaneo, 2000a) - sempre nell'ambito del citato programma prioritario del FNS - che descrive le caratteristiche di un progetto di Ingegneria dell'innovazione pedagogica. Confronta anche Schürch (2000 e 2001).

**Figura 2: l'APFD come mediatore**



Introducendo tecnologie nuove, il PP ha indotto nella comunità dei partecipanti il bisogno di trovare un posto al nuovo strumento (artefatto), nella definizione cara ai fautori della teoria dell'azione situata. Seguendo il modello proposto da Mantovani (1995), si trattava di dare una collocazione alle tecnologie e di attribuire loro un senso. Questi processi necessitano di una incessante negoziazione almeno fino al momento in cui la *nuova* tecnologia viene integrata nelle pratiche (professionali, ludiche ma anche di apprendimento) acquisendo così un suo ruolo più o meno stabile (per dirla con Mantovani, fino al momento in cui viene integrata dal sistema simbolico/normativo condiviso). A differenza di innovazioni che non mettono in discussione le pratiche consolidate (un avvitatore elettrico al posto di un cacciavite, ad esempio), le innovazioni suscettibili di incidere profondamente nelle abitudini e nelle pratiche richiedono processi di negoziazione lunghi e complessi. Le dinamiche sono molteplici: da un lato l'uso suggerito (molto sovente imposto) da chi ha concepito lo strumento, e quindi le modifiche indotte nelle pratiche in situazione, dall'altro le stesse pratiche che generano impieghi sovente non previsti da chi ha "inventato" lo strumento. Il terreno del PP è una fonte pressoché inesauribile di questi processi di negoziazione ricostruibili attraverso l'analisi di situazioni direttamente osservate o delle rappresentazioni (interviste): si va dall'uso della posta elettronica per lo scambio di ricette, per organizzare le partite di calcio o le serate delle associazioni locali, lo scambio di barzellette, ... agli aneddoti che riportano di discussioni, davanti al banco della macelleria, sulla velocità di connessione del modem domestico. In ambito più prettamente formativo ho avuto testimonianza di negoziazioni sul significato stesso di formazione: sovente i GP non riconoscevano nel fatto di elaborare progetti un momento formativo: in questi frangenti la figura dell'APFD è sembrata assumere un'importanza cruciale nel suo ruolo di accompagnatore guidando le persone in formazione in pratiche metacognitive incentrate sulle strategie individuali di apprendimento. In altri ambiti l'APFD si è trovato a dover mediare tra aspettative, magari sproporzionate, sulle potenzialità degli strumenti della CmC e applicazioni percepite come deludenti.

Riassumendo il ruolo attribuito a priori all'APFD può essere illustrato come segue:

- Supporto tecnico inteso quale prima risorsa per la risoluzione di problemi tecnici correnti.
- Alfabetizzazione TIC e CmC.
- Mediatore culturale (traduzione dei "linguaggi" delle parti coinvolte nei due sensi della comunicazione).
- Facilitatore di contatti, ovvero supporto ai GP nella ricerca di risorse specialistiche.
- Accompagnamento metacognitivo: riflessione sui processi e le modalità individuali di apprendimento. In questo senso è da intendersi anche l'accompagnamento in processi di autovalutazione formatrice.

Mi sembra che da questo elenco risulti un profilo che potrebbe essere definito di *accompagnatore* nel processo di formazione.

In effetti la scelta di privilegiare il termine *assistente* rispetto a *formatore* (o *tutor* come sovente viene definito per facilitarne la comprensione) sta proprio ad indicare questa attività di accompagnare. Rispetto al più tradizionale assistente universitario, l'estensione "di pratica" specifica il ruolo di attività sul terreno e quindi di apprendimento (se inteso come auto apprendimento dell'APFD stesso) e di sostegno – accompagnamento appunto – della persona in formazione, *en emploi*. La differenza sostanziale con il tutor o l'assistente universitario sta quindi nel fatto che l'APFD è vicino al discente e non alla fonte della conoscenza. La sua pratica dovrebbe quindi seguire dinamiche *bottom up* e più vicine alle esigenze di chi apprende.

Per concludere questa breve e sicuramente non esaustiva presentazione della professionalità dell'APFD, ancora una considerazione di ordine linguistico. La specificazione in "Formazione a Distanza" (FD) è stata sostituita, nelle esperienze successive (Reggiori 2001, Bausch 2001b), con *CmC*. L'accento è quindi spostato dal fattore spazio temporale allo *strumento* impiegato (e quindi alle sue implicazioni cognitive (Bausch, 2002)). Avrò modo di far emergere ulteriormente come la discussione sulla connotazione di *CmC* quale *strumento* e/o *contenuto* della pratica dell'APFD (ora AP-CmC) sia ancora aperta e incida sulla definizione del suo ruolo e quindi sulla sua percezione identitaria.

### 2.3 L'attività sul terreno

In questo capitolo metterò l'accento sulle rappresentazioni degli APFD così come emerse dalle osservazioni sul terreno e in particolare dalle interviste. Come anticipato in sede di presentazione della metodologia, questa scelta è coerente con l'impostazione teorica che si rifà alle teorie soggettive e quindi al recupero del formatore quale soggetto che apprende.

Riprendo brevemente i temi chiave che abbiamo presentato in sede di premessa:

- competenze emergenti per il formatore e modalità di apprendimento
- interculturalità e logiche organizzative.

Tratterò dapprima singolarmente questi aspetti per farne in seguito una lettura d'insieme in chiave di assunzione di ruolo di percezione identitaria.

#### 2.3.1 Competenze emergenti e modalità di apprendimento

In sede di introduzione era stato messo l'accento sulle competenze che si vanno profilando come fondamentali nel mondo del lavoro ed era emersa la necessità di disporre di competenze chiave che devono poter essere rese operative in situazioni anche molto diverse tra loro in un contesto in continua evoluzione. L'acquisizione di tali competenze rimane, a mio avviso, strettamente legata all'attitudine dei formatori a favorirne i processi di apprendimento attraverso modalità didattiche appropriate.

Per questa ragione mi sembra indispensabile analizzare quali competenze sono considerate importanti dai formatori stessi e quali strategie di apprendimento mettono in atto per appropriarsene.

Se assumiamo che proprio le strategie di apprendimento, o meglio la conoscenza e messa in opera *cosciente* di queste strategie, costituiscono una competenza fondamentale (nell'ordine della *capacità* o delle competenze *metodologiche* a dipendenza della categorizzazione che si vuole adottare), allora diviene di capitale importanza che il formatore stesso espliciti le pratiche professionali che, pur essendo

alla base della professione stessa, restano il più delle volte nascoste. Ci troviamo qui di fronte a quello che in precedenza avevamo evidenziato quale fattore determinante della scelta metodologica della ricerca: il formatore, oltre che fonte della conoscenza (memoria storica) è anch'esso un *soggetto che apprende*.

Il problema che si pone nella formazione dei formatori è quindi duplice: condurre il candidato al riconoscimento delle sue proprie strategie di apprendimento da un lato, e dall'altro come trasferire al terreno della pratica questa competenza. In relazione al primo aspetto il PP ha fatto della pratica metacognitiva uno strumento principe attraverso anche procedure di autovalutazione<sup>15</sup>. I dati raccolti nell'ambito del sottoprogetto dell'ISPPF (N. 5004-51723) sembrano indicare che gli APFD siano coscienti di questo aspetto e come considerino acquisita questa competenza quando intesa come agita su se stessi; il trasferimento ad altri – ai partecipanti ai GP nella fattispecie – sembra sollevare qualche perplessità in più.

Mi sembra di poter cogliere, in quest'ambito, l'importanza fondamentale del contesto: in particolare ci riferiamo alla componente sociale dell'apprendimento che è stata considerata molto positiva e costruttiva (nel senso di costruzione della conoscenza) nelle fasi di apprendimento *tra* APFD e quindi in un contesto deputato per definizione all'apprendimento. La ricerca sugli APFD (Bausch, 2000a) ha messo in evidenza una buona coscienza dei meccanismi che regolano i processi di creazione e funzionamento di un gruppo di apprendimento che fa capo agli strumenti della CmC e che quindi *collabora* in buona misura a distanza. Sono state riscontrate espressioni chiave come "immettere energie nella rete per costruire nuove conoscenze"<sup>16</sup> oppure "se non sai una cosa la metti in rete e qualcuno ti risponde e magari serve anche a qualcuno altro" o ancora "se invii una domanda ai formatori e la mandi in copia a tutto il gruppo, succede che ti risponda prima un collega e che si inneschi una discussione sull'argomento".

Gli stessi APFD riconoscono che una volta iniziata la fase di assistenza sul terreno queste dinamiche sono venute meno: da un lato le priorità erano cambiate concentrandosi sui gruppi di progetto, dall'altro si temeva di sobbarcare di lavoro supplementare colleghi che già erano sovraccarichi. Altri fattori evocati sono il desiderio di fare bella figura davanti ai partecipanti (persone, ricordiamolo, tutte inserite nel contesto di una stessa comunità e quindi con "storie" di relazioni in diversi ambiti sociali) e la rarefazione dei momenti di incontro in presenza, fattore quest'ultimo ritenuto indispensabile all'integrazione sociale e al senso di appartenenza al gruppo<sup>17</sup>.

Il contesto emerge quindi come fattore determinante nella messa in atto di processi metacognitivi. Questa ipotesi sembra essere avvalorata anche dal fatto che all'interno dei diversi GP la messa in opera di dinamiche di apprendimento sociali sia stata determinata dal grado di integrazione dell'APFD di riferimento nei contenuti del progetto.

Entrando nel merito delle singole competenze, ho già messo in evidenza come queste possano essere suddivise in due categorie: tecniche e psicopedagogiche. Questa distinzione è riconosciuta anche dai diretti interessati in sede di rappresentazioni soggettive. Non mi addentrerò qui in riflessioni sul grado

---

<sup>15</sup> A questo scopo è interessante notare come dalle *notes de terrain* dei ricercatori (sottoprogetto ISPPF) appaia che le interviste stesse si siano sovente trasformate in sedute di autovalutazione nel senso di metariflessione sulla pratica.

<sup>16</sup> Le citazioni messe tra virgolette sono tratte, salvo esplicita diversa indicazione, dalle interviste condotte con gli APFD. Le trascrizioni integrali di tali interviste sono consultabili presso l'ISPPF-Sezione di Lingua italiana a Lugano. Per una visione più ampia e descrittiva rimandiamo al citato rapporto di ricerca (Bausch, 2000a).

<sup>17</sup> Mi sembra, quello della necessità di incontri in presenza per garantire l'integrazione sociale del gruppo. La CmC non sembra in grado, da sola, di garantire questi aspetti. Emerge come importante la regolarità di questi incontri, quasi che gli APFD considerassero necessario corroborare di tanto in tanto la loro identità di confrontandosi con i colleghi. Si tratta beninteso di un'ipotesi che varrebbe alla pena di approfondire.

di raggiungimento (percepito) di tali competenze ma mi sembra interessante evidenziare qualcuno dei dati emersi nella ricerca condotta dal sottoprogetto dell'ISPPF (cfr. Bausch, 2000a):

- In generale le competenze tecniche vengono considerate raggiunte in maniera più marcata di quelle psicopedagogiche: interessante notare inoltre che questa percezione è molto più marcata nelle interviste condotte quando la pratica assistita sul terreno era ormai consolidata.
- Il giudizio di acquisizione o meno delle competenze ha come banco di prova il terreno della pratica con i GP.
- In relazione al ruolo di mediatore culturale, emerge una sostanziale dicotomia tra il tradurre ai GP il linguaggio dell'ente promotore e interpretare a beneficio di quest'ultimo i bisogni del territorio; se la prima è generalmente considerata acquisita, la seconda competenza è letta come problematica. Torneremo nel prossimo capitolo sull'argomento.

In generale il quadro che emerge vede nella padronanza delle tecnologie un fattore caratterizzante la professionalità dell'APFD. Senza questa base il formatore non può accompagnare le persone che gli sono affidate e non risulta credibile ai loro occhi. La pratica sul terreno ha man mano indotto negli APFD una graduale ma sempre più radicata convinzione sull'importanza delle competenze di tipo metodologico. Fra queste sono state messe in evidenza la capacità di attingere alla propria esperienza professionale, il saper adeguare metodi e strumenti didattici alle peculiarità delle persone (diversificazione dell'apprendimento che evidenzerebbe l'importanza attribuita al riconoscere le strategie individuali), la capacità di indurre gli apprendenti a "fare per imparare".

Funzionale a qualsiasi pratica metacognitiva, il saper monitorare il processo di apprendimento degli apprendenti non è sempre riconosciuto come elemento importante. Appare anzi che attorno a questa competenza non vi sia stata, tra gli APFD, piena chiarezza; o meglio, le testimonianze raccolte indicano che i percorsi di formazione tecnica siano stati seguiti e monitorati, ma che a questo non sia poi seguita una pratica metacognitiva compiuta. In questo senso, e anticipo una delle riflessioni conclusive, mi sembra che il terreno della pratica abbia posto gli APFD di fronte ad aspettative diverse relativamente al loro proprio ruolo: banalmente si potrebbe affermare che un conto è ragionare su competenze metodologiche, pratiche che favoriscono l'apprendimento autonomo in un contesto di formazione di formatori, un altro è cercare di applicare questi concetti ad un pubblico di adulti con rappresentazioni definite e radicate di quello che deve essere un formatore e in contesto impregnato di relazioni sociali che precedono e – nelle aspettative dei diretti interessati – seguiranno il momento di formazione.

Il problema dello scontro tra aspettative (dei GP) e proposte (ruolo dell'APFD) ha inciso profondamente nelle pratiche sul terreno: in particolare i GP si aspettavano un tecnico che li seguisse nell'apprendistato all'uso del computer e degli strumenti della CmC, che risolvesse i problemi tecnici e che li aiutasse "a fare i compiti" (o perlomeno a interpretare le consegne) richiesti dall'ISPPF (cfr. anche schema 1 in appendice).

Come appare chiaro – ma non è che una conferma di quanto già più volte ribadito – la tecnologia assume un ruolo predominante tale da mettere in secondo piano qualsiasi altra considerazione in merito ai contenuti (dei progetti) o alle modalità di apprendimento. Questa preminenza pare attenuarsi solo in un secondo tempo quando si sono potuti valutare gli effetti del lavoro svolto (i progetti con i siti Web corrispondenti) e probabilmente quando le CmC sono entrate a far parte integrante del *quotidiano*. Leggendo queste riflessioni alla luce della teoria dell'azione situata e in particolare alla definizione che questa dà del concetto di artefatto, si può ipotizzare che i computer e gli strumenti che lo accompagnano (CmC in primis) sono soggetti a una continua negoziazione fino a quando, passando per momenti di euforia e di aspettative deluse, acquistano un *sensu* nel quotidiano. A quel punto possono smettere di essere oggetto primario di attenzione e assumere fino in fondo il loro statuto di artefatto (ovvero di *strumento per*).

Probabilmente gli APFD e l'ente promotore hanno contribuito a corroborare questa visibilità delle tecnologie: dalle interviste (ma anche dalle osservazioni sul terreno) emergono diverse testimonianze in questo senso: "il PP ha messo sul tavolo di tutti [i partecipanti] un computer gratis".

Spostando l'attenzione dalle competenze in quanto tali alle modalità di apprendimento, le rappresentazioni degli APFD consentono di rilevare alcune costanti interessanti.

Praticare l'oggetto della formazione (i contenuti della stessa) viene sempre e comunque considerata la forma migliore per imparare; in particolare in fase di alfabetizzazione informatica, gli APFD si dicono convinti che l'acquisizione di competenze sia avvenuta cercando di risolvere problemi interagendo tra loro. Questo viene sempre (senza eccezioni) messo in contrapposizione alle modalità di apprendimento fondate sulla trasmissione unidirezionale delle conoscenze risalenti alle esperienze scolastiche di tutti i livelli, dalle formazioni professionali di base, alle scuole magistrali fino all'università. Si riscontra nelle interviste quasi sorpresa nell'esperire forme di apprendimento *diverse*, dove "ti danno un compito ma non ti dicono come si fa a risolverlo", sorpresa che, a un primo momento di smarrimento fa seguire apprezzamenti sull'efficacia della modalità ("... così sei obbligato a ragionarci sopra e se non ce la fai a chiedere ai colleghi. Lì sì che la posta elettronica era utile").

Il tentativo di trasferire queste pratiche al terreno dei progetti (e quindi assumendo il loro ruolo di accompagnatori) si è però rivelato più arduo e, nelle rappresentazioni degli attori, meno efficace. nel prossimo paragrafo avvanzerò alcune ipotesi di lettura in chiave di assunzione di ruolo e di salvaguardia dell'identità.

La pratica sul terreno non viene, quasi paradossalmente, sempre considerata attività formativa se non in situazione di riflessione metacognitiva. In altri termini, gli APFD intervistati parlano dell'assistenza ai GP come di un'attività professionale e solo se esplicitamente sollecitati riconoscono in questa una parte integrante del loro percorso di apprendimento. Questo aspetto è suffragato dalla scelta effettuata in occasione di una serie di interviste in cui agli APFD veniva chiesto di raccontare un episodio del loro percorso di formazione: ebbene tutti senza eccezione hanno attinto al primo anno di formazione, ovvero a momenti istituzionalizzati (in presenza o a distanza).

Credo emerga anche qui il ruolo determinante del contesto e dell'interazione in situazione nella costruzione della propria identità professionale e dell'immagine del sé (Beach, 1990) che l'APFD vuole più o meno consciamente veicolare. D'altro canto il quadro della formazione (accompagnamento) ai gruppi di progetto non presenta nessuna delle caratteristiche "tipiche" dei luoghi e delle strutture adibite all'apprendimento; persino i contenuti sono scelti dai partecipanti ai GP. Ricordando quanto scritto sopra a proposito della carenza evidenziata di incontri tra APFD, potrebbe essersi venuta a creare una mancata gestione del quadro da parte dell'ente formatore degli APFD, mancata gestione che, come confermato anche da alcuni dei responsabili nelle interviste, lascia spazio all'insorgere di rappresentazioni e dinamiche all'interno del gruppo che sfuggono al controllo dei responsabili stessi della formazione.

Il passaggio dalla fase di formazione alla pratica assistita ai GP si è quindi rivelato ostico per gli APFD. Da un lato la storia del PP ha subito mutamenti *en cours de route* tali da provocare cambiamenti anche sensibili nelle impostazioni previste (gli APFD si sono trovati ad esempio a dover seguire 2 a volte 3 GP<sup>18</sup> invece dell'unico previsto in origine), dall'altro il passaggio è stato percepito

---

<sup>18</sup> Corrispondente a circa 8 - 12 persone. Questo fatto è stato sovente evocato come causa prima delle disfunzioni del percorso di formazione. Occorre precisare che la decisione di ammettere più GP di quanto inizialmente previsto è stata fatta oggetto di negoziazione con gli attori interessati.

Si è sovente lamentato il carico di lavoro insostenibile (e sottovalutato a priori) costituito dalla messa in funzione degli strumenti tecnici al domicilio dei partecipanti. Questo è sicuramente determinante anche nella comprensione di quella che abbiamo definito la preminenza della tecnologia.

come “ Brusco ” e non mediato. Da un contesto controllato (in un certo senso securizzante), con ruoli, elementi simbolici, pratiche e norme consolidati e integrati come quello della fase di formazione, si sono trovati proiettati in un contesto che si conoscevano ma con un ruolo che in tale contesto mai si erano trovati ad assumere; di più, tale contesto andava mutando in quanto chiamato a integrare un artefatto nuovo (le TIC) e una serie di elementi, nuovi anch’essi, quali un attore sociale esterno (l’ISPPF con il suo carico di rappresentazioni in quanto ufficio della Confederazione) e pratiche di apprendimento tutte da scoprire (comunque lontane da quelle scolastiche).

Unendo i due aspetti (mutamenti nella struttura del PP e confronto con un contesto conosciuto ma in mutamento) si può interpretare il disagio degli APFD con la necessità di agire in situazione salvaguardando la loro propria *identità* (Mantovani, 1995) di membri della comunità prima ancora che di formatori.

Non stupisce quindi che non associassero più – nell’immediato – questa nuova esperienza con il loro percorso formativo precedente.

Azzardando un nesso causale che necessiterebbe comunque di ulteriore verifica, posso ipotizzare che il fatto di ricondurre la fonte dell’acquisizione delle competenze agite sul territorio alla loro esperienza professionale o di vita prima ancora che alla formazione (aspetto riscontrato in diverse interviste), trovi una delle sue origini proprio in questo *salto* di contesto. Appare in effetti paradossale che da un lato tutti gli APFD esaltino il *learn by doing*, quando riferito alla fase “teorica” della loro formazione e non riconoscano come momenti di apprendimento la pratica assistita ai GP.

### 2.3.2 Interculturalità e logiche organizzative

In questo capitolo intendo solamente abbozzare alcuni spunti di riflessione che potrebbero costituire uno stimolo per un’ulteriore ricerca sul terreno di progetti di formazione e sviluppo quali il PP. I quadri di riferimento sono costituiti da un lato dall’adattamento alle logiche organizzative (Mintzberg, 1992) e dalla costruzione di senso all’interno delle organizzazioni (Argyris, 1995; Weick, 1995); dalla psicologia culturale e della costruzione sociale del sé (Beach, 1990 tra gli altri) dall’altro.

Seguendo Mintzberg, mi sembra di poter ipotizzare, sulla base delle interviste raccolte e sulla scorta dell’analisi monografica svolta sul modello del PP (Cattaneo, 200b) che le logiche organizzative siano espressioni di un contesto culturale e nel contempo elemento strutturante di quello stesso contesto. Parafrasando potremmo dire che una cultura determina una logica organizzativa e che le istituzioni figlie di questa logica producono norme e regole (a livello di singole istituzioni ad esempio) che contribuiscono a definire a loro volta il contesto culturale nel quale sono inserite.

D’altro canto sia i comportamenti osservati che le rappresentazioni degli APFD – in particolare in situazioni di conflitto tra contesti culturali (nella fattispecie quella di riferimento dell’ISPPF e quella del territorio delle valli coinvolte) – sono sembrati assimilabili alle dinamiche che si presentano in presenza di logiche organizzative contrapposte.

Già ho accennato al ruolo di mediatori culturali di cui l’APFD è stato ufficialmente investito. Basta scorrere l’elenco degli obiettivi dichiarati della formazione (cfr. nota 9 p. 11) per rendersi conto dell’importanza loro attribuita dai promotori del PP.

Il quadro teorico di riferimento e le difficoltà di comunicazione emerse sin dai primi approcci al territorio avevano indotto i promotori del PP ad attribuire particolare attenzione a questi aspetti investendo, come abbiamo visto, il testimone culturale di compiti di “traduzione” dei linguaggi al fine di renderli comprensibili ad ambedue gli attori. A titolo di esempio può essere evocato il problema costituito dall’interpretazione dei silenzi in occasione dei primi incontri di presentazione, interpretati

come scetticismo da un lato e che invece, come la pratica sul terreno ha dimostrato, potevano significare accettazione quando non adesione (“... se non rispondo vuol dire che sono d’accordo”). Come si può ben immaginare, il problema si amplificava passando dalla comunicazione presenziale a quella mediata da tecnologie come la posta elettronica: come interpretare le non-risposte? Come accertarsi che la comunicazione fosse stata recepita dal destinatario?

L’APFD era dunque chiamato a negoziare tra queste situazioni di potenziali malintesi.

Prendendo in considerazione l’ipotesi che vede negli ambienti virtuali dei “creatori di cultura” (il concetto di *anima culturale della rete* evocato da Mantovani, 2001) i contesti di riferimento possono essere addirittura considerati tre, di cui uno, quello virtuale appunto, con le sue peculiarità e le sue norme, nuovo seppur in misura diversa per tutti gli attori coinvolti, ad aggiungersi ai due di più immediata percezione. All’APFD si chiedeva quindi in maniera esplicita di fungere da interprete tra valli coinvolte nel PP e ISFPF e implicitamente, se vogliamo accettare l’ipotesi appena avanzata, tra mondo virtuale e le stesse valli.

Le rappresentazioni espresse dai diretti interessati tendono a definire acquisita la competenza di tradurre in linguaggio comprensibile al territorio i messaggi provenienti dall’ente promotore mentre meno evidente appare il moto nella direzione opposta. Mi sembra che il concetto di quadro simbolico-normativo di riferimento possa aiutare a dare una spiegazione a questo fenomeno. L’APFD infatti si era già trovato nella necessità di integrare i valori di cui l’ISFPF era portatore e in qualche modo, a livello soggettivo, aveva già messo in atto i processi cognitivi di assimilazione necessari. Trovandosi nella situazione di dover esplicitare ad altri con cui condivide il contesto di riferimento, il processo risulta più immediato dovendo “semplicemente” ricontestualizzare quanto da lui assimilato. Il percorso inverso per contro necessita probabilmente di un processo di esplicitazione di norme e valori radicati sì, ma proprio per questo sovente impliciti e quindi difficili da tradurre a beneficio di chi da tali norme e valori è escluso.

Senza voler entrare nel merito della questione mi sembra che il ruolo del mediatore culturale meriti di essere rivisto alla luce di approcci che meglio possano render conto della complessità del terreno del PP: mi sembra infatti indispensabile prendere in considerazione fattori quali la costruzione di rappresentazioni sociali *tra* e *all’interno* dei diversi gruppi del PP. Gli attori (e gli APFD in particolare, si sono trovati contemporaneamente coinvolti in gruppi ben definiti in cui il loro status era riconosciuto (le comunità di appartenenza ad esempio), in gruppi definiti ma all’interno dei quali dovevano ancora negoziare i loro ruoli (il gruppo degli APFD presso l’ISFPF) e gruppi come i GP e la rete di risorse nella quale si sono trovati ad operare dove regole, ruoli e status dovevano ancora essere negoziati (Mancini, 2001).

Passando al secondo tema del capitolo mi sembra indispensabile un breve accenno al quadro teorico di riferimento. Mintzberg propone una categorizzazione delle organizzazioni attorno a tre logiche di funzionamento: quella *burocratica* che si rifà a Max Weber prima e al taylorismo poi, quella *professionale* – che si oppone alla precedente per le sue dinamiche improntate sul *bottom-up* – che si caratterizza per una forte decentralizzazione del potere decisionale e quella *adhocratica* – caratterizzata da dinamiche *middle-out* – che si distingue per la sua capacità di adeguarsi alle situazioni contingenti e quindi per un alto grado di flessibilità.

Quest’ultima è senza dubbio quella che meglio si adatta al funzionamento di contesti caratterizzati dalla CmC. Per definizione infatti questi funzionano secondo una logica reticolare; l’accesso all’informazione inoltre non segue linee rette con una fonte ben identificata ma si richiama a modalità reticolari appunto, costituite da associazioni e richiami che chiedono di volta in volta processi di analisi di situazioni sempre parzialmente nuove (Galimberti, 1996; Lévy, 1996), *ad hoc* appunto.

La tesi di Mintzberg può esser riassunta come segue: premesso che le tre logiche sono piuttosto incompatibili tra loro, trovandosi in un determinato contesto l'essere umano è portato a comportarsi secondo la logica che sottende a quel contesto; ogni mutamento richiede un adeguamento dei paradigmi dominanti e una riorganizzazione che è anche cognitiva. Tali adeguamenti richiedono processi di attribuzione di senso e di integrazione in un sistema condiviso di valori. Quando l'integrazione non è completa, l'essere umano tende, in situazioni di conflitto, a "rifugiarsi" nella logica che meglio conosce e che è quindi portatrice di maggiori garanzie.

Assumendo che l'organizzazione che ha promosso il PP in quanto portatrice di valori legati alla CmC funzioni secondo una logica reticolare<sup>19</sup>. Le osservazioni condotte sul territorio sembrano rivelare dinamiche proprie della logica burocratica. Questo probabilmente in quanto molto peso hanno avuto le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio e per la sua stessa struttura sociale (clivages, aspetti politici e religiosi, ...) che appare piuttosto consolidata. La mia ipotesi prevede quindi che in situazioni di conflitto l'APFD tenda ad adottare atteggiamenti riconducibili alla logica burocratica. Dalle interviste emerge come i continui aggiustamenti apportati all'apparato del PP, l'insorgere di nuovi attori, il venir meno di altri, ... – che in una logica *adhocratica* passerebbero sotto il cappello della flessibilità – paiono sovente interpretati come improvvisazione e mancanza di chiarezza. A questo ha contribuito probabilmente anche il fatto di sentirsi esclusi, dopo una prima fase in cui gli APFD erano stati i protagonisti indiscussi del PP, dai processi decisionali e dai flussi di informazione ("in questa fase [la pratica assistita ai GP] non avevamo un quadro d'insieme: le informazioni ci giungevano frammentarie"); questo in contesto che faceva, a livello di valori dichiarati, della negoziazione un elemento imprescindibile. Appare quindi una lettura, da parte dell'APFD, che vede un gap tra *valori esposti* e *valori applicati* (Argyris & Schön, 1978) che mina il capitale di fiducia dell'ente promotore. Sentendosi minacciato nel suo ruolo (è il caso nella creazione di nuove figure di riferimento per i GP e delle modifiche di profilo professionale apportate all'APFD stesso) tenderebbe a cercare sicurezza e giustificazioni nella logica organizzativa che meglio conosce, in cui tutto è definito a priori.

---

<sup>19</sup> Probabilmente, nelle rappresentazioni esterne ma in certa misura anche interne, anche burocratica essendo pur sempre un istituzione statale. Non rientra comunque tra i nostri obiettivi analizzare i conflitti interni all'ente promotore.

### 3 L'identità del formatore: spunti di riflessione

In questo capitolo cercherò di mettere in evidenza alcuni degli aspetti emersi dalle riflessioni precedenti e di leggerli in funzione dei mutamenti che si vanno delineando nella professionalità – e quindi nel ruolo – del formatore.

Mi sembra utile, al fine di contestualizzare la mia riflessione, riprendere alcune considerazioni emerse dalla più volte citata ricerca sul terreno del PP:

- Emergono come fondamentali le competenze di tipo metodologico anche nel profilo professionale del formatore. Tra queste ricordiamo la pratica riflessiva, la capacità di elaborare strategie atte a favorire l'apprendimento autonomo, il riconoscere le proprie strategie di apprendimento.
- Il *learn by doing* emerge come lo strumento più efficace nei processi di apprendimento ma la sua messa in pratica non è immediata: occorrono delle misure di accompagnamento come quelle elencate nel punto precedente.
- Il quadro di riferimento (regole, ruoli, situazioni, ...) assume un ruolo determinante anche in percorsi formativi che fanno ricorso alla CmC.
- In situazioni di formazione a distanza le considerazioni di ordine culturale (in particolare di riguardo alla pluriculturalità) incidono in maniera se possibile anche più marcata che in situazioni d'aula.
- L'organizzazione deve sapersi adeguare a dinamiche che cambiano: la non coincidenza tra valori dichiarati e valori applicati è potenziale fonte di insicurezza.

La domanda che mi sono posto può essere riassunta come segue:

Come incidono queste considerazioni sulla professionalità del formatore? in che misura richiedono un riadattamento delle pratiche professionali?

Assumendo che l'introduzione delle TIC nei processi di apprendimento richiede un accompagnamento specifico (ne sono un indizio gli elevati tassi di abbandono delle formazioni a distanza) si tratta di ottimizzare tale accompagnamento sia nelle pratiche che nei ruoli. A chi spetta il compito? a figure professionali nuove con un profilo costruito *ad hoc*? ai docenti, insegnanti, formatori che sarebbero così chiamati ad assumere un ruolo aggiuntivo?

Non è questo l'unico dilemma indotto dalle TIC: l'accesso pressoché illimitato all'informazione, le possibilità di contattare i centri del sapere senza la mediazione di uno "specialista" (docente, formatore, esperto), la disponibilità di supporti mediatici le cui potenzialità sembrano superare (resta da verificare in che modo e con quale efficacia) di molto quelle offerte dal supporto cartaceo, la quantità stessa di informazione che, lo si voglia o no, si è tenuti a elaborare impongono un ripensamento del ruolo delle professioni dell'apprendimento. Il docente non è più, per gli apprendenti, l'unica sorgente di conoscenza: la sua supremazia in questo senso è fortemente minacciata. È lui stesso chiamato ad un continuo aggiornamento delle proprie conoscenze e quindi ad elaborare strategie di organizzazione dell'informazione, deve conoscere le fonti alle quali accedono i suoi studenti, è chiamato a fornire loro strumenti per orientarsi nel mare dell'informazione.

La flessibilità e la personalizzazione in rapporto ai tempi e ai luoghi dell'apprendimento (Meyrovitz, 1993) priva il docente di un altro statuto fino a poco tempo fa considerato indiscutibile: quello di gestore (quando non padrone assoluto) del contesto, ossia dell'aula scolastica. Esperienze di apprendimento che poggiano su piattaforme virtuali sembrano indicare che le rappresentazioni di ruolo

non siano le stessa rispetto all'aula anche quando le persone coinvolte coincidono: in particolare l'autorità dell'insegnante, magari visto in aula il giorno precedente, sembra venir parzialmente meno nel contesto virtuale. Si apre qui un filone di ricerca molto promettente sulle identità virtuali e il rapporto tra queste e i ruoli nel quotidiano "reale". In particolare penso ai processi di controllo dell'identità dell'interlocutore in situazioni di comunicazione mediata (sincrona e/o asincrona) (Galimberti, 1996) e, più precisamente in rapporto alle piattaforme virtuali, all'identità degli *avatar*, al loro carico simbolico, al rapporto tra i vari "sé", e di questi con il contesto (Mancini, 2001): in che misura i processi di costruzione di identità in ambienti virtuali differiscono – se differiscono – da quelli riscontrabili in altri contesti? come il venir meno di criteri di controllo dell'identità (negli ambienti virtuali non possiamo, ad esempio, affidarci alla percezione visiva per "verificare" l'identità dichiarata dall'interlocutore) influisce sulla costruzione dell'identità stessa?

Indagare queste domande può, a mio avviso, fornire qualche risposta utile alla definizione del ruolo di chi è chiamato a gestire processi di apprendimento.

Riprendendo il filo conduttore della riflessione, ovvero quali sono le direzioni del cambiamento del ruolo del formatore, mi sembra che l'analisi fin qui svolta autorizzi ad avvalorare l'ipotesi sul recupero della sua soggettività. La perdita di potere che gli derivava dall'esclusivo controllo dell'accesso alla conoscenza e l'affermarsi di competenze di tipo metodologico potrebbe rivelarsi, paradossalmente, un fattore di recupero dell'autostima. Le TIC stanno facendo emergere il rapporto tra quelle che vengono definite le due anime del formatore, ovvero quella di memoria storica e quella di persona che apprende e si aggiorna, mettendone in evidenza soprattutto la seconda. Il formatore, a cui si chiede di considerare i suoi allievi come soggetti che apprendono, può – pure lui – godere di tale statuto (Schürch, 2001). Il classico triangolo dell'apprendimento (docente, allievo, contenuti) vedrebbe quindi mutare parzialmente il ruolo del docente, non più solamente mediatore del sapere ma soggetto attivo in processi metacognitivi e di pratica riflessiva. Quello che finora aveva nascosto ai suoi allievi (il *come* lui stesso impara) viene messo in evidenza e potrebbe tornare utile quale strumento pedagogico. Occorre mettere a punto strumenti in grado di valorizzare questi aspetti e mi sembra, con Schürch (2001), che le teorie soggettive (che, lo ricordo, mettono al centro dell'attenzione le rappresentazioni dell'insegnante) possano costituire un valido punto di partenza sia quale tecnica di ricerca, sia quale strumento pedagogico nella formazione dei formatori.

Tornando al terreno del PP mi sembra che le problematiche affrontate dagli APFD siano simili a quelle appena descritte se non addirittura amplificate dal fatto di non essere, nel loro ruolo di accompagnatori, portatori di conoscenze disciplinari specifiche. In un contesto in cui questo aspetto è valorizzato – e pensiamo al primo anno della formazione dove il fatto di essere attori di una fase pilota e di rappresentare "i formatori di domani" – l'identità non sembra minacciata. Le rappresentazioni dei diversi attori coincidono e sono oggetto di continuo rinforzo.

Trovandosi invece, il secondo anno, sul terreno della pratica assistita e confrontati con rappresentazioni del formatore indissolubilmente legate ai contenuti disciplinari, l'APFD vede messa in discussione questa sua identità. Si tratta per lui di dare un senso al suo ruolo e il processo di negoziazione, per lo più implicito, con i membri dei GP porta ad identificare nell'assistenza tecnica IL contenuto, il suo sapere specifico. Questo potrebbe spiegare il fatto che di fatto l'APFD abbia progressivamente adattato le sue pratiche professionali assumendo quelle proprie di un consulente tecnico.

In esperienze successive il problema si è confermato tanto da indurmi a interrogarmi sul significato della specificazione *CmC* (*FD* nel Progetto Poschiavo) che caratterizza l'Assistente di Pratica: in che misura rappresenta il contenuto disciplinare e in quale lo strumento delle sue pratiche professionali.

Credo che analizzando i processi di negoziazione tra le diverse rappresentazioni sociali si potrebbero raccogliere dati interessanti su questi aspetti.

Si possono evidentemente immaginare profili di accompagnatore che coniughino i due aspetti: al contenuto si aggiungono competenze nell'ambito della CmC. Anche in questo caso, credo, l'assunzione di nuovi compiti (legati alla CmC) richiede un adeguamento del ruolo che non è solo quantitativo (competenze – e quindi compiti – in più) ma anche di revisione delle modalità “trasmissione” dei contenuti disciplinari (strutturazione degli stessi e *media*).

Mi sembra significativo un ulteriore aspetto emerso dalle interviste agli APFD, ovvero il fatto che quelli tra di loro che erano contemporaneamente integrati nel merito dei progetti (e quindi anche in qualità di soggetto che apprende) non si sono trovati confrontati con questi problemi di affermazione di identità. È lecito ipotizzare che condividendo il contenuto del processo di apprendimento il ruolo di accompagnatore acquisisse un senso più immediato. È possibile che proprio in queste situazioni il recupero della soggettività del formatore (nel senso indicato da Schürch, 2001) di cui diceva più sopra trovi una sua collocazione ideale: egli apprende e mette quindi in opera le sue strategie condividendole con gli altri membri del gruppo. Siamo però in presenza, e il dato mi sembra significativo, di una condivisione dei contenuti.

Il fatto che gli APFD non riconoscessero la pratica con i gruppi di progetto quale apprendimento mette in luce l'importanza del contesto nel rinforzare l'identità: non si tratta infatti, a mio avviso, di una mancata coscienza del fatto di essere persone in formazione – e in effetti, se sollecitati, tale caratteristica viene riconosciuta – quanto piuttosto di un affievolirsi di una percezione di sé determinata da un contesto che non riconosce tale “sé” come importante. Anche qui ritroviamo l'incontro-scontro tra le due anime del formatore; semplificando in una battuta, il contesto sembrerebbe non premiare il doppio ruolo. Tornano in evidenza i già evocati fattori legati all'autostima.

Come evidenziato nell'allegato I del presente rapporto (cap. 4), P. Marro riscontra meccanismi analoghi in relazione ai GP: anche i membri di questi hanno qualche difficoltà nel riconoscere “in situazione” il loro agire (elaborazione dei progetti) quale “formativo”.

Messa in evidenza l'importanza, forse non più esclusiva ma comunque rilevante, dei contenuti dei processi di apprendimento nella definizione dell'identità del formatore, rimane da verificare quali sono le strade percorribili per garantire l'accompagnamento, assunto come imprescindibile, all'apprendimento in contesti di CmC. I termini del problema possono e devono essere ampliati. Avevo anticipato come la CmC può consentire, a determinate condizioni, una flessibilizzazione e una personalizzazione dei percorsi di formazione: le strutture modulari sembrano corrispondere – sono senz'altro le più gettonate in proiezione – a questa esigenza. Poco si è finora riflettuto sulle conseguenze a livello di quadro di apprendimento che questo comporta; la frammentazione dei percorsi implica inevitabilmente la perdita di una visione globale dei percorsi stessi che in contesti classici erano definiti dal succedersi di corsi e lezioni che, naturalmente, confluivano in una verifica delle conoscenze e/o competenze acquisite. Perdita di visione d'insieme che comporta anche il rischio di perdita di senso: come integrare infatti contenuti di moduli per definizione “incapsulati” nel senso di “finiti” in percorsi sovente tortuosi e dilatati nel tempo?

Alcune esperienze in corso<sup>20</sup> mostrano come sia necessario un accompagnamento che funga da *file rouge* e contribuisca ad attribuire senso a contenuti non sempre immediatamente collocabili nell'ottica delle finalità perseguite dal percorso di formazione. Il tentativo di affiancare ai corsisti degli

---

<sup>20</sup> Ad esempio il corso Web Project Manager proposto dall'ISFPF di Lugano in collaborazione con Federazione Svizzera di Formatori Aziendali che consiste in un percorso di 10 moduli affidati a specialisti dei vari settori disciplinari implicati e che conduce i participantg all'ottenimento di un diploma professionalizzante.

accompagnatori sul modello degli APFD, pur dimostratosi nel complesso soddisfacente, si è scontrato con gli stessi problemi emersi nel PP.

La modularità presenta potenzialmente il problema dell'interculturalità: specialisti e relatori dei vari moduli possono provenire da diversi contesti professionali, linguistici, .... in breve da sistemi culturali di riferimento diversi da quelli degli studenti. Questi si trovano così confrontati, passando da un modulo ad un altro, con logiche organizzative, valori, norme sempre potenzialmente diversi e quindi sottoposti a continui aggiustamenti sociali e cognitivi.

Se, come sembra evidente, la buona riuscita di simili percorsi necessita di figure di riferimento costanti, quali devono essere le loro caratteristiche?

Mi sembra che il nodo cruciale fin qui emerso sia costituito dalla negoziazione di significato a proposito del ruolo del formatore: un'espressione tratta da una testimonianza di un APFD sintetizza al meglio questo aspetto:

*"E io, che figura ci faccio?"*.

Troviamo qui in nuce tutte le problematiche sollevate: dall'incontro-scontro di rappresentazioni diverse, al desiderio di essere riconosciuto come professionalità e come soggetto, alla necessità di salvaguardare la propria identità. Uno dei noccioli dell'incongruenza tra le diverse rappresentazioni sembra poter essere ricondotto alla presenza-assenza di contenuti disciplinari: è pensabile che un accompagnatore di processi di apprendimento possa caratterizzarsi come uno "specialista in strategie di apprendimento" nella cui pratica il *metodo* diventa *contenuto*?

O si delinea una figura che affianca al ruolo di specialista di una materia competenze nell'ambito della CmC (tecniche ma soprattutto psicologiche e didattiche)?

## Bibliografia

- AA.VV. (1997). Progetti di Ecologia umana : Obiettivi, Modalità, Tempi. Lugano : ISPPF.
- Allal, L. & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris: InterEdition.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. MA: Reading.
- Astolfi, J.-P. (1992) *L'école pour apprendre*, Paris : ESF.
- Bausch, L. & Schürch, D. (1999). *Etat de la recherche sur les nouvelles technologies appliquées à la formation professionnelle en Suisse et en Europe*. Lugano: ISPPF.
- Bausch, L., Cattaneo, A. & Schürch, D. (2000a). *La formazione degli APFD*. Rapporto di ricerca FNR n. 5004-51723. Lugano: ISPPF.
- Bausch, L., Cattaneo, A., Messi, G., Reggiori, R. & Schürch, D. (2000b). *Aspetti di metodologici*. Rapporto di ricerca FNR n. 5004-51723. Lugano: ISPPF.
- Bausch, L. (2001a). Nouvelles professionnalités dans la formation d'adultes: enjeux psychosociaux. Colloque de recherche, 5/2001. Neuchâtel: Université.
- Bausch, L. & Del Don, C. (2001b). *Corso Web Project Manager; Accompagnamento trasversale (tutoring): L'assistente di Pratica in Comunicazione Mediata dal Computer (AP-CmC)*. Lugano: ISPPF.
- Bausch, L. & Cattaneo, C. (2002). Aspetti psicosociali dell'intrazione uomo/donna-computer. Manoscritto corso FFA. Lugano: ISPPF.
- Bausch, L. & Del Don, C. (2001c). *Corso Web Project Manager; Mandato per la Commissione esterna di valutazione del corso WPM*. Lugano: ISPPF.
- Beach, L. R. (1990). *Image Theory: Decision making in personal and organisational contexts*. Chichester: Wiley
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Callari Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cattaneo, A., Messi, G., Schürch, D. & Bausch, L. (2000a). *L'ingegneria dell'innovazione pedagogica*. Rapporto di ricerca FNR n. 5004-51723. Lugano: ISPPF.
- Cattaneo, A., Messi, G., & Schürch, D. (2000b). *Il Modello "Progetto Poschiavo"*. Rapporto di ricerca FNR n. 5004-51723. Lugano: ISPPF.
- Cesareo, V. (1989). *La società flessibile*. Milano: Franco Angeli.
- Cesari-Lusso, V. & Müller, N. (2001). Quelle est la place de l'expérience dans l'apprentissage à l'âge adulte? Qu'est-ce qui se construit? Qu'est-ce qui se co-construit? Qu'est-ce qui se déconstruit? *I quaderni dell'Istituto (IceF)*, 1: 2-12. Lugano: Università della Svizzera italiana.

- Chaiklin, S., Lave, J. (1993) (eds). *Understanding practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobuild, C. (1995). *English Dictionary*. Birmingham: HarperColins.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. In: K. & M. Reusser Weyeneth (eds.). *Verstehen*. Bern: Huber.
- Del Don, C. Messi, G. Reggiori, R. Schürch, D. (2001). *Livelli e percorsi della comunicazione nel Gruppo di progetto TMM*. Rapporto di ricerca FNR n. 5004-51723. Lugano: ISPFP.
- DeSeCo (2002). *Simposium Geneva, 11-13.02.2002: Discussion Paper* (prepared by D. Rychen and L. Salganik). Neuchâtel.
- Galimberti, C. & Riva, G. (1996). *La comunicazione virtuale. Dal computer alle reti telematiche: nuove forme di interazione sociale*. Milano: Guerini e Associati.
- Gergen, N. J. (1991). *The saturated of self*. NY: Basic Books.
- Ghisla, G. & Kolb, W. (2001). *Programma quadro per la maturità professionale*. Berna: UFFT.
- Goffman E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.
- Gonon, Ph. (eds.) (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Grassi, M. Galimberti, C. Schürch, D., (2001). *Il canale audiovisivo nella formazione a distanza : diario di un'ipotesi di sviluppo*. Lugano: ISPFP.
- Hansen, H. et al. (eds.) (1999). *Bildung und Arbeit / Formation et travail*. Aarau: Sauerländer.
- Hutchins, E. (1994). Comment le "cockpit" se souvient de ses vitesses ? *Sociologie du travail* 4: 451-473.
- Infelise, L. (2000). Apprendere e cambiare in una comunità locale. In: P.G Amietta (eds.). *I luoghi dell'apprendimento*. Milano: F. Angeli.
- Kendall, P., Merton, K. & Fiske, M. (1990). *The focused interview*. New York: The free press.
- Le Boterf, G. (1998): *L'ingénierie des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Mancini, T. (2001). *Sé e identità*. Roma: Carrocci.
- Mantovani, G. (1995). *Comunicazione e identità*. Bologna: Il Mulino
- Mantovani, G. (2001). Le tre anime della rete. *Psicologia contemporanea*, 63: 38-47. Firenze: Giunti.
- Marro Clément, P. & Perret-Clermont, A.-N. (2000). Collaborating and learning in a project of regional development supported by new information and communication technologies. In R. Joiner, K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell. *Rethinking collaborative learning*, London, New-York, Free Association Books, pp. 229-247.
- Marro, P. et al. (2000). *Projet européen Echange: Rapport final de recherche*. Programme Socrates ; convention Nr. 56257-CP-1-98-1-FR-ODL.
- Meyrowitz, J. (1993). *Oltre il senso di luogo*. Bologna: Baskerville.
- Mintzberg, H. (1992). *Structures et dynamiques des organisations*. Paris: Ed. d'Organisation.

- Miles, M.B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: a new sourcebook*, Thousand Oaks/California.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of social representation. *European Journal of Psychology*, 4, 369-380.
- Muller, N. (2001). Enjeux identitaires et apprentissage dans une situation de formation Interculturelle. *Cahiers de Psychologie*, n° 36. Université de Neuchâtel.
- Negroponte, N. (1995). *Essere digitali*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Parisi, G. (1999) *La Mente*. Bologna: Il Mulino
- Perrenoud, Ph. (1997): *Construire des compétences à l'école*. Paris: ESF.
- Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (eds.) (2001). *Interagir et Connaître*. Paris: l'Harmattan.
- Perret-Clermont, A.N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de la pensée. In J.-J. Ducret (eds.), *Acte du colloque. Constructivisme: usages et perspectives en éducation Vol I & II*, Département de l'instruction publique. Service de la recherche en éducation, Genève, 2001.
- Perriault, J. (1993). *Le savoir à distance*. In: G. Blanc (eds.) *Le travail du XXI siècle. Mutations de l'économie et de la société à l'ère nouvelles des autoroutes de l'information*. Paris: Dunod.
- Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance*. Harmattan: Paris.
- Ratti, R. (1998). The active space: a regional scientist's paradigmatic answer to the local-global debate. In: Reggiani, A (eds.). *Accessibility, Trade and Location Behaviour*. Ashgate.
- Reggiani, M. (2000). Coaching, Mentoring e dintorni: i mille percorsi dell'apprendimento. In: P.G Amietta (eds.). *I luoghi dell'apprendimento*. Milano: F. Angeli.
- Rieder, P., Giuliani, G., Schürch, D., (2000). *Identità e sviluppo e delle regioni dell'arco sud alpino: un progetto di educazione innovativa che fa capo anche alla comunicazione Mediata da Computer per offrire ai giovani nuove opportunità di lavoro*. Lugano-Massagno: ISFPF.
- Roggiani, M. (2000). Coaching, Mentoring e dintorni: i mille percorsi d'apprendimento. In: P.G Amietta (eds.). *I luoghi dell'apprendimento*. Milano: F. Angeli.
- Reggiori, R. & Monguzzi, G. (2001). L'assistente di pratica in CmC: un profilo professionale in evoluzione. *Presentazione al Convegno delle Giornate svizzere delle formazione professionale: "Quale formazione professionale in una società dell'informazione?"*. Lugano, 8-10 novembre.
- Rogoff, B. & Lave, J. (1984). *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner*. NY: Basic Books.
- Schürch, D. (1997). L'esperienza del Progetto Poschiavo. In: *Società Economica Valtellinese*. Milano: F. Angeli.
- Schürch, D., Del Don, C. (1998). *Progetto Guinea*. Lugano: ISFPF.
- Schürch, D. (1999). Dilemmas und Perspektiven in der Ausbildung von Lehrkräften im Bereich der Berufsausbildung. *Interface*, 1, 44-46.

- Schürch, D., (1999a). Communication virtuelle: mais pour qui? *Psychoscope: Giornale della Federazione Svizzera delle Psicologhe e degli Psicologi*. XX, n. , 10-13.
- Schürch, D. (2000). Verso una pedagogia dello sviluppo territoriale. In: P.G Amietta (eds.). *I luoghi dell'apprendimento*. Milano: F. Angeli.
- Schürch, D., (2000a). *Ausbildung der Informatiklehrer: das Entstehen einer Pädagogik der computerunterstützten Kommunikation*. Lugano: ISFPF.
- Schürch, D. (2001). Dove collocare la dimensione soggettiva del formatore? *I quaderni dell'Istituto*, 1: 12-40. Lugano: Università della Svizzera italiana.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris.
- Weick, K.E. (1995), *Sensemaking in organizations*, London, Sage.

## Appendice

Allegato 1. Aree di potenziale conflitto di ruolo (Fonte: Bausch, 2000a)

