

Essere formatore oggi Bisogni educativi e professionalità

ROBERTO FRANCHINI¹

Introduzione

Come afferma sovente Papa Francesco, il tempo di oggi è caratterizzato non da un'epoca di cambiamento, ma da un cambiamento d'epoca. Questo adagio, che non andrebbe sottovalutato, non riguarda soltanto il macro-sistema del mondo e degli assetti sociali, ma anche il sistema formativo, caratterizzato senz'altro da uno slittamento di paradigma, che postula una ri-combinazione creativa dei fattori organizzativi e delle professionalità coinvolte.

Affrontare trasformazioni non è un mestiere semplice. Ben nota è la tendenza dell'uomo a conservare, lasciando intatte le soluzioni a problemi che invece mutano, e non riuscendo a percepire lo stato di crescente entropia, segno di un irreversibile processo di cambiamento. Demotivazione e malessere nei giovani, stress e burn-out dei formatori, crescente burocratizzazione dei processi formativi sono solo alcuni dei segnali che potrebbero indicare l'esigenza di una parabola trasformativa, da avvertire, indirizzare e governare.

*Focused*² è lo strano titolo è ripreso da una recentissima pubblicazione di Jim Watterston e Jong Zhao: non si tratta solo di un'intelligente (e argomentata) provocazione, ma anche di una guida per i formatori, chiamati a scegliere con chiarezza gli scenari evolutivi della loro professione. Tutti, e in ogni ambito di vita, conoscono il rischio di assestarsi sul presente, inseguendo continuamente le cose da fare, e finendo per non pianificare il futuro (cioè i risultati attesi). Così, si finisce per privilegiare le pur faticose (o persino snervanti) routine, invece che gli obiettivi, intesi come esiti in grado di generare bene comune nel contesto in cui si opera.

Nel tempo della stabilità, lavorare all'insegna del "si è sempre fatto così" può essere tutto sommato accettabile, anche se pur sempre rischioso. Ma la formazione di oggi può permettersi questo? Siamo alle prese con fenomeni di una complessità davvero notevole, che evolvono con una rapidità altrettanto sfidante: la massiccia crescita e lo sviluppo della tecnologia, compresa l'intelligenza artificiale (AI), la natura mutevole dell'occupazione, il cambiamento climatico potenzialmente inarre-

¹ Presidente ENDO-FAP.

² WATTERSTON J., ZHAO Y., *Focused. Understanding, Negotiating, and Maximizing Your Influence as a School Leader*, Corwin, 2024.

stabile, i social media dilaganti che creano “notizie false” e indeboliscono il legame tra ciò che si pensa e le evidenze provenienti dalle scienze (quando non dalla realtà).

In particolare, l'intelligenza artificiale sta trasformando la società, e certamente costringerà i formatori a riconsiderare sia il *cosa* che il *come*: che cosa vale la pena insegnare e come farlo per essere efficaci rispetto ai nuovi obiettivi attesi. La stessa organizzazione formativa (il curriculum implicito, si potrebbe dire) subirà dei cambiamenti, allo scopo di promuovere negli studenti una maggiore libertà d'azione su cosa, come, quando e perché imparano.

In effetti, molte industrie, servizi, uffici e fabbriche stanno elaborando un percorso trasformativo, con quella intraprendenza che è indotta con forza dalla necessità di stare sul mercato, rispondendo in modo efficace ai mutamenti del contesto e dei bisogni che da esso si generano. La formazione fatica ad andare di pari passo, riscontrando difficoltà nel mettere in discussione le tradizionali regole del suo funzionamento, tra spazi, tempi, risorse e raggruppamenti.

Probabilmente questo accade perché la formazione potrebbe avere un debole orientamento ai risultati, finendo in generale per non essere gestita come un'impresa, ma come un servizio da garantire, a prescindere dalla sua efficacia. Mentre qualsiasi impresa sta in piedi se dimostra di saper rispondere ai bisogni (veri o indotti che siano), la formazione sta in piedi a prescindere, trasformando il diritto al successo formativo (centrato sulla persona) nel dovere di erogare prestazioni didattiche (centrate sulla presunta professionalità docente e sui riti organizzativi).

La logica sottostante rischia di diventare legale e formale, orientata da una parte ai contenuti da trasmettere, e dall'altra alla conformità ai requisiti. Questa impostazione, d'altronde, è largamente coerente con la visione politico-amministrativa di tipo burocratico, con i suoi tradizionali strumenti di *governance* centrata sull'accreditamento, basati sulla rigidità del nesso tra diritti e norme, queste ultime garantite attraverso verifiche di stretta osservanza.

Come conseguenza, studiosi e ricercatori hanno spesso l'impressione che, mentre molti dirigenti si impegnano prevalentemente o esclusivamente alla conservazione, mediante l'osservanza delle leggi e il rispetto dei vincoli economici, i formatori sono più preoccupati di ciò che devono insegnare (il cosiddetto curriculum), piuttosto che di ciò che gli allievi devono apprendere.

Una possibile causa di questa anomalia è la difficoltà di dichiarare quali sono i risultati che la formazione deve essere in grado di garantire: descrivere gli esiti di una efficace organizzazione educativa è certamente molto più difficile che individuare i risultati di un'agenzia commerciale o di un'impresa di ristorazione. Eppure, questa difficoltà non può giustificare la reticenza, in quanto la definizione degli obiettivi del sistema educativo (o, detta in altre parole, l'identificazione del corredo umano di cui ha bisogno il giovane per avere successo nel contesto in cui vive) è probabilmente la questione principale, a monte di ogni altra, criterio ispiratore di qualsiasi riforma o programma di cambiamento.

1. Per farla breve: storia minima dei bisogni educativi

Comprendere e governare l'evoluzione di una professionalità non è un processo fine a se stesso, ma inscritto dentro ad una lettura dell'evoluzione dei bisogni ai quali la professionalità intende rispondere, se vuole sopravvivere. Al contempo, occorre superare la tentazione di considerare i bisogni educativi come un'entità immutabile, legati semplicemente ad una sorta di astratta antropologia, e non anche ai cambiamenti di contesto operati dall'uomo stesso, e che poi finiscono per caratterizzare ciclicamente le forme e i modi dell'esistenza. Anche i bisogni educativi, dunque, hanno bisogno di una storicizzazione, senza la quale rischiano di non essere né compresi né intercettati da risposte e interventi appropriati.

Per altro, la formazione così come "tradizionalmente" intesa, organizzata intorno ad aule, lezioni e libri (o loro moderni surrogati) è un'invenzione piuttosto recente, non potendo essere considerata come a-storica, né tanto meno immutabile. Essa, affondando le sue radici nella disponibilità seicentesca di una nuova promettente tecnologia (i libri), venne modellizzata dai gesuiti nella celebre *Ratio Studiorum*, e portata alla massima estensione soltanto a fine Ottocento, con la nascita degli stati moderni.

Prima del Seicento, non considerando la straordinaria quantità di bambini che non avevano accesso ad alcun tipo di educazione, se non quella conseguente ad un approccio precocissimo al lavoro, la formazione, non sostenuta dalla risorsa libro, avveniva prevalentemente nel contesto domestico, con un rapporto numerico da far leccare i baffi (uno a uno, o giù di lì) e con una connotazione fortemente relazionale e universalistica.

I bambini appartenenti ai ceti elevati seguivano, ma non di regola, le scuole istituite nei monasteri o nelle cattedrali, oppure la loro educazione era attribuita direttamente al signore e alla sua dama, se il feudo era di grosse dimensioni, altrimenti presso altri signori nobili, ove erano chiamati ad apprendere le buone maniere e tutto ciò che i codici cavallereschi dettavano.

Per necessità di sopravvivenza, la maggioranza delle famiglie inserivano precocemente (attorno ai sette anni) i loro figli nel mondo del lavoro, ad esempio nelle botteghe artigiane. Esistono contratti di apprendistato del tardo Medioevo nei quali risulta che il maestro artigiano si impegnava a "*docere sine fraude et in toto suo posse*", e in cui si stabiliva l'impegno dello stesso a fornire al discepolo il vitto, l'alloggio e il vestiario³. Di contro, da parte del piccolo apprendista c'era l'obbligo di abitare con il maestro e l'impegno di obbedirlo, avendo cura di

³ DHUODA, *Educare nel Medioevo. Per la formazione di mio figlio. Manuale*. Intr. di Simona Garinelli, trad.it. di Gabriella Zanoletti, Milano, Jaca Book, 1997.

custodire tutti i beni della bottega senza commettere furti e frodi nei confronti di colui che andava a sostituire la figura paterna. Ma i veri scolari nel Medioevo erano i chierici, che, a gruppi di dieci, erano affidati alla tutela di un monaco, il decanus o formarius, che li sorvegliava il giorno e la notte ed era responsabile del loro operato di fronte all'abate. All'interno della scuola monastica c'erano le più diverse materie di studio, ma anche le pratiche religiose e i piccoli lavori domestici, alternati a passeggiate e a momenti di gioco.

È in questo ultimo contesto che la disponibilità del libro muta le carte in tavola, consentendo ai Gesuiti di immaginare un sistema più efficace, ampliando il numero dei destinatari oltre le mura del monastero e identificando come elementi cardine il programma e la lezione. Lo spazio dell'azione educativa era la classe, che costituiva un'unità omogenea sia per età degli studenti che per obiettivi didattico-pedagogici, fissati con precisione nella Ratio alla stregua di un programma di studi graduale ed ascensionale.

Ecco finalmente il collegio del XVI o XVII secolo, dove era possibile ritrovare classi assai numerose, con finanche ottanta studenti, in presenza di un solo insegnante⁴. Per questo la Ratio prevedeva un'organizzazione dello spazio regolata sulla base di un codice d'onore, i cui parametri di valutazione erano il profitto scolastico, lo zelo e l'impegno nell'apprendimento, e il cui esito, fortemente simbolico, determinava la posizione della più o meno vicina alla cattedra del professore e l'occupazione, da parte degli alunni meritevoli, di un seggio più elevato degli altri.

Al centro della giornata scolastica vi era la *lectio*: il professore leggeva ad alta voce e distintamente la pagina di un autore classico, e subito ne faceva un commento adeguato e corrispondente al livello della classe. Terminata questa fase, uno o più studenti erano chiamati a ripetere quanto era stato esposto. Di seguito si procedeva con una serie di esercizi specifici riguardanti la grammatica, la sintassi e il lessico, cosicché si imprimesse bene nella mente degli studenti.

L'elemento decisivo del nuovo paradigma era il ricorso ad un libro di testo, finalmente reso accessibile dall'invenzione della stampa, e progressivamente imposto come lo strumento didattico per eccellenza. Esso, infatti, rappresentava una guida sicura per allievi e insegnanti, che vi ritrovavano gli elementi essenziali delle discipline scolastiche. La cura e l'attenzione verso i libri di testo, e in generale verso le opere a stampa, erano una delle principali incombenze del rettore del collegio e del prefetto degli studi, che gestivano i contatti con i librai della città affinché procurassero per tempo i volumi necessari per lo svolgimento

⁴ Cfr. PISANI A., *Universalitas & Pervasivitas: il costituirsi e diffondersi della Societas Jesu e suoi echi (1540-1773)*, Biblioteca Universitaria Genovese, reperibile al link http://www.bibliotecauniversitaria.ge.it/UetP/UetP_index.html

dei corsi, e imponevano regole severe per le adozioni da parte dei professori, in modo tale da selezionare accuratamente i libri che potevano capitare tra le mani degli studenti, non solo a scuola, ma anche a casa. Lo stretto rapporto tra impegno pedagogico e funzione del libro presso la Compagnia di Gesù si trova ben delineato nella *Bibliotheca selecta* di Antonio Possevino⁵, la cui prima edizione fu stampata a Roma nel 1593, negli anni in cui si compivano gli ultimi passaggi per la redazione definitiva della *Ratio Studiorum*.

Gli elementi appena richiamati (classe, lezione, libri) sono le variabili organizzative che diventeranno universali con l'affermazione degli stati moderni, a fine 800, portando all'apice la parabola di quello che può essere definito il paradigma dell'educativo cartaceo. Con esso, l'educazione, nata aristocratica ed elitaria, è diventata democratica e diffusa, lottando e infine estinguendo la piaga dell'analfabetismo di massa. Un cammino non certo lineare, ma a tratti (particolarmente agli albori) vivamente contrastato, come accade ogni volta che ad essere messo in discussione non è un semplice strumento didattico o una metodologia, ma l'assetto globale (paradigmatico) del fare formazione. È singolare constatare come l'invenzione dell'arte tipografica, che costituirà per secoli la tecnologia di riferimento per l'educazione, rivoluzionando i meccanismi sociali e culturali, suscitò scalpore e scandalo, col timore che essa avrebbe corrotto la gioventù e alimentato interessi estranei al fatto educativo⁶.

Riprendendo ancora una volta la distinzione di Floridi⁷, il libro ha fatto evolvere l'educazione dalla sua preistoria alla sua storia, mutando al contempo l'identità e le competenze del formatore, che da tutore relazionale e universalista diventa professore dotto e comunicatore. L'educazione, impastata di relazione lungo tutto l'arco della giornata, diventa un mestiere specifico, suddiviso in ambiti disciplinari nei quali esercitare l'erudizione, ed esercitato nella ristretta cornice dell'aula e dell'ora di lezione. *Ex cathedra*, si inizia a dire.

Ma il sociologo avverte che qualcosa si è rotto, e che oggi l'educazione, come mille altri fenomeni, entra a rotta di collo nello scenario dell'iperstoria, ovvero dell'infosfera, intesa come lo spazio informativo dell'epoca digitale, che estende la sua influenza ben oltre la sua specifica e originaria funzione, coinvolgendo

⁵ Il grande progetto culturale sotteso alla *Bibliotheca selecta* mirava a raccogliere in due ponderosi volumi la bibliografia indispensabile per la formazione di una élite, selezionando i titoli in base a rigorosi criteri culturali e di perfetta corrispondenza morale e dogmatica con gli obiettivi dell'educazione cattolica, e veniva a costituire così l'esatto rovescio dell'*Index librorum prohibitorum*.

⁶ Per un approfondimento cfr. PIERNO F., VANDONE G., *Stampa meretrix. Scritti quattrocenteschi contro la stampa*, Padova, Marsilio, 2012.

⁷ FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2017.

tutti gli ambiti della vita, trasformando i bisogni e inducendone di nuovi, insomma ponendo sfide sconosciute per il fatto formativo.

Libro, lettura, lezione, classe, aula, registro e orari... valgono ancora questi elementi, magari ricombinati e potenziati? O l'infosfera richiede, come già accaduto con la stampa, la creazione di un nuovo scenario? Si tratta di cambiare qualche sfumatura metodologica, o di ripensare in profondità l'intero dispositivo formativo?

2. Il *cosa* e il *come*

Le trasformazioni paradigmatiche non si accontentano di ruotare intorno al *come* si fanno le cose (come quando si mette mano ad una nuova metodologia, o a una nuova modalità di produzione), ma si originano da una domanda più profonda, ovvero quella sul *cosa*, cioè, in questo caso, da una istanza radicale: quali nuovi esiti (*outcome*) in uscita dai processi formativi? Nuovi esiti corrispondono a nuovi bisogni, e dunque la domanda originaria è ancora un'altra: l'infosfera ha generato una mutazione genetica dei bisogni educativi? Se sì, in quale direzione?

L'evoluzione in atto delle tecnologie digitali ha messo a disposizione dell'uomo sia la fruibilità immediata di enormi data-base di conoscenze che l'efficienza di strumenti di processazione e computazione, spingendo il sostegno tecnologico verso supporti che si avvicinano a simulare l'intelligenza umana, battezzandosi come forme di intelligenza artificiale.

Questa evoluzione minaccia di rendere obsoleti, o almeno decisamente meno importanti, i due tradizionali prodotti dell'apprendimento scolastico, ovvero la memorizzazione di conoscenze e l'addestramento a processi come la computazione e la deduzione. Insomma, tutto l'edificio della cosiddetta alfabetizzazione è scosso nelle sue fondamenta, e così anche le forme organizzative della cosiddetta istruzione, spazi, tempi e routine in cui si trasmettono conoscenze e si addestrano abilità che un modesto computer potrebbe eseguire con molta più precisione e rapidità.

Cosa rimane alla formazione (e al formatore) nell'era dell'intelligenza artificiale? C'è qualcos'altro oltre allo studio dei contenuti e all'acquisizione di abilità logiche? Pensando alla diade insegnamento e apprendimento, ora entrambi i poli sono minacciati: sul versante dell'insegnamento, Internet è una fonte di informazioni che minaccia il metodo della lezione frontale, relativizzando il contributo del formatore; sul versante dell'apprendimento (o meglio di alcune prestazioni normalmente chieste agli allievi), l'intelligenza artificiale può risolvere, scrivere e persino comunicare in modo sorprendente.

Eppure, c'è qualcosa che va al di là di queste tipologie di performance, e forse si tratta proprio... dell'intelligenza! Vero è che "intelligenza" si dice in molti

modi, ma ci sono alcuni modelli che potrebbero aiutare a spostare l'attenzione dei formatori verso le più alte espressioni della capacità umana. Tra questi modelli, potrebbe essere utile ai nostri fini il confronto con la tassonomia di Bloom, particolarmente nella sua seconda versione⁸: essa indica una sorta di gerarchia delle abilità intellettuali che da quelle più "povere" (e probabilmente vicariabili dall'intelligenza artificiale) giunge a quelle più alte, e forse più genuinamente umane.

- *Ricordare*: si tratta dell'archiviazione, recupero, riconoscimento e richiamo di conoscenze rilevanti nella e dalla memoria a lungo termine;
- *Comprendere*: implica la costruzione di significati da messaggi orali, scritti e grafici;
- *Applicare*: enfatizza l'uso di procedure per risolvere problemi, non solo nelle attività di routine;
- *Analizzare*: riguarda la suddivisione del materiale in parti costitutive e il rilevamento di come le parti si relazionano tra loro e con una struttura o uno scopo generale;
- *Valutare*: è intesa come la capacità di formulare giudizi sulla base di criteri e indicatori;
- *Creare*: espressione più alta della tassonomia, è la capacità di mettere insieme gli elementi in gioco per formare nuove proposte e nuovi "prodotti", che poi verranno apprezzati nei vari ambiti culturali ed espressivi delle comunità umane.



⁸ Per approfondimenti si può vedere ANDERSON L.W., KRATHWOHL D.R., *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom*, Roma, Anicia, 2022.

Guardando alla tassonomia, si potrebbe affermare, con una sorta di sollievo, che la formazione potrà in futuro essere meno responsabilizzata per i processi per così dire di base, spostando il suo investimento educativo su competenze delicatissime come la capacità di valutazione critica e di produzione di oggetti culturali, in un contesto collaborativo. In questo scenario, assume rilevanza la possibilità che i formatori sfidino i loro giovani allievi nella produzione di compiti reali, non artificiali, esercitando tutta la loro creatività, contaminata con il mondo, la comunità e il bene comune. L'immaginazione pedagogica porta così all'utopia di allievi meno ingaggiati nell'ascolto e nello studio, e più responsabilizzati in azioni generative come comunicare, produrre, relazionarsi e condividere, in contesti che, anche grazie alla tecnologia, rompono il perimetro degli organismi formativi, rappresentando le istanze della vita e del mondo.

In effetti, formare le competenze umane (le competenze per la vita) è l'obiettivo che numerosi organismi internazionali e nazionali indicano come missione dell'istituzione educativa nel tempo presente. Non si tratta di retorica (da sempre si dice che la formazione "mette al centro la persona"), ma di un'esigenza concretissima: senso critico, collaborazione, tenacia, responsabilità e capacità di iniziativa sono solo alcune tra le doti che consentiranno ai giovani di costruire il bene comune, in un contesto complesso e volatile.

Si tratta di una trasformazione per molti aspetti radicale del curriculum, cambiamento di rotta per ora solo appena accennato dai documenti ufficiali relativi agli standard e alle competenze in uscita dai percorsi formativi. È probabile che si debba mettere in secondo piano l'abitudine *elencativa*, che spinge i formatori a immaginare una serie algoritmica di contenuti, l'uno propedeutico all'altro o sotto il profilo cronologico o dei cosiddetti pre-requisiti. Sollevati dalla programmazione, i formatori entrano in uno scenario progettuale, che da una chiara definizione degli esiti retrocede solo in ultimo ai contenuti, passando attraverso le esperienze significative da proporre agli allievi, sotto forma di problemi/prodotti.

Per quanto riguarda il *come*, i mutamenti indotti dall'avvento dell'infosfera sono più evidenti (anche se in fondo meno importanti). La spinta negazionista è viva non solo nel dibattito pubblico e sui media, ma anche in ambienti istituzionali: la disponibilità del cellulare e dei tablet è spesso considerata una grana da cui difendersi, per salvaguardare... cosa? L'intelligenza degli studenti? La loro crescita umana? O le routinarie prestazioni esecutive o di memoria, così pervicaci negli ambienti scolastici?

È chiaro che il rapporto tra scuola e tecnologie è un rapporto difficile e controverso, e che la tentazione potrebbe essere quella della semplice (e forse irrealistica) negazione. Di recente, l'attenzione di molti è stata sollecitata dal rapporto di monitoraggio dell'UNESCO GEM 2023, nel quale tuttavia la direttrice generale, Audrey Azoulay, si è pronunciata in modo ben altrimenti pensoso,

semplicemente affermando che la rivoluzione digitale dispone di un potenziale incommensurabile ma, così come sono stati lanciati degli avvertimenti sul modo in cui dovrebbe essere regolata nella società, un'attenzione simile deve essere prestata al modo in cui viene utilizzata nel contesto dell'istruzione. Insomma, il suo utilizzo deve essere finalizzato a migliorare le esperienze di apprendimento e a favorire il benessere di studenti e insegnanti, non a loro discapito.

In sostanza, ciò che sta dietro a questa dichiarazione è che la tecnologia è un fattore neutro, e che il suo impatto sull'apprendimento dipende da come essa viene utilizzata: se da un lato le tecnologie in classe possono avere un impatto negativo, se usate in modo inappropriato o eccessivo, esse possono essere straordinariamente utili per l'apprendimento degli studenti.

Qualsiasi fattore esterno (tecnologia o altro) può essere utile oppure ostacolare l'apprendimento (o altre manifestazioni della ricchezza dell'essere umano). Scherzandoci un po' su (ma nemmeno tanto), persino il libro è una "tecnologia" che, se usata in modo inappropriato o eccessivo, può danneggiare l'apprendimento! Basta pensare a come un uso rigido del libro di testo possa annullare il senso critico, o come l'accumulo di fonti libresche possa indebolire la motivazione.

Semplificando di molto la letteratura in argomento⁹, l'uso appropriato delle nuove tecnologie deve essere trasformativo, non sostitutivo. Questo significa che non è utile, anzi è persino dannoso inserirle nel panorama didattico tradizionale, come vino nuovo in otri vecchi. Impiegare le tecnologie per fare lezione (da una parte) e prendere appunti (dall'altra), trasformando la lavagna in schermo, il quaderno in tablet e il libro in e-book, e presumendo che l'operazione renda più efficace il processo formativo, è un'illusione già tramontata. L'intelligenza artificiale, poi, rompe definitivamente questo schema.

È rivelativo a questo proposito il verbo che viene utilizzato nell'ammonizione dell'Unesco: la semplice presenza di un dispositivo elettronico distrae gli studenti dall'apprendimento. Bene, da cosa distrae? Da quale modalità di apprendimento essi vengono stornati? Dalla lezione, evidentemente. Ben diversa è la questione quando la tecnologia è utilizzata in modo trasformativo, cioè per fare cose diverse da ciò che si è sempre fatto. Se gli studenti sono attivi, da soli o in piccolo gruppo, per creare prodotti culturali, in un contesto di autonomia e responsabilità, è molto più probabile che essi utilizzino proficuamente la tecnologia per elaborare fonti, farsi supportare dall'intelligenza artificiale, e infine generare qualcosa di originale, come un video, un tutorial, un e-book o un podcast.

⁹ Cfr. ad esempio HAMILTON E.R., ROSENBERG J.M., AKCAOGLU M., *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, TechTrends, 2016, pp. 433-441.

Lo studente al lavoro, chiamato a creare, e non semplicemente ad ascoltare, con o senza l'aiuto di una tecnologia, esercita una forma di apprendimento che potremmo dire "reale", non "artificiale". L'intelligenza artificiale non è di alcuno ostacolo all'intelligenza reale, semmai lo è per l'esercizio, altrettanto "artificiale", dell'ascolto passivo e della riproduzione meccanica di conoscenze acquisite. Solo le forme astratte e trasmissive di insegnamento sono minacciate (e alla lunga spazzate via) dall'avvento delle nuove tecnologie, che sta recando con sé l'esigenza di un radicale ripensamento non solo delle modalità didattiche, ma più in generale dell'organizzazione stessa del fatto educativo, a partire dal curriculum implicito, fatto di spazi, tempi, raggruppamenti e risorse per l'apprendimento.

In realtà, l'intelligenza non è mai artificiale! Se si prendono sul serio le più recenti definizioni di intelligenza, come quelle di Howard Gardner e di Ken Robinson, si dovrebbe usare maggiore prudenza nell'usare questo straordinario sostantivo. L'intelligenza reale, cioè la capacità di generare idee nuove che abbiano valore, o l'attitudine a risolvere in modo creativo e adattivo le situazioni umane, sempre mutevoli, non è per nulla ostacolata dalla cosiddetta intelligenza artificiale, che anzi è di supporto nell'alleggerire la componente standard della prestazione intellettuale (la componente cristallizzata, per usare il linguaggio di Cattell¹⁰), lasciando più spazio e tempo per la componente fluida, intesa come innata capacità umana di adattarsi e affrontare nuove situazioni in modo flessibile, senza che l'apprendimento precedente rappresenti un vincolo determinante.

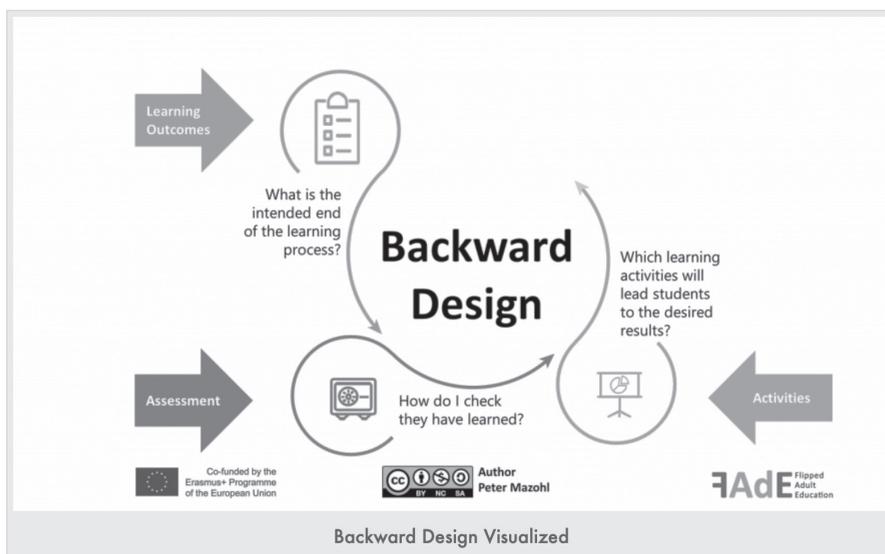
Nulla di ciò che viene da fuori può rovinare l'uomo, e la formazione non potrà a lungo resistere agli straordinari mutamenti di contesto provocati dalla disponibilità delle nuove tecnologie. Né si tratta di accettarle passivamente, inserendole in un contesto immutato, semplicemente sostituendo qualcosa con qualcos'altro... l'educativo digitale non è l'uso della tecnologia a scuola, ma l'individuazione di come cambia il fatto educativo, in presenza delle nuove tecnologie. Se ben pensato e guidato, è probabile che il loro avvento impedisca le modalità deboli (artificiali) di insegnamento, provocando una rivoluzione di paradigma, che libera i giovani verso forme reali e creative di apprendimento.

3. Le competenze del formatore

Soltanto ora è possibile discutere l'evoluzione della professionalità del formatore. Infatti, è la chiarezza del *cosa* e del *come* che origina l'esigenza di allineare tutti gli elementi in campo, tra i quali primeggia proprio l'identità, il ruolo e le competenze di questa figura. Alla luce dello scenario aperto, in prima battuta si

¹⁰ Vedi CATTELL R.B., *Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment*. Journal of Educational Psychology, 54, 1963, pp. 1-22.

può affermare la necessità di una nuova generazione di formatori (educatori?), pronti a scendere (almeno un poco) dalla cattedra e a porsi di lato, sostenendo, con una relazione ad un tempo attenta e discreta, l'attività dei loro apprendisti.



Backward Design Process, immagine tratta dagli output di un progetto Erasmus, vedi <https://www.fade-in.eu/web/it/backward-design/>

Con questo non si intende affermare che la competenza specifica in un ambito culturale non sia necessaria, anzi... sostenere nell'apprendimento giovani allievi richiede una preparazione forse ancora più profonda, in quanto non fondata sulla trasmissione di contenuti già pronti, magari immobilizzati nei cosiddetti "materiali didattici", ma sulla capacità di animare domande e di fornire possibili vie di risposta, attraverso itinerari aperti. Senza la sicurezza del libro di testo, nelle sue innumerevoli versioni (tra le quali la celebre "dispensa"), il formatore deve possedere una grande dimestichezza con il proprio campo culturale, essendo solo così in grado di facilitare e guidare percorsi flessibili

Per fare questo sono probabilmente cruciali due *nuove* competenze, nuove non perché sconosciute, né tanto meno impraticate, ma perché tradizionalmente poco intercettate dai percorsi di abilitazione iniziale, e deboli nell'immaginario che ruota intorno a questa professione.

1) La prima competenza è quella progettuale, che può essere chiarita attraverso il ricorso al cosiddetto *backward design*, o progettazione a ritroso¹¹.

¹¹ Cfr. ad esempio OVERSON C. E., BENASSI V. A., *Backward design, the science of learning, and the assessment of student learning*, in S. A. Nolan, C. M. Hakala, & R. E. Landrum (Eds.), *Assessing undergraduate learning in psychology: Strategies for measuring and improving student performance*, pp. 95-107, American Psychological Association, 2021.

Definire questo tipo di progettazione come “a ritroso” denuncia il punto di partenza, tradizionalmente ancorato ai “contenuti da trasmettere”, forse il vero modo retrogrado (in tutti i sensi) di formare le persone. Insomma, mentre la programmazione parte dagli input dei processi formativi, ovvero dalla batteria di conoscenze/abilità da erogare mediante la lezione, la progettazione parte dall’esito (outcome) del percorso di apprendimento, inteso ad un tempo come compito/prodotto degli allievi e come competenze coinvolte nella sua produzione. Definito l’esito, come anche le sue modalità di accertamento, è possibile predisporre l’itinerario dell’attività, inteso come il complesso delle attività e delle risorse che condurranno gli allievi ad esprimere la loro creatività, acquisendo le competenze necessarie. Il formatore, dunque, immagina anticipatamente, a mo’ di canovaccio (e non di copione), il fluire di un’esperienza sensata, predisponendone gli ingredienti, tra i quali la disponibilità di risorse per l’apprendimento, anche in forma di brevi lezioni, ma coinvolgendo ampiamente le innumerevoli fonti *blended*. Ad esempio, se l’esito atteso è la creazione di un podcast geo-politico sulla guerra in Ucraina che esamini l’evento da più punti di vista, il formatore:

- lancia la sfida culturale, illuminandone il significato, avendo cura della motivazione;
- indica le caratteristiche principali del prodotto richiesto;
- fornisce un insieme di riferimenti bibliografici e sitografici;
- offre suggerimenti su come condurre il processo di acquisizione delle informazioni necessarie, sottoporre a critica le fonti, selezionare quelle ritenute rilevanti, e infine produrre l’oggetto culturale;
- valuta quanto prodotto, anche stimolando forme di auto-valutazione.

Si tratta certamente di un approccio impegnativo, almeno in fase progettuale (cioè prima dell’esperienza stessa), ma che poi diventa scorrevole e significativo in fase di attuazione, prevenendo le emozioni di inutilità e frustrazione che i formatori spesso avvertono quando si costringono alla stressante maratona delle lezioni frontali.

2) La seconda nuova competenza è quella educativa e di animazione. La posizione laterale del formatore apre inedite possibilità di relazionarsi con i giovani allievi, in modalità impossibili ex cathedra. Slogan pedagogici altrimenti frustranti come “centralità dell’allievo”, “personalizzazione” e “inclusione” diventano abordabili, in quanto il formatore, libero dalla catena della lezione frontale, può s-catenare la sua capacità di empatia e di sostegno, osservando, suggerendo, affiancandosi ai più deboli, chiacchierando coi demotivati, sfidando i talentuosi. Più simile alla vecchia figura del doposcuolista (insomma, dell’educatore), egli si muove nello spazio-tempo educativo, non più assoggettato alle forche caudine delle aule e degli orari, più simile ad un oratorio che ai tradizio-

nali contesti formativi¹². Anima, lancia sfide culturali, orienta, guida, sostiene, incoraggia e infine valuta.

Dietro ognuno di questi verbi c'è un DNA più pedagogico che disciplinare: da qui si origina l'esigenza di cambiare in profondità i percorsi di iniziazione alla professione, ricalibrando non solo la missione complessiva del formatore, ma anche le attitudini richieste in fase di selezione (a monte), e gli strumenti da fornire prima e durante il servizio, tra i quali ad esempio la funzione cruciale di una supervisione pedagogica costante.

È chiaro che non è possibile andare in profondità su un tema come quello delle competenze per l'educazione, sulle quali l'uomo pensa e scrive sin dagli albori della storia del mondo. Basta qui affermare che proprio questa tipologia di competenze, preve a quelle disciplinari, professionali e culturali, disegnano il cuore della professionalità formativa, nel tempo presente.

Bibliografia

- ANDERSON L.W., KRATHWOHL D.R., *Una tassonomia per l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione. Revisione della tassonomia degli obiettivi educativi di Bloom*, Roma, Anicia, 2022.
- CATTELL R.B., *Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment*. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1963, pp. 1-22.
- DHUODA, *Educare nel Medioevo. Per la formazione di mio figlio. Manuale*. Intr. di Simona Garinelli, trad.it. di Gabriella Zanoletti. Jaca Book, Milano.
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*, Milano, Raffaello Cortina editore, 2017.
- FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*. *Rassegna CNOS-FAP*, 2/2020.
- HAMILTON E.R., ROSENBERG J.M., AKCAOGLU M., *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use*, TechTrends, 2016, pp. 433-441.
- OVERSON, C. E., & BENASSI, V. A., *Backward design, the science of learning, and the assessment of student learning*, in S. A. Nolan, C. M. Hakala, & R. E. Landrum (Eds.), *Assessing undergraduate learning in psychology: Strategies for measuring and improving student performance*, pp. 95-107, American Psychological Association, 2021.
- PIERNO F., VANDONE G., *Stampa meretrix. Scritti quattrocenteschi contro la stampa*, Padova, Marsilio, 2012.
- PISANI A., *Universalitas & Pervasivitas: il costituirsi e diffondersi della Societas Jesu e suoi echi (1540-1773)*, Biblioteca Universitaria Genovese, reperibile al link http://www.bibliotecauniversitaria.ge.it/it/UetP/UetP_index.html
- WATTERSTON J., ZHAO Y., *Focused. Understanding, Negotiating, and Maximizing Your Influence as a School Leader*. Corwin, 2024.

¹² Per un approfondimento sull'evoluzione degli aspetti organizzativi dei centri di formazione, cambiamento complementare (e indispensabile) a quello della professionalità del formatore, si può vedere FRANCHINI R., *Una crisi da non sprecare. L'educativo digitale prima, durante e dopo il Coronavirus*, *Rassegna CNOS*, 2/2020.