

## FORMARE I DOCENTI DI LINGUA: È POSSIBILE CAPOVOLGERE LO SCHEMA?

Paolo E. Balboni<sup>1</sup>

L'anno trascorso su *Zoom* o *Meet* a nuotare nello tsunami di *webinar* di formazione ha modificato le abitudini degli insegnanti in ordine alla loro (auto)formazione. Ma anche fatto risaltare le debolezze del modello trasmissivo della formazione, privato sullo schermo di tutte quelle variabili empatiche, umane, cinesiche, multimediali della formazione in presenza.

L'esperienza *webinar* si è inserita in un contesto che rendeva difficile, già nel mondo pre-pandemico, la formazione: c'è un eccesso di domanda di formazione e, di contro, c'è pochissima offerta di qualità e l'eccesso domanda porta a costi elevati che solo alcune istituzioni possono permettersi. In secondo luogo, i formatori accademici non si interessano di metodologia della formazione e perpetuano il modello trasmissivo, monodirezionale, da 'chi sa' a 'chi non sa'. Ci sono anche formatori semiprofessionali, cioè esperti delle associazioni di insegnanti e delle case editrici, nonché di agenzie straniere come British Council, Goethe Institut e così via: hanno una competenza edulinguistica teorica inferiore agli accademici, conoscono il mondo della scuola (come insegnanti, alcuni, come promotori di prodotti editoriali o di interventi formativi, altri), e hanno avuto talvolta un minimo di formazione nella metodologia della formazione, per cui sanno travestire (perché, come vedremo, di travestimento si tratta) il modello trasmissivo puro con modelli più operativi o interattivi.

(Prima di continuare, è necessaria una premessa: ho iniziato a formare insegnanti oltre 40 anni fa quando sia la *forma mentis* sia il *modus operandi* erano trasmissivi; via via mi sono reso conto della fragilità del modello e ho provato a modificarlo, ma la scuola, l'associazione, l'Istituto Italiano di Cultura che invitano un *guru* ultrasettantenne e famoso vogliono una *lectio magistralis*, non un'attività interattiva, operativa, capovolta, circolare...).

In realtà, la chiave di volta per una risposta alla scarsità di formatori di alta qualità edulinguistica (e quindi della difficoltà di averli e del loro costo alto) viene, come vedremo, dalla marea di video che la CoviDAD ha prodotto o ci ha fatto capire che si possono produrre: il modello che proporremo affida la lezione 'alta' di glottodidattica a dei video, e l'azione di formazione a insegnanti/tutor. Ci sono molti insegnanti (che spesso sono anche nelle associazioni, collaborano con autori famosi nelle case editrici, ecc.) che

- a) sanno come è la vita professionale di un professore di italiano, di inglese, di altre lingue straniere, di latino, di greco; conoscono la didassi quotidiana; conoscono come funzionano i manuali didattici e come usarli al meglio; sanno utilizzare le tecnologie, possono riflettere su *che cosa farne* senza porsi il problema di *come farlo*;
- b) non hanno però una formazione edulinguistica vasta (padroneggiano solo alcuni argomenti) e profonda: non è il loro mestiere fare ricerca, né hanno il tempo per

<sup>1</sup> Università Ca' Foscari Venezia.

seguire quel che avviene nella ricerca italiana e internazionale; non sono formatori di professione (come per altro i *guru*).

La proposta di metodologia di formazione che descriviamo di seguito fa forza sul punto *a* e cerca di sopperire alle carenze del punto *b*, ponendo come scopo della formazione sia migliorare la qualità degli insegnanti e, quindi, migliorare il risultato dell'insegnamento linguistico, sia cercare "insegnanti di qualità" *autonomi* nella capacità di continuo aggiornamento professionale, nella scelta tra percorsi autogestiti e percorsi che prevedono la partecipazione a corsi strutturati di formazione<sup>2</sup>.

## 1. LA FORMAZIONE TRADIZIONALE

Questo tipo di formazione focalizza la *conoscenza* di quattro aree: le scienze del linguaggio e della comunicazione; le scienze della società e della cultura, nelle lingue straniere e classiche; la natura dello studente (neuroscienze, psicolinguistica, psicologia relazionale, motivazione ecc.); i fini e gli strumenti dell'educazione in generale e dell'insegnamento linguistico in particolare. Nei corsi di formazione si presentano questi temi provenienti e si suppone – senza fondamenti sperimentali – che aumentando le *conoscenze* aumenti la *competenza* glottodidattica, che il *sapere su* qualcosa induca automaticamente il *saper fare* qualcosa. Nella maggioranza dei casi il risultato è una *presa di coscienza delle* (non di *competenza nelle*) nuove prospettive edulinguistiche. Una formazione di 3 ore per 30 insegnanti significa 90 ore di lavoro, e non c'è equilibrio tra l'investimento da un lato e il potenziale risultato dall'altro (un raro ed ottimo esempio di analisi sul rapporto tra formazione e risultati degli studenti è Thurlings, Den Brock, 2017).

Eppure, tutti considerano *naturale* la modalità trasmissiva: c'è un *magister* (*magis*, 'più') che trasmette le sue conoscenze a persone meno preparate.

Certo, il formatore trasmissivo inizia (quando va bene) chiedendo ai corsisti quello che fanno, che cosa pensano, quali sono i loro bisogni, ma dopo aver 'ascoltato' il *magister* carica un *PowerPoint* preparato *prima* di sapere che cosa sanno o vogliono o necessitano i corsisti...

Nella prassi diffusa, il modello totalmente trasmissivo è riservato ai grandi *guru* della linguistica educativa, e gli altri formatori travestono il modello trasmissivo in due modi:

a) una variante *interattiva* in cui il formatore rimane "colui che sa", ma i partecipanti passano da "coloro che non sanno" a "coloro che fanno", che agiscono in classe, con *esperienze* e *competenze*. Indubbiamente questa variante coinvolgente migliora il modello meramente trasmissivo, ma in realtà il formatore seleziona, tra le risposte, quelle che risultano utili per introdurre il *PowerPoint* già pronto al momento di inizio della sessione: le risposte fuorvianti sono oggetto di ringraziamento e di un'eventuale ripresa momentanea, ma vengono ignorate di fatto. Il *PowerPoint* o il *handout* già predisposti smentiscono l'*interazione*, che tra l'altro coinvolge solo i docenti meno timidi nell'esporsi di fronte ai colleghi.

Una formazione interattiva vera, spesso realizzata in *webinar* del periodo CodiDAD, è quella in cui il formatore risponde alle domande dei corsisti, rischiando di essere

<sup>2</sup> Sulla nozione di "insegnante di qualità" si vedano Margiotta, Balboni (2005, 2008) e Margiotta (2010). I riferimenti europei sono il *Profile* di Kelly *et al.* (2004) e il *Framework* di Eaquls (2016).

Per la riflessione sul processo di formazione ci siamo basati su Di Nubila (2005), Dionisi, Garuti (2011); ci sono anche ricerche più specifiche e progetti di formazione come Harris, Sass (2011); Retana Calderón, Sánchez Murillo, 2015; Fandiño Parra (2017). Una visione generale della ricerca italiana, limitandoci agli ultimi anni, è in Diadori (2010, 2012), Celentin (2014), Corino (2014), Lavinio (2016), Nitti (2018).

costretto a dire ‘non so’ – ma comunque la modalità interattiva non esce dal modello *creazione di conoscenze*, non diventa *creazione di competenze*;

- b) una versione *operativa* che cerca di superare il ‘sapere su qualcosa’ in direzione del ‘sapere fare qualcosa’, ma l’interazione rimane solo in superficie in quanto è il formatore che decide che a un certo punto chiederà a tutti di fare una data attività come se fossero studenti. La natura sostanzialmente trasmissiva di questa versione è dimostrata non solo dal *PowerPoint* già predisposto, ma anche dai pacchetti con i materiali da usare per le attività. Indubbiamente, la formazione che ‘fa fare’ rispetto a quella che ‘dice’ può contribuire meglio a creare competenze. Per poter fare attività, tuttavia, è necessario che il gruppo in formazione sia abbastanza omogeneo: tutti di italiano L1 o L2 o di lingua straniera o di lingue classiche; tutti più o meno dello stesso grado scolastico; e così via.

In questo modello il formatore proviene dal mondo della ricerca teorica, di solito un accademico, o applicata, come nel caso di un autore di materiali, un formatore di associazioni di insegnanti o di agenzie internazionali di promozione linguistica; normalmente non conosce i partecipanti, anche nelle varianti interattive: finisce l’intervento e va in stazione.

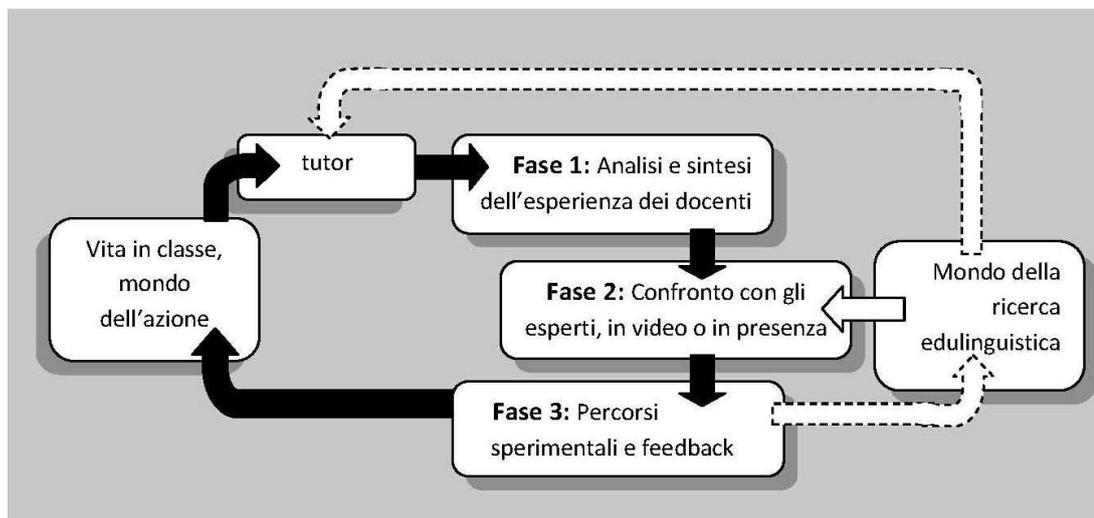
## 2. LA FORMAZIONE ‘CAPOVOLTA’, CIRCOLARE

Un’alternativa alla formazione trasmissiva tradizionale è quella *flipped*, capovolta<sup>3</sup>. Il *flipped teaching*, chiamato spesso *flipped classroom*, capovolge la tradizionale sequenza didattica “spiegazione in classe / esercizi a casa”: in classe si fanno attività, si lavora operativamente sui problemi e le loro soluzioni, si cercano documenti, ecc., e poi individualmente, seguendo i propri ritmi e stili apprenditivi, a casa si approfondisce, si sistematizza, si ‘studia’. Vista e promossa come sinonimo di modernità nei corsi e nelle riviste per insegnanti, nell’educazione linguistica la *flipped classroom* è da almeno 40 anni la base della didattica: nelle lingue straniere e in italiano L2, la fase di ‘spiegazione’ iniziale non esiste, si parte dalla comprensione di *input*, si ricavano gli obiettivi di quella lezione, fino alla sistematizzazione, allo “schema di grammatica”; in italiano L1, l’attività sulla lingua in uso, sulla comunicazione, sulla padronanza dei vari tipi di testo non prevede alcuna spiegazione iniziale, si incomincia con degli esempi, ci si ragiona, e a casa si traduce quanto appreso nei ‘compiti di realtà’; c’è anche il lavoro su ortografia, morfologia, sintassi e il processo è di solito induttivo, si parte da un enunciato e poi si procede all’analisi, che a casa è oggetto di esercizi; nelle lingue classiche alcune classi incominciano ad organizzarsi, anche se in modo vago, come quelle di lingue straniere con un lavoro iniziale su *input* abbastanza estesi, mentre la maggioranza delle classi iniziali partono da piccole frasi da analizzare, ma superate le fasi iniziali l’*input* su cui si lavora è quasi sempre un brano di una certa dimensione, senza alcuna ‘spiegazione’. La metodologia *flipped*<sup>4</sup> è funzionale per le discipline scientifiche, storiche, filosofiche ma non è una novità soprattutto nell’insegnamento delle lingue seconde e straniere.

<sup>3</sup> Questo paragrafo riprende in parte due saggi, concepiti nel 2019 e 2020, in corso di stampa, indicati come Balboni, 2021a e 2021b.

<sup>4</sup> Il *flipped learning* può essere approfondito in un’amplissima letteratura; il libro di riferimento internazionale è Bergman, Sams (2012); per le lingue, un riferimento è Evseeva, Solozhenko (2015); utilissima l’ampia sintesi nella tesi di dottorato di Suludere (2017), disponibile in rete.

La formazione capovolta<sup>5</sup> in realtà non ‘capovolge’ letteralmente il processo monodirezionale *formatore* → *formandi* ma lo rende circolare. La definizione di formazione *capovolta* è stata scelta solo per riconoscerne la derivazione dal *flipped teaching* e dal *flipped training*, ma la vera differenza dalla formazione tradizionale, monodirezionale, sta nel fatto che si tratta di un modello doppiamente circolare, come si vede dal diagramma:



Il primo percorso circolare è quello che parte dal mondo della scuola (una scuola, un'associazione di insegnanti, una rete di scuole o di insegnanti interessati ad un tema) e ritorna a quel mondo, da dove viene anche il ‘formatore’, un insegnante di qualità, disponibile a fare da tutor, ma privo delle conoscenze glottodidattiche necessarie per essere formatore nel modello tradizionale visto sopra.

Il secondo percorso circolare è indicato in bianco tratteggiato nel diagramma: parte dalla ricerca, cui si rivolge il tutor per avere interventi video di qualità, e dopo un'interazione con il mondo della scuola, ritorna alla ricerca sotto forma di *feedback*. A differenza del primo percorso circolare, dalla scuola alla scuola, il secondo percorso non è obbligato: la formazione capovolta funziona perfettamente anche se limita il contatto con il mondo della ricerca alla predisposizione di materiali video (come in alcune banche dati che si stanno approntando) e di materiali di approfondimento.

### 3. UNA POSSIBILE STRUTTURAZIONE DELLA FORMAZIONE CIRCOLARE

Proponiamo una struttura (certo ce ne sono altre!) che si può applicare alla formazione in presenza, *blended* o *online*; non trattiamo qui la progettazione, promozione e organizzazione del corso, che supponiamo consista di tre incontri *blended* (*online*, in presenza *online*); è possibile una quarta fase, in cui gli insegnanti-sperimentatori confrontano i risultati dei loro percorsi dopo averli sperimentati.

<sup>5</sup> Sul capovolgimento della formazione dei docenti c'è un saggio di Sisti (2016); esistono esempi internazionali di *flipped training*, il più diffuso dei quali, proposto da McCannon (<http://lodgemccannon.com>), è in realtà FaD basata su video; ci sono molti siti che propongono *flipped training* per la formazione del personale aziendale. In Italia esiste un centro di formazione aziendale, Flipnet (<https://flipnet.it/>), che organizza anche corsi per insegnanti.

### 3.1. *Online: analisi, condivisione e sintesi della propria esperienza*

Questa fase riguarda le prime tre caselle del diagramma: dal mondo della scuola, attraverso il tutor, si arriva all'analisi e sintesi delle esperienze.

Una indicazione base della metodologia della formazione è “dal noto all’ignoto”: si comincia una sessione richiamando alla memoria e condividendo l’esperienza sul tema trattato. Nella fase iniziale del nostro modello, il tutor invita i corsisti a interagire in un’aula *moodle*, una *chat* di *facebook*, ecc., per:

- c) *condividere le esperienze* riguardanti il tema della sessione, seguendo i punti si una lista preparata dal tutor: come si affronta quel particolare aspetto nella classe? Come lo affrontano i manuali? Che attività vengono di solito fatte? con quale risultato? È un’attività individuale che può durare un paio di giorni, e alla fine ciascuno carica sul sito comune la propria scheda. Il tutor qui è un organizzatore, *primus inter pares*;
- d) *riflettere sulle soluzioni* adottate nelle classi: sono altri 2-3 giorni in cui si condividono commenti e riflessioni, in un processo costruttivistico: non c’è qualcuno che trasmette la conoscenza, ma questa viene costruita sulla base dell’esperienza condivisa;
- e) *preparare una sintesi condivisa* di quanto emerso nei punti *a* e *b*, aggiungendo domande, commenti, dubbi, idee. Alla fine di una settimana di lavoro individuale e in *chat* i corsisti hanno una scheda commentata e organizzata;
- f) nei due-tre giorni seguenti, ogni corsista *esplora autonomamente* internet, riviste, video, altre guide in suo possesso per arricchire il bagaglio di riflessioni e proposte da discutere nella seconda fase.

La prima fase è dunque propedeutica, accomuna il linguaggio e le esperienze, per rendere produttiva la seconda fase, quella dell’incontro in presenza fisica o su piattaforma.

### 3.2. *In presenza (o online): il confronto tra esperienza e indicazioni della ricerca*

La fase centrale è il momento chiave del percorso: l’esperienza di chi insegna ogni giorno in classi fatte da studenti reali si confronta con quello che viene, su quel dato tema, dal mondo della ricerca scientifica. Nel diagramma, questa fase coinvolge la casella centrale e la sua connessione con il mondo della ricerca edulinguistica. Ci si trova in presenza (oppure *online*, su una piattaforma che consenta l’interazione ma anche la condivisione di documenti video). Il tutor:

- a) guida il commento e dibattito sulla scheda conclusiva che abbiamo visto prima, creando eventualmente minigruppi che in un quarto d’ora enucleino i punti chiave, per poi discuterne;
- b) presenta una lezione video o due-tre spezzoni di video (vedremo in seguito dove reperirli), che portano la voce della ricerca in linguistica educativa. Si muove dunque dall’autoreferenzialità della parte propedeutica al confronto con dati esterni, forniti da chi non sa da chi verranno utilizzati, in quale contesto ecc. Anziché un esperto in presenza pare preferibile un video (trasmissivo e monodirezionale in maniera dichiarata – ma in un contesto cooperativo e ben più ampio) perché permette di inserire una pausa quando la comprensione è difficile (termini specialistici, riferimenti non immediati a fenomeni esterni, ecc.) e quando emergono dubbi, consente di rivedere una sequenza, ma soprattutto separa i ruoli: l’esperto divulga conoscenza, il

tutor guida il corso, è lui il referente del corsista. È importante che questa differenza di ruolo venga mantenuta ed accentuata: certo, il tutor è anche, almeno in parte, esperto dei contenuti – si è preparato, ha organizzato il percorso, ha scelto i video – ma la sua funzione è di essere catalizzatore, cioè l'elemento che rende possibile una reazione chimica. Se necessario, si può riguardare la videolezione, o una sua parte, per meglio comparare le proprie riflessioni, provenienti dal mondo della didattica quotidiana, con quelle che provengono dal mondo della ricerca, dalle sperimentazioni, dallo studio di casi;

- c) organizza l'attività della terza fase: segnala possibili approfondimenti, avvia la riflessione su come adattare (se possibile) quanto ascoltato e discusso al contesto di lavoro, alle proprie classi.

Questa fase ha un ruolo fondamentale nella percezione dei corsisti: è la fase centrale, e le altre due vengono percepite rispettivamente come propedeutica e conclusiva, fondamentali ma improduttive senza questo momento cruciale. Una certa 'retorica', quasi una 'solennità' deve dare a questa fase centrale il crisma delle riunioni importanti.

### 3.3. *Online o in piccoli gruppi: approfondimento, percorsi, feedback*

L'ultimo momento della formazione capovolta riguarda la parte bassa del diagramma visto al punto 2: la casella della 'fase 3' rimanda da un lato al mondo della scuola, chiudendo il cerchio di carattere operativo, dall'altro chiude il cerchio con il mondo della ricerca, fornendo attraverso il tutor un *feedback*, i risultati di sperimentazioni, pubblicazioni di buone pratiche, ecc.

I fattori caratterizzanti di questa fase sono:

- a) un approfondimento del tema trattato: come abbiamo visto trattando della struttura della fase centrale, quella del contatto in presenza o *online* tra i corsisti, alla conclusione il tutor fornisce link ad altri video, a *blog*, a saggi *online* ecc. sul tema dell'incontro (nella *Guida all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, che vedremo sotto, ogni *handout* offre decine di link in *open access*); si può chiedere a singoli o a gruppi un lavoro aggiuntivo, come leggere un saggio o entrare in un *blog* per poi condividere, attraverso il tutor che omogeneizza i suggerimenti, i punti interessanti. Il tutor può individuare in tal modo corsisti interessati alla riflessione edulinguistica, che in seguito potrà affiancarlo ad esempio la stesura nelle sintesi della prima fase e in quella conclusiva ed eventualmente guidandolo nel contatto con il mondo della ricerca, per formarsi come tutor a sua volta;
- b) la progettazione di percorsi didattici sul tema della sessione, ed eventualmente la loro sperimentazione in classe. La progettazione avviene a coppie o in piccoli gruppi, a seconda degli interessi, della lingua insegnata, del livello scolastico in cui si insegna, e così via. il lavoro può essere condotto *online* o in presenza, in una settimana di tempo, condividendo alla fine le proposte. in seguito alcuni possono sperimentare i percorsi e fornire a tutti un *feedback* – e chiudendo in tal modo il cerchio iniziato nella scuola e ad essa ritornato.
- c) Resta da chiudere il cerchio che coinvolge il mondo della ricerca, quello in chiaro nel diagramma nel paragrafo 2: la freccia muove dalla casella "tutor": nel paragrafo che segue vedremo la figura del tutor, che ha tra le sue caratteristiche anche un interesse per lo studio generale della linguistica educativa, spesso opera in un'associazione di

insegnanti, oppure è autore di manuali, è in contatto con strutture accademiche, desidera essere ammesso a un dottorato e così via; al mondo della ricerca il tutor offre un *feedback* sia con contatti personali, sia con saggi per le riviste di linguistica educativa<sup>6</sup>.

#### 4. PROFILO DEL TUTOR NELLA FORMAZIONE CIRCOLARE

Molte indicazioni sono implicite nei paragrafi precedenti, e molti suggerimenti vengono dalla letteratura sul tutor, parola che assume vari significati a seconda del contesto operativo<sup>7</sup>; il tutor ‘circolare’

- a) è un insegnante “di qualità”, vive nella scuola e, spesso, in associazioni di insegnanti<sup>8</sup>, in enti di promozione di una lingua, come il Goethe Institut o il British Council, la Dante Alighieri o l’Alliance Française: ma non è uno studioso, un accademico;

<sup>6</sup> Nella Biblioteca Italiana di Educazione Linguistica (che riporta tutti libri e i saggi dal 1960 a oggi, [www.societadille.it](http://www.societadille.it)) ogni annata si conclude con gli indici di una decina almeno di riviste edulinguistiche: nel 2021 le più rilevanti sono

- *AggiornaMentì*: <https://adi-germania.org/it/pubblicazioni/rivista-aggiornamenti/>;
- *Bollettino Itals*:  
[Bollettino Itals | Laboratorio Itals](https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals/) oppure <https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals/>;
- *Educazione Linguistica - Language Education, ELLE*:  
<https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/>;
- *Folio.net* [italiano L1], *Folio.net: rivista online per docenti di italiano | Pearson*;
- *Grammatica e Didattica*: [http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/linguistica didattica.html](http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/linguistica%20didattica.html);
- *InSegno. Italiano L2 in classe*: <https://goo.gl/HW9e79>;
- *Italiano a scuola* [italiano L1]: [Archivio | Italiano a scuola \(unibo.it\)](http://www.unibo.it/it/italiano-a-scuola);
- *Italiano a stranieri*: <https://goo.gl/rHx5X6>;
- *Italiano LinguaDue*: <http://riviste.unimi.it/mdex.php/promoitals/index/>;
- *Italiano in Azione*: <https://www.casuslibri.com/it/> oppure [https://www.ornimieditions.com/it/linguainazione-ilsa-italiano-l2](http://www.ornimieditions.com/it/linguainazione-ilsa-italiano-l2);
- *Lingua e nuova didattica*: [www.lend.it](http://www.lend.it);
- *Scholia, rivista di letteratura* [ma anche di glottodidattica] *greca e latina*: [Scholia. Rivista di letteratura latina e greca \(pagine.net\)](http://www.scholia.net);
- *Scuola e Lingue Moderne*: [http://www.anils.it/wp/rivista\\_selm/selm-in-open-access/](http://www.anils.it/wp/rivista_selm/selm-in-open-access/);
- *Teaching Italian Language and Culture Annual: TILCA*, [https://tilca.qc.cuny.edu/?page\\_id=26](https://tilca.qc.cuny.edu/?page_id=26).

<sup>7</sup> In testi come *Progetto Sirio* (1997), Altet *et al.* (2002), De Meo (2015), La Rocca (2016), Magnoler (2017) troviamo una vasta tipologia di tutor: *tutor d’aula*, che gestisce una classe durante la formazione senza avere una funzione progettuale; *tutor FAD*, che è un coordinatore didattico, gestisce i tempi, dà stimoli, controlla la relazione interpersonale risolvendo eventuali conflitti (Celentin, 2011, 2014; si veda anche il progetto ministeriale in [win.rosminigr.it/fad.htm](http://win.rosminigr.it/fad.htm)); esiste l’Associazione Nazionale Insegnanti Tutor E-Learning, ANITEL, [Associazione Nazionale Insegnanti Tutor e-Learning \(anitel.cloud\)](http://www.anitel.cloud)); *tutor di sostegno scolastico*, che aiuta a contrastare la dispersione scolastica è una funzione di sostegno nella formazione degli adulti (*Progetto Sirio*, 1997; La Rocca, Margottini, 2017); *tutor aziendale*, figura regolata dal Ministero del Lavoro nel 2015, che si occupa della formazione degli apprendisti: in parte include il tutor per il tirocinio dei docenti in prova, figura istituita nel 2010 dal Ministero dell’Istruzione (Massaro, 2015); *tutor didattico*, un dottorando che in molte università guida gli studenti in tesi (una descrizione articolata è in [Chi è il tutor | Università di Padova \(unipd.it\)](http://www.unipd.it/chi-e-il-tutor)).

<sup>8</sup> Ci riferiamo a realtà come il *Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica* (GISCEL), l’*Associazione Italiana di Cultura Classica*, il gruppo *Insegnanti Italiani Lingua Seconda Associati* (ILSA), l’*Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingua Straniera* (ANILS, come le sue varie reti tematiche), il gruppo *Lingue e Nuova Didattica* (LEND), nonché le associazioni degli insegnanti di singole lingue straniere.

- b) ha contatti con la ricerca, può collaborare con università, essere parzialmente distaccato presso cattedre, partecipa a percorsi di ricerca, mantenendo l'insegnamento scolastico; spesso collabora a riviste di glottodidattica, che portano alla ricerca *feedback* sulla scuola e allo stesso tempo divulgano presso gli insegnanti le riflessioni della ricerca;
- c) ha qualche formazione sulla natura e sulle funzioni di un tutor, può essere (stato) un tutor di insegnanti in tirocinio, ma non è un professionista della gestione d'aula o nella FAD, un professionista della formazione.

La prima caratteristica è fondamentale per la formazione circolare: *il tutor è espressione di un gruppo*, che sia questo una rete di scuole in una città, dove è conosciuto come tutor, oppure un'associazione come quelle che abbiamo citato in nota, o un'agenzia internazionale. Un gruppo particolare di appartenenza di possibili tutor è quello che lavora per la scuola, cioè gli editori scolastici, che spesso utilizzano insegnanti come collaboratori degli autori accademici, che sperimentano i nuovi manuali e che sono spesso *part time* nella scuola.

Teoricamente potrebbe nascere la figura del tutor circolare anche al di fuori di gruppi di appartenenza: ci sono video formativi disponibili *online*, può chiederne egli stesso ad esperti, quindi è possibile immaginare insegnanti/imprenditori che realizzino formazione capovolta, ma dubitiamo che un singolo possa avere la forza proporzionale per uscire dal suo ambito territoriale, cosa che solo il supporto di associazioni, editori, agenzie straniere può garantire; inoltre, la formazione è caratterizzante nel CV di un docente (e quindi nelle graduatorie, nei concorsi) solo se è attestata, e un singolo tutor/imprenditore non può rilasciare attestazioni 'eleggibili', come recitano i bandi.

Abbiamo fatto riferimento sopra ai video disponibili *online*; ci sono vari *repository* in atto o in prospettiva:

- a) *European Center for Modern Languages (ECML/CELV > Home)*: è il centro del Consiglio d'Europa che si occupa di insegnamento delle lingue. Un suo canale *YouTube* (<https://youtube.com/user/ecmlat>) raccoglie decine di video soprattutto in inglese e francese: pur facendo parte del Consiglio d'Europa, l'Italia non è membro del ECLM...;
- b) *Guida AnilsMondo all'insegnamento dell'italiano a stranieri*: si trova gratuitamente nel sito dell'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingua Straniera, ANILS ([www.anils.it](http://www.anils.it)); consta di 15 video su temi classici dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nel mondo e come lingua seconda in Italia. Gli autori, che in ogni video sono vari, sono accademici e insegnanti "di qualità" dell'ANILS, che possono anche svolgere attività di tutor. Come mostra il nome, questo non è un *corso*, ma una *guida* i cui video e *bandout* (che include la scaletta dell'intervento e una lista con decine di rimandi a saggi reperibili gratuitamente *online*) può essere utilizzata sia in autoformazione dai singoli docenti, sia da tutor o da gruppi che organizzino corsi, commerciali o non;
- c) *Linguistica per la Didattica e l'Apprendimento (LINDA)*, è un progetto all'interno del settore Linguistica di un'organizzazione, Future Education Modena, che si occupa di migliorare la qualità della didattica (non solo di quella linguistica), [Home | Future Education Modena \(fem.digital\)](#); il taglio è poco glottodidattico e soprattutto linguistico applicato, quindi fuori dalle linee di tendenza internazionali e italiane, ma soprattutto per l'italiano come Lingua 1 copre una certa carenza di interventi su video;

d) *L'Università di Parma* include due centri con *video-repository* interessanti per la formazione capovolta o circolare:

- nel sito del *Laboratorio di Glottodidattica*, diretto da Marco Mezzadri (<http://www.glottodidattica.unipr.it/index.php/attivita/formazione/formazione-e-docenti-aa-2020-2021/>) ci sono i video-atti di un convegno del 2019 sulla glottodidattica inclusiva, nonché 7 dibattiti su temi edulinguistici tra esponenti della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, DILLE ([www.societadille.it](http://www.societadille.it)), la società scientifica che raccoglie gli accademici di questo settore, e membri di società scientifiche di settori affini;
- in <http://www.elicom.unipr.it/it/risorse/20/>, sito del centro diretto da Michele Daloiso, è richiesta solo la registrazione per accedere a molti video su vari temi glottodidattici: si tratta di una raccolta *in progress*, quindi con continue integrazioni;

e) *Video-based Peer Practice Among Language Teachers (V-PAL)* (<https://app.v-pal.eu/home>) è un progetto di formazione cooperativa tra insegnanti che si occupano soprattutto di insegnamento ad adulti; l'Italia non fa parte del progetto europeo per cui i video trattano di insegnamento in Danimarca, Germania, Spagna, Romania e Cipro, ma sono quasi tutti in inglese e sono utili anche per insegnanti italiani;

f) *VideoCorso Anils*: nella primavera 2021, mentre scriviamo il *repository* include una quarantina di video, ma è un *work in progress* che continua a arricchirsi di video su 20 temi classici della didattica delle lingue straniere. I video sono realizzati in parte da accademici e in parte di insegnanti “di qualità” e tutor dell’associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingua Straniera, ANILS ([www.anils.it](http://www.anils.it)). Ogni video del VideoCorso ANILS è accompagnato da un *handout* con la scaletta dell’intervento, e per ogni gruppo di video, per ogni tema, c’è una lista con decine di rimandi a saggi reperibili gratuitamente *online*, ma anche uno o più saggi sul tema editi su carta e quindi non disponibili *online*.

A differenza della *Guida* della stessa Associazione illustrata al punto ‘b’, il VideoCorso ANILS non è a libero accesso: stando alla legge sugli enti senza fine di lucro, l’Associazione può offrire formazione a pagamento solo ai propri membri – ma per diventare membri la quota è minima, 25 euro, che comprende anche l’abbonamento annuale alla rivista *Scuola e Lingue Moderne (SeLM)* oltre ad altre iniziative (in)formative per i docenti di lingua straniera, di italiano a stranieri e, recentemente, anche di lingue classiche – in altre parole, insegnanti di lingue non native).

L’ANILS ha un suo gruppo di tutor specializzato nell’uso di quei video: è un gruppo aperto a continui ingressi;

g) *Videoteca di Linguistica Educativa (VLED)*: è un *work in progress* che al momento conta una ventina di video, ma essendo nata nel 2021 andrà incrementandosi progressivamente; i video sono gratuitamente disponibili a tutti, come nel caso della *Guida AnilsMondo* vista sopra.

Sono videolezioni registrate da accademici, cioè i docenti e ricercatori attualmente in servizio nelle università nel settore L-Lin02, sigla che indica la didattica delle lingue moderne (quindi non del latino e del greco), ma anche quelli che sono passati a settori affini, o che sono andati in pensione, o che sono idonei come professori associati e ordinari, ma non sono ancora entrati in servizio. L’iniziativa è progettata da Fabio Caon, dell’Università di Venezia, e realizzata dal Laboratorio di Comunicazione didattica, diretto da Caon ([www.unive.it/labcom](http://www.unive.it/labcom)) e dalla Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa, DILLE ([www.societadille.it](http://www.societadille.it)), la società scientifica che raccoglie gli accademici di questo settore.

Ci sono altri *repository*, che però hanno caratteristiche particolari.

Ad esempio, le 11 videolezioni con dispense e schede di autovalutazione di *Migliorare l'Efficienza dell'Apprendimento Linguistico (MEAL)*, mirato agli studenti delle superiori e dell'Università ma utilissimo anche per gli insegnanti ([www.itals.it/meal](http://www.itals.it/meal)), sono state registrate nel 2011-12, quindi in alcune parti riflettono una glottodidattica diversa da quella odierna.

Un altro grande *repository* (ben 43 video, suddivisi in 4 moduli) è in progettazione, e il primo modulo è stato quasi completamente videoregistrato: si tratta del corso *PLIDAforma*, in cui l'acronimo sta per Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri. Il progetto include anche una serie di *Videoappunti*, sorta di FAQ, minivideo di 2-3 minuti su temi molto specifici, perché ogni insegnante possa trovare risposta immediata a dubbi e punti oscuri. La Società Dante Alighieri ha già iniziato la costituzione di un Albo dei Formatori.

Ci sono poi molti archivi di *webinar* nei siti dei grandi gruppi editoriali: sono registrazioni talvolta gratuite, talvolta a pagamento: la spagnola Casa delle Lingue ha molti video di didattica dell'italiano a stranieri, utili però per insegnanti di tutte le lingue, [www.cdl-edizioni.com/webinar/](http://www.cdl-edizioni.com/webinar/), caratteristica condivisa dalla raccolta di video di Alma, un editore fiorentino ([www.almaedizioni.it/it/almatv/formazione-insegnanti/](http://www.almaedizioni.it/it/almatv/formazione-insegnanti/)); altri gruppi editoriali hanno raccolte di video, di solito a pagamento.

Sono tutti materiali su cui un tutor può costruire percorsi, ma, a nostro avviso, per avere coerenza scientifica e continuità, in progetti di formazione di vasto respiro pare utile affidarsi a raccolte pensate come guide o corsi (ad esempio i due prodotti di ANILS, il VideoCorso ANILS e la *Guida Anilsmondo*; il corso MEAL) o che sono legati ad un taglio particolare (come i video sulla glottodidattica sostenibile o molti di quelli in Elicom, dell'Università di Parma); le altre raccolte, che non hanno un filo rosso glottodidattico ad unirle, sono forse più utili come materiali di approfondimento per le singole tematiche, utili per integrare i video dei corsi più strutturati oppure per interventi 'spot', non inseriti in un progetto di formazione sistematica e durevole negli anni.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altet M., Paquay L., Perrenoud P. (2002), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?*, De Boeck, Bruxelles.
- Balboni P. E. (2021<sup>o</sup>, in stampa), "La necessità di un'evoluzione nei modelli di formazione degli insegnanti di educazione linguistica", in D'Angelo M., Ozbot M. (a cura di), *Lingue, testi, discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Balboni P. E. (2021b), "Flipped Teacher Training: un modello per la formazione 'capovolta' per gli insegnanti di educazione linguistica", in Gatti M. C., Gilardoni S. (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'università alla scuola. In memoria di Cristina Bosisio*, Milano, AItLA / Officinaventuno, Milano, pp. 16-25.
- Bergmann J., Sams A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, ISTE, Arlington.
- Celentin P. (a cura di) (2011), *La creazione di una comunità di pratica fra i diplomati del Master Itals di 2° livello*, numero monografico di *Bollettino Itals*, 48:  
<https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-novembre-2011>.

- Celentin P., Luise M. C. (2014), “Formazione on line dei docenti di lingue: riflessioni e proposte per favorire l’interazione tra metodi e contenuti”, in *Educazione Linguistica/Language Education*, EL. LE, 2, pp. 313-329:  
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-320.pdf>.
- Celentin P., Da Rold M. (2014), “Formazione on-line degli insegnanti di lingue via web-forum: valutazione della presenza didattica”, in *Educazione Linguistica/Language Education*, EL. LE, 2, pp. 279-296:  
<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/2/art-10.14277-2280-6792-102p.pdf>.
- Corino E. (2014), “Formare insegnanti 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie”, in *RiCognizioni*, 1, pp. 163-176:  
<http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/545/521>.
- De Meo A., De Santo M. (2015), “Moodle nella formazione dei docenti CLIL: e-tutoring e cooperazione per la formazione di una comunità di apprendimento online”, in Rui M., Messina L., Minerva T. (a cura di), *Teach Different*, Genova University Press, Genova, pp. 81-84.
- Diadori P. (a cura di) (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Mondadori Education, Milano.
- Diadori P. (a cura di), (2012), *How to Train Language Teacher Trainers*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne.
- Di Nubila R. (2005), *Saper fare formazione: manuale di metodologia per giovani formatori*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Dionisi G., Garuti M. (a cura di) (2011), *I giardini della formazione*, Armando, Roma.
- EAQUALS, (2016), *The Equals Framework for Language Teacher Training & Development*, Equals, London.
- Evseeva A., Solozhenko A. (2015), “Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning”, in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, pp. 205-209:  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.006>.
- Fandiño Parra Y. J. (2017), “Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos, perspectivas y políticas”, in *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8, pp. 122-143:  
<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/232>.
- Harris D. N., Sass T. R. (2011), “Teacher training, teacher quality and student achievement”, in *Journal of Public Economics*, 95, pp. 789-812:  
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>.
- Kelly M. et al. (2004), *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference, final report*:  
[https://www.researchgate.net/publication/235937694\\_European\\_Profile\\_for\\_Language\\_Teacher\\_Education\\_-\\_A\\_Frame\\_of\\_Reference](https://www.researchgate.net/publication/235937694_European_Profile_for_Language_Teacher_Education_-_A_Frame_of_Reference).
- La Rocca C. (2016), *Mediazione tutoriale e apprendimento in rete*, Monolite, Roma.
- La Rocca C., Margottini M. (2017), “Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT”, in *Formazione & insegnamento*, 3, pp. 57-69:  
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2624/2329>.
- Lavinio C. (2016), “Idee per la formazione dei docenti nel raccordo tra scuola e università”, in AA.VV. *PON Educazione linguistica e letteraria in un’ottica plurilingue. Attuazione, risultati e prospettive*, Indire, Firenze, pp. 142-145:  
<http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/O3EN8DD7.pdf>  
<http://www.scuolavalore.indire.it/superguida/plurilingue/>.

- Magnoler P. (2017), *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*, FrancoAngeli, Milano.
- Margiotta U. (2010), *Abilitare la professione docente*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Margiotta U., Balboni P. E. (a cura di) (2005), *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, UTET Libreria, Torino.
- Margiotta U., Balboni P. E. (a cura di) (2008), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, UTET Università, Torino.
- Massaro S. (2015), "Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio", in *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 295-314:  
[Microsoft Word - pedagogia 1-2015-230315.doc \(siped.it\)](#).
- Nitti P. (2018), "La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna - Modelli a confronto", in Ballarin E. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio Le sfide dell'internazionalizzazione*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 199-218:  
[https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4-ch-13\\_FDRAxYx.pdf](https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-228-4/978-88-6969-228-4-ch-13_FDRAxYx.pdf).
- Progetto Sirio (1997), *La funzione del tutor nei corsi per adulti*:  
[www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/sirio\\_tutor.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/sirio_tutor.pdf).
- Retana Calderón R., Sánchez Murillo J. (2015), "La formación continua de los docentes de francés lengua extranjera en Costa Rica: realidades, perspectivas y desafíos", in *Letras de la Universidad Nacional, Costa Rica*, 3, 57, pp. 103-126:  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/8618/17408>.
- Sisti F. (2016), "La formazione del futuro: un flipped TFA?" in *Scuola e Lingue Moderne - SeLM*, 7/9, pp. 12-19:  
[http://www.anils.it/wp/rivista\\_selm/selm-in-open-access/](http://www.anils.it/wp/rivista_selm/selm-in-open-access/).
- Suludere H. N. (2017), *Learning in the 21st century: the flipped foreign language classroom*, Università Ca' Foscari, Venezia: <http://hdl.handle.net/10579/10332>.
- Thurlings M., Den Brok P. (2017), "Learning outcomes of teacher professional development activities: A meta-study", in *Educational Review*, 5, pp. 1-23:  
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226>.