

Capovolgere la formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche

Paolo E. Balboni

e-ISSN 2610-9557 ISSN 2610-9549



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL 30

Capovolgere la formazione dei docenti di italiano, lingue straniere
e lingue classiche

SAIL
Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

30



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Jacqueline Aiello (Università degli Studi di Salerno, Italia) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (Universitatea de Vest din Timișoara, România) Annalisa Brichese (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti («François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloiso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Giorgia Delvecchio (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Alessandro Falcinelli (Università Roma Tre, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (Univerzitet u Banjoj Luci, Bosna i Hercegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Maslina Ljubicic (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Alessandro Mantelli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Sandra Mardešić (Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (Sveučilište u Splitu, Hrvatska) Eliana Moscarda Mirković (Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Hrvatska) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Mariagrazia Palumbo (Università della Calabria, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Fabio Ripamonti (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Česká republika) Fabiana Rosi (Università degli Studi di Trento, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Basilicata, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Valeria Tonioli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Francesco Vitucci (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Eftychia Xerou (Cyprus University of Technology, Limassol, Cyprus)

e-ISSN 2610-9557

ISSN 2610-9549

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>



Capovolgere la formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche

Paolo E. Balboni

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

2025

Capovolgere la formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche
Paolo E. Balboni

© 2025 Paolo E. Balboni per il testo
© 2025 Edizioni Ca' Foscari per la presente



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.
Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

La collana SAIL commissiona direttamente le ricerche agli autori e il processo di stesura del volume è condotto in costante contatto tra autori, direzione scientifica e redazione, per cui i volumi non vengono sottoposti a un processo di peer review esterno.

Edizioni Ca' Foscari
Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia
<https://edizionicafoscari.unive.it/> | ecf@unive.it

1a edizione maggio 2025
ISBN [ebook] 978-88-6969-555-1

Progetto grafico di copertina: Lorenzo Toso

Capovolgere la formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche /
Paolo E. Balboni — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2025. — viii + 130 pp.; 23 cm.
— (SAIL; 30).

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-556-8/>
DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-555-1>

Capovolgere la formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche

Paolo E. Balboni

Abstract

Teacher training is expensive in terms of time and money. Language teacher training is even more so because language education changes according to the language taught and the learners' age and aims. As a result, training courses require a wide range of trainers – and qualified trainers are difficult to find and costly to get.

As a consequence, it is common to invite qualified trainers to deliver isolated lectures. However, being 'isolated', they are not a part of a systematic process, and, being 'lectures', they disseminate new ideas but have little or no impact on the trainees' teaching practice.

Flipped teacher training, according to the model designed in this study, can change the idea and the practice of language teacher training.

The core idea is to split the organization and management of training courses and the availability of high-level methodological input.

The book discusses how to form local trainers (both teachers who organize training and freelance professional trainers). These trainers are, in fact, tutors who know how to detect the needs of the teachers and schools in a specific area. Tutors should (a) promote training modules on such needs; (b) collect the teaching practices of trainees on the topic of the module and then share and discuss them; (c) choose one or more videos concerning the topic of the module, among the videos provided by scholars and collected in the many repositories available on line, and then guide trainees in comparing their practice to the principles discussed in the experts' videos; (d) invite trainees to produce teaching materials to try and implement the experts' proposals and test them in their classes; and (e) disseminate the results through language teaching journals, seminars, and so on.

Keywords Language Education. Language Teaching. Language teacher training. Flipped teacher training. Flipping language teacher training.

**Capovolgere la formazione dei docenti di italiano,
lingue straniere e lingue classiche**

Paolo E. Balboni

Sommario

0	Introduzione	3
	Perché capovolgere la formazione tradizionale	
1	Due modelli: formazione tradizionale, formazione capovolta	13
2	Le fasi della formazione capovolta o circolare	25
3	Il tutor: natura, funzione, formazione	37
4	Un modello di competenza del docente di educazione linguistica	61
5	Il progetto PLIDA<i>forma</i> della Società Dante Alighieri	75
6	Il <i>VideoCorso ANILS</i>	91
7	La <i>Guida ANILSMondo</i> all'insegnamento dell'italiano a stranieri	99
8	Due progetti di formazione capovolta 'inconsapevole'	105
9	Ulteriori repertori di video utilizzabili per la formazione glottodidattica	113
	Riferimenti bibliografici	119

**Capovolgere la formazione dei docenti
di italiano, lingue straniere e lingue
classiche**

o **Introduzione**

Perché capovolgere la formazione tradizionale

Sommario 0.1 Un problema quantitativo: prevalenza della domanda sull'offerta formativa. – 0.2 Un problema qualitativo: i dubbi sulla formazione tradizionale trasmissiva. – 0.3 Una figura nuova per superare i due problemi: l'insegnante/tutor. – 0.4 Alcuni Progetti di formazione circolare,

Se concepiamo il titolo di questa introduzione come una domanda, la risposta sintetica è semplice:

- a. c'è troppa domanda di formazione e, di contro, c'è pochissima offerta sia di qualità sia mediocre; siccome la domanda supera l'offerta, quando una risposta c'è, essa richiede costi elevati che solo alcune istituzioni possono permettersi. Quanto alle scuole, sia i finanziamenti ministeriali sia quelli che in questi anni sono giunti attraverso il PNRR stabiliscono un tetto orario massimo di compenso per i formatori, tetto che è tassato e quindi è solo virtuale, non certo tale da spingere un professionista (che dovrebbe essere di alto livello, se fa il formatore) a muoversi dalla sua sede: la domanda delle scuole risulta quindi fuori mercato;
- b. l'esperienza (ancorché non ufficializzata in studi e ricerche) dimostra che ben poco cambia anche a fronte di possenti ed articolati progetti formativi basati sul principio di trasmissione della conoscenza.

Approfondiamo i due punti, per quanto possibile in questa introduzione, premettendo immediatamente che non ci occupiamo qui di formazione iniziale universitaria o ministeriale – che in Italia ha attraversato le esperienze SSIS, TFA, FIT, ecc. e che ora sembra approdata ad un modello più definitivo con 60 crediti di formazione pedagogica e disciplinare – ma intendiamo occuparci solo di formazione in servizio.

Prima di procedere, sono necessarie due premesse di carattere personale:

- a. sono capace di fare solo formazione tradizionale trasmissiva, perché ho iniziato a formare insegnanti oltre 40 anni fa quando sia la *forma mentis* sia il *modus operandi* erano trasmissivi. Negli ultimi dieci anni mi sono reso conto della fragilità del modello trasmissivo e ho studiato i modelli alternativi, 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; quindi, ponendo la formazione tradizionale trasmissiva come 'problema qualitativo', metto anche me al centro del problema; proponendo di superare il modello trasmissivo a favore di un modello circolare, capovolto, metto me tra coloro che devono essere superati...;
- b. probabilmente il modello che sto proponendo va bene per la formazione di insegnanti di ogni disciplina. Ma da quarant'anni mi occupo di formazione di docenti di educazione linguistica, letteraria e interculturale, quindi conosco l'idea implicita di 'insegnante di qualità' nel mondo dell'educazione linguistica, conosco le procedure formative e i bisogni di quel mondo, e studiando in generale testi e dati sulla formazione mi sono reso conto che la formazione nelle discipline scientifiche è diversa, e che in parte lo è anche quello nelle discipline diacronico-culturali; quindi lascio agli esperti di quelle aree l'individuazione di spunti che possono essere loro utili, limitandomi a presentare la mia proposta come 'formazione dei docenti di educazione linguistica'.

0.1 Un problema quantitativo: prevalenza della domanda sull'offerta formativa

In ogni discorso ufficiale, il coro unanime e unisono che viene cantato è: *serve un piano di formazione dei docenti*.

Lo cantano il Ministro dell'Istruzione e i Dirigenti scolastici, che la formazione dovrebbero finanziarla e organizzarla; i responsabili di associazioni di insegnanti come ANILS e LEND, GISCEL e ASILS, che la formazione cercano di farla; i giornalisti che denunciano periodicamente sui giornali la scarsa competenza linguistica rilevata dai test PISA e INVALSI, la difficoltà dell'integrazione linguistica degli studen-

ti non nativi, la scadente (o almeno percepita come tale) conoscenza dell'inglese da parte dei giovani, l'abbandono dei licei e quindi delle lingue classiche - tutte denunce che si concludono, come dicevamo, con un coro unanime e unisono: *serve un piano di formazione dei docenti*.

Generalmente, alla dichiarazione di principio seguono pochi fondi istituzionali, per di più accompagnati da stringenti limiti di compenso orario, come dicevamo nelle prime righe, che non consentono certo alle scuole di accedere a formatori che non siano locali e quasi volontari.

In questo vuoto di formazione istituzionale, sistematica, potenzialmente continua nel tempo e accompagnata da sistemi di rilevazione dei risultati in termini di migliore competenza degli studenti, si inserisce la supplenza formativa di molti altri soggetti che propongono formazione a pagamento secondo modalità che rendono 'eleggibili' tali corsi per accedere al rimborso fino a 500 euro l'anno agli insegnanti che si iscrivono.

In realtà, nella quasi totalità dei casi a noi noti si tratta di *eventi*, non di *corsi*: sono i convegni, i seminari gli incontri proposti

- a. *dagli editori scolastici*, che hanno uno scopo essenzialmente promozionale, per cui la formazione non è di base bensì finalizzata all'uso di alcuni manuali; molto spesso i formatori sono autori di materiali didattici, non sempre esperti di linguistica educativa. In realtà, gli editori hanno corpi redazionali di alto livello, aggiornati sulle direttive ministeriali e le Indicazioni Nazionali, che gli insegnanti evitano accuratamente di leggere visto che non sono programmi vincolanti: nella realtà della scuola, il syllabo, i contenuti, le metodologie sono essenzialmente guidate dal manuale in adozione, per cui anche la maturazione didattica dei docenti deriva dall'innovazione nei materiali didattici: dire che gli editori fanno formazione 'promozionale', quindi, coglie il vero ma non implica alcun giudizio negativo, anzi;
- b. *da aziende di mobilità studentesca* che organizzano campi estivi, viaggi all'estero e altre iniziative anche per gli insegnanti, spesso intercalando alcuni giorni di formazione nell'insegnamento delle lingue straniere e altri di turismo; l'interesse del formando è in questo caso più per l'immersione linguistica che per la metodologia didattica, e spesso i formatori sono persone che normalmente insegnano la loro lingua a stranieri e che in estate si trasformano in formatori glottodidattici;
- c. *dalle associazioni di insegnanti*, che talvolta riescono a mobilitare anche esperti di spessore, ma che nella maggior parte dei casi si affidano a encomiabili soci che, con uno spirito da volontario più che da professionisti della formazione, gestiscono l'informazione nelle loro sezioni locali e in convegni regionali o nazionali (Luise 2022; Galimberti et al. 2023);

- d. *degli enti internazionali di promozione linguistica e culturale*, come la nostra Società Dante Alighieri, il British Council, l'Alliance Française e così via, che hanno personale preparato a promuovere la lingua e il suo insegnamento.

La prassi diffusa vede la formazione come un rito cui sottoporsi periodicamente: si tratta di eventi assai poco motivanti, a meno che non venga invitata una personalità nota agli insegnanti, che allora affollano le aule magne delle scuole. Ma i *guru*, gli studiosi di riferimento noti al grande pubblico degli insegnanti (essenzialmente si tratta accademici, di autori di manuali, di dirigenti delle associazioni di insegnanti), sono pochi - e chi scrive ha l'onore e il problema di essere tra i *guru*, nel bene e nel male di questa definizione. L'onore è ovvio: il problema sta nella scelta delle proposte da accettare, il che avviene da un lato su criteri legati al tempo (quanti incontri è possibile fare in quel mese) e al luogo (ore di viaggio, necessità di trascorrere notti in albergo), dall'altro su basi economiche visto che si tratta di libera professione.

Il costo di viaggi, pasti, hotel e compenso seleziona la domanda: pochi riescono ad avere i *guru* o i formatori di grido; ma anche gli altri formatori non sono molti: gli accademici non hanno solo lezioni ed esami, ma miriadi di commissioni e consigli, oltre ai compiti di ricerca; un autore di manuali scolastici è spesso insegnante part time, ha sia impegni scolastici sia manuali da consegnare; i dirigenti di associazioni di insegnanti che godono di prestigio tale da essere motivanti per gli insegnanti oberati da riunioni e incombenze sono pochi. Sono formatori disponibili una, due volte al mese, assolutamente insufficienti a rispondere alla domanda.

Gli anni della pandemia, 2020-21 e 2021-22, hanno cambiato questa situazione: hanno prodotto una marea montante di webinar, cioè formazione trasmissiva a bassissimo costo, mentre tutti - formatori e formandi - stavano imparando ad usare le nuove tecnologie per la formazione a distanza, da Skype a Teams, da GoogleMeet a Zoom, da Adobe a Webex e ad altre piattaforme. Ma dopo 20 webinar in un mese, molti formatori hanno gettato la spugna.

Dall'inizio degli anni 2000 fino alla pandemia erano state molteplici le riflessioni e le sperimentazioni sulla formazione online, ma nulla lasciava prevedere l'esplosione non solo della richiesta di incontri (la didattica a distanza era ignota alla quasi totalità dei docenti) ma anche nell'offerta di piattaforme pensate per l'insegnamento telematico e per i libri digitali¹, per cui in realtà si è più che altro improvvisato.

¹ Molti sono gli studi sulla formazione online degli insegnanti: due buoni volumi di riferimento - recenti in sé, ma in parte obsoleti nei riferimenti tecnologici - sono Burns 2011 e England 2012; tra le ricerche italiane, qui ricordiamo solo Dolci et al. 2007; Margiotta, Balboni 2008; Torresan, Traini 2011; Celentin, Luise 2014; Maugeri, Serragiotto 2014;

Molti dei webinar e dei seminari su piattaforme di formazione a distanza in questa stagione pandemica hanno aperto la via a una grande quantità di formatori che non rientrano nei *guru* invitati per le formazioni-evento, e molti di questi hanno dimostrato di essere bravi formatori: spesso più empatici come formatori (consapevoli delle reali necessità degli insegnanti, al cui gruppo appartengono) che competenti in linguistica educativa.

Allo stato attuale rileviamo quindi

- una scarsità di formatori-*guru*, spesso ipercompetenti in linguistica educativa e totalmente inconsapevoli delle tecniche e delle procedure della formazione di personale adulto in servizio;
- la presenza di formatori che sono emersi durante la didattica a distanza imposta dalla pandemia nei primi anni Venti, consapevoli delle necessità reali dei loro colleghi, che vorrebbero buone pratiche, ma consapevoli altresì della necessità di fornire delle coordinate edulinguistiche di vasto respiro al cui interno collocare le buone pratiche per far sì che diventino lievito per una crescita e non ricette didattiche bell'e pronte che per funzionare dovrebbero passare attraverso un lavoro di adattamento e appoggiarsi a un quadro generale di riferimento.

L'idea che possano essere questi nuovi formatori a diffondere conoscenze e competenze per un insegnamento più efficace, efficiente e profondo dell'italiano L1 e L2, delle lingue straniere e di quelle classiche è la prima delle basi di questa riflessione sulla possibilità di *flipped teacher training*, formazione capovolta degli insegnanti.

0.2 Un problema qualitativo: i dubbi sulla formazione tradizionale trasmissiva

Si attribuisce a Confucio una riflessione sulle diverse metodologie di insegnamento:

Maestro,
dimmi - ma se mi dici, io dimentico;
mostrami - e se mi mostri io ricordo;
fammi fare - e allora io imparo.

La formazione trasmissiva, anche quella del grande esperto di linguistica educativa, esce irrimediabilmente condannata da questa massima confuciana. Ma non serve ritornare indietro di 26 secoli per cer-

De Meo, Del Santo 2015; Balboni 2021a; 2021b; 2023. Si veda anche Shin, Kang 2018. Infine, rimandiamo ai molti articoli comparsi nelle recenti annate di *Distance Education* (vol. 42, nr. 1, <https://www.tandfonline.com/toc/cdie20/current>).

care una riflessione che ciascuno può fare nella sua vita di formatore: finiti gli applausi, l'entusiasmo riformatore con cui un insegnante in servizio ritorna a casa si scontra con il fatto che il manuale in adozione non consente molte delle cose che sono state dette; che è ben vero che verificare quel che gli studenti sanno è più giusto che cercare quello che non sanno, ma nei compiti in classe gli errori vanno pur segnalati e alla fine sono quelli che si contano e si pesano per stabilire il voto; che è giusta la serie di esemplificazioni fatte dal formatore sul modo di didattizzare un video o una canzone, ma al momento attuale la LIM della terza B non funziona...

Al di là dell'aneddotica amara, è la quotidianità operativa di un insegnante che rende difficile un progetto di innovazione: le ore di lezione sono poche, gli insegnanti di italiano lavorano con studenti che affermano che l'italiano lo sanno già e che non serve sapere le regole dell'accordo del participio passato nei tempi composti visto che non ne sbagliano uno; gli insegnanti di lingue non native lavorano con studenti cui le famiglie e i mass media dicono che serve solo l'inglese e che le altre lingue, moderne o classiche che siano, non servono a niente...

Dopo 40 anni di formazione trasmissiva ho preso atto che questa non serve a cambiare l'educazione linguistica: contavano di più, ad esempio, i manuali di metodologia, e soprattutto il lavoro sui manuali didattici, le cui guide didattiche sono il più efficiente mezzo di formazione in servizio, tuttavia la formazione trasmissiva serve a fare emergere 'insegnanti di qualità', gli insegnanti che diventano attivi nelle associazioni, che cominciano a collaborare con case editrici o cattedre universitarie, che fanno formazione nelle scuole della loro città, che hanno provato a gestire i webinar negli anni del COVID. Sono gli insegnanti/tutor necessari per realizzare il modello di formazione capovolta che illustreremo in questo volume.

0.3 Una figura nuova per superare i due problemi: l'insegnante/tutor

Vedremo nel capitolo 3 le caratteristiche degli insegnanti/tutor che possono realizzare la formazione circolare o capovolta che dir si voglia: qui premettiamo solo che sono insegnanti che

- a. conoscono il contesto reale, il mondo della scuola, quello in cui si realizza la vita professionale di un professore di italiano, di inglese, di altre lingue straniere, di latino, di greco;
- b. conoscono sia le potenzialità sia le difficoltà della didassi quotidiana, quella in classe, per i docenti di educazione linguistica;
- c. conoscono, per averli usati, come sono fatti e come funzionano i manuali didattici, che cosa è necessario per poterli usare al meglio;

- d. sanno utilizzare le tecnologie didattiche, sia quelle che si sono sviluppate durante l'emergenza della didattica a distanza durante la pandemia; sia quella che ha caricato di supplementi, attività, espansioni i siti dei grandi editori, che oggi hanno portali didattici di grande quantità e, spesso, di buona qualità; sia soprattutto l'uso glottodidattico dell'intelligenza artificiale, pericolosissimo perché un estraneo - e l'intelligenza artificiale è estranea alla vita della classe - non sa che cosa è stato fatto con quegli studenti, non sa a che livello sono, che problemi hanno.

Il problema principale è che talvolta gli insegnanti, soprattutto quelli che sperimentano l'intelligenza artificiale, si 'innamorano' delle tecnologie e quindi diventano acritici; tuttavia, questi insegnanti sono padroni dei meccanismi di funzionamento e di uso delle tecnologie glottodidattiche, per cui possono proficuamente riflettere su *che cosa farne* senza porsi il problema di *come farlo*.

Queste prime quattro caratteristiche pongono fondamenta utili per costruire una professionalità di formatore, soprattutto nella sua realizzazione come tutor, come vedremo. Professionalità che è da costruire, che non sgorga automaticamente dai quattro punti visti sopra.

Ma ci sono altre caratteristiche che rappresentano dei punti critici: gli insegnanti di qualità che spesso emergono nei corsi trasmissivi o all'interno delle associazioni di insegnanti

- e. non hanno una formazione edulinguistica solida *in estensione*: conoscono alcuni argomenti, non la gamma completa dei temi di base della ricerca: quindi al docente di liceo che insegna letteratura e ne studia la didattica sfugge la tematica delle microlingue che assilla il collega degli istituti tecnici, così come gli sfugge la gamma dei bisogni educativi speciali che alle elementari e alle medie assilla i colleghi e che falciava le coorti di studenti che oggi sono suoi studenti di letteratura; e così via;
- f. non hanno una formazione edulinguistica solida *in profondità*: parlando di CLIL sanno che bisogna sforzarsi di far comprendere i testi di input, ma non hanno approfondito i meccanismi psicolinguistici della comprensione; e così via;
- g. non hanno tempo per informarsi sistematicamente su quel che avviene nella ricerca italiana e internazionale, anche se partecipano a incontri con i *guru*, frequentano i convegni delle associazioni o delle case editrici, leggono pubblicistica online - ma si focalizzano quasi sempre solo sui loro temi di interesse;
- h. non sono formatori di professione (in questo sono fratelli dei *guru*).

In estrema sintesi: la proposta di metodologia di formazione che avanziamo in questo volume cerca di far forza sui punti a, b, c, d, di sopperire alle carenze e, f, g, nonché di indicare una via per affrontare il punto h.

0.4 Alcuni Progetti di formazione circolare

La seconda parte del volume, dopo il capitolo 4 che sintetizza le conoscenze e le competenze di un insegnante di educazione linguistica (nulla di nuovo, visto che la quasi totalità dei saggi e volumi sulla formazione focalizza tali contenuti, quanto piuttosto un tentativo di dare ordine e consistenza epistemologica alla competenza e conoscenze di un insegnante), presenta quattro progetti di formazione circolare degli insegnanti, nonché due protoprogetti di formazione 'capovolta' realizzati quando di *flipped training* non si parlava ancora.

I quattro progetti di formazione circolare consapevole e programmatica sono:

- a. un progetto impostato nel 2018 e in parte realizzato nel 2019, poi sospeso a causa della pandemia del 2020-21: PLIDAforma, che prende il nome dal *Progetto Lingua Italiana* [della Società] *Dante Alighieri*. Nasce nasce nella logica della formazione capovolta, e a questo fine ha predisposto anche un albo dei formatori Dante; pur conservando alcune caratteristiche del progetto originale, la sua realizzazione ha inglobato tutta l'innovazione tecnologica cui abbiamo accennato sopra: nuove piattaforme per la condivisione dei contenuti multimediali e per il lavoro comune, grande facilità di videoregistrazione oggi che i cellulare equivalgono a una telecamera professionale, contributo dell'intelligenza artificiale. Quello che presentiamo quindi in questo volume è il progetto originale, pensato alla luce della formazione capovolta, indicando quando necessario le differenze con la realizzazione in corso;
- b. In realtà in un corso di formazione interattivo, ampio, molto operativo, una lezione frontale ha senso se veicola *informazione* piuttosto che *formazione*, se offre cioè una panoramica ampia delle tematiche su cui si svilupperà il corso. In questo caso l'intervento condivide delle *conoscenze*, che sono sempre fondamentali, ma non sviluppa *competenze*, non trasforma il *sapere* in *saper fare*.

Nella prassi, molta formazione è di tipo trasmissivo, quindi informativo... ma ha solo l'informazione iniziale, senza il resto del corso - quindi è sostanzialmente inutile, se lo scopo della formazione professionale è migliorare le pratiche didattiche.

- c. un progetto iniziato nel 2020 da parte dell'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere, ANILS, il

- VideoCorso ANILS*, indirizzato primariamente ai docenti di lingue straniere: è un work in progress iniziato con una quarantina di video, prodotti da accademici e da esperti ANILS che sono anche potenziali tutor di formazione capovolta; l'accesso libero è riservato ai membri dell'Associazione che organizzano formazione di colleghi nelle varie sedi locali;
- d. un progetto del 2021, *Guida ANILSMondo all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, ad accesso aperto, che si caratterizza per l'accoppiamento tra i video e i relativi handout, che non solo offrono la traccia di quanto videoregistrato dall'esperto, ma offrono anche una lista, tema per tema, dei libri e saggi disponibili in *open access* online (lista che viene aggiornata ogni anno) e una selezione di saggi cartacei e strumenti didattici che non sono reperibili online.

I due protoprogetti, che hanno caratteristiche tali da poter agevolmente essere considerati esperienze, anche se non sperimentazioni, di formazione capovolta sono:

- e. un'iniziativa degli anni Ottanta del secolo scorso, il *Progetto Speciale Lingue Straniere* (PSLS), il più coraggioso e imponente sforzo del sistema scolastico italiano per aggiornare decine di migliaia di insegnanti di lingue straniere in Italia: furono individuate centinaia di docenti 'di qualità' di inglese, francese, tedesco e furono inviate a formarsi nelle migliori università del mondo, sia in ordine alla linguistica educativa, sia nelle metodologie della formazione, tenendo poi corsi annuali di 100 ore di formazione in servizio per i loro colleghi, utilizzando materiali (non video, naturalmente: siamo nei primi anni Ottanta) predisposti nelle università di riferimento;
- f. il MOOC *Migliorare l'Efficienza dell'Apprendimento Linguistico* (MEAL), nato nel 2011 senza alcuna intenzione consapevole di formazione capovolta, ma che in realtà era già un progetto che capovolgeva la tradizione: per migliorare l'efficienza dell'insegnamento linguistico mirava a formare gli studenti e non i docenti (anche se il docente che fungeva da tutor per l'uso del MOOC si auto formava *in itinere*); MEAL è online ad accesso libero.

Chiude il volume una presentazione, necessariamente incompleta, dei siti di varie istituzioni che offrono raccolte di video di linguistica educativa, nati in alcuni casi con finalità di documentazione e divulgazione scientifica e non di formazione, ma che possono perfettamente essere utilizzati nel modello di formazione capovolta (o 'circolare', come vedremo) che proponiamo in questo volume.

1 Due modelli: formazione tradizionale, formazione capovolta

Sommario 1.1 Lo scopo della formazione: produrre insegnanti ‘di qualità’. – 1.2 La formazione ‘tradizionale’, monodirezionale. – 1.3 La formazione ‘capovolta’, circolare.

Riprendiamo l’opposizione tra formazione tradizionale e formazione capovolta che abbiamo parzialmente introdotto nell’introduzione.¹

Alle spalle abbiamo una riflessione più che ventennale sul *flipped teaching*, divulgato come *flipped classroom*, cioè sulla possibilità di capovolgere la tradizionale sequenza didattica «spiegazione in classe → esercizi a casa» su cui si è retto l’insegnamento per secoli, sostituendola con la ‘classe capovolta’: sintetizzando in maniera estrema e

1 Questo capitolo riprende in parte due saggi, concepiti nel 2019 e 2020, ma editi solo nel 2021 (Balboni 2021a; 2021b). Per la riflessione sulla formazione in quanto processo (indipendentemente dal fatto che si tratti di formazione di insegnanti) i principali riferimenti generali che abbiamo preso sono:

- a. approcci generali al tema della formazione: Di Nubila 2005; Dionisi, Garuti 2011; Unesco 2021; García-Vandewalle García 2022;
- b. ‘profili’ europei sulla formazione dei docenti di lingue non native: Kelly et al. 2002; 2004; Equals 2016;
- c. ricerche più specifiche e relazioni su progetti di formazione: Clarke, Hollingsworth 2002; Poteaux 2003; Harris, Sass 2011; Retana Calderón, Sánchez Murillo 2015; Fandiño Parra 2017; Anassour 2018.

priva di *distinguo*, in classe si fanno attività, si lavora operativamente sui problemi e le loro soluzioni, si cercano documenti, ecc., e a casa si approfondisce, si sistematizza, si 'studia', ciascuno secondo i propri ritmi e le proprie strategie cognitive e apprenditive.

L'impostazione capovolta sta arrivando sulla scuola italiana come un ciclone, vista e promossa come sinonimo di modernità e di rottura con la tradizione - ma in realtà, nell'educazione linguistica (isoliamo qui, come in tutto il volume, la componente di educazione linguistica da quella di educazione culturale e letteraria che pure molti dei docenti di cui parliamo svolgono come parte integrante della loro professione) la *flipped classroom* è da tempo una realtà:

- a. nelle lingue straniere e in italiano L2, la fase di 'spiegazione' semplicemente non esiste più, si procede dalla comprensione di input orali, scritti o video, si ricavano gli elementi delle grammatiche verbali, non verbali, culturali, pragmatiche, e si procede alla sistematizzazione formale, allo 'schema di grammatica';
- b. in italiano L1 la lingua viene insegnata nelle ore di 'grammatica', dove i manuali offrono due tipi di lavoro: da un lato, c'è l'attività sulla lingua in uso, sulla comunicazione, sulla padronanza di testi istruttivi, narrativi, argomentativi, referenziali, ecc.: non c'è alcuna spiegazione iniziale, si parte da esempi, e a casa di solito si completano i cosiddetti 'compiti di realtà'; dall'altro, c'è il tradizionale lavoro sulla forma della lingua, quindi ortografia, morfologia, sintassi (l'ortografia è ignorata, così come la cinesica, la prossemica e l'oggettistica): il processo è di solito induttivo, si parte da un enunciato e poi si procede all'analisi, individuando concetti come genere e numero, o soggetto e oggetto, ecc.;
- c. nelle lingue classiche la situazione è molto variegata, vede (poche) classi organizzate quasi come quelle di lingua straniera, quindi con lavoro iniziale su input abbastanza estesi, accanto a classi - assai più numerose - in cui gli input sono piccole frasi, spesso massime di scrittori e filosofi, da analizzare; appena si supera la fase iniziale, tuttavia, l'input su cui si lavora è quasi sempre un brano di una certa dimensione, senza alcuna 'spiegazione'.

Questa metodologia di organizzazione del lavoro didattico,² in realtà, è pensata soprattutto per le discipline scientifiche, storiche, filo-

² Il *flipped learning* può essere approfondito in un'amplissima letteratura; a mo' di riferimento generale proponiamo Bergman, Sams 2012, best seller mondiale nel settore; per le lingue, un riferimento internazionale è Evseeva, Solozhenko 2015, ma è utilissima anche l'ampia sintesi nella tesi di dottorato di Suludere (2017), disponibile in rete. Specificamente per l'insegnamento delle lingue, una *literature review* ampia e ragionata è in Fisher et al. 2024.

sifiche e non costituisce affatto una novità nell'insegnamento delle lingue seconde e straniere: questo ci offre quindi un pubblico di insegnanti destinatari della formazione che è già avvezzo a una logica *flipped*, anche se la formazione tradizionale è di tipo opposto: il formatore spiega, fa lezione nell'aula (magna), e si suppone che il docente in formazione faccia poi i 'compiti a casa', preparandosi a gestire in modo diverso il suo insegnamento, il suo manuale, la grammatica, ecc., solo perché per due o tre ore ha ascoltato un prestigioso oratore.

Sul capovolgimento della procedura tradizionale nella formazione dei docenti ci consta, in Italia, solo un contributo di Flora Sisti (2016), che propone una logica *flipped* per il Tirocinio Formativo Attivo, il percorso di formazione dei docenti utilizzato negli anni Dieci. Esistono vari esempi internazionali di *flipped training*, il più diffuso dei quali è proposto da McCannon e descritto in un video in <http://lodgemccannon.com>, ma in realtà si tratta di versioni aggiornate della tradizionale formazione a distanza basata su video.³

1.1 Lo scopo della formazione: produrre insegnanti 'di qualità'

Lo scopo della formazione dei docenti è migliorare la qualità degli insegnanti e, conseguentemente, migliorare il risultato dell'insegnamento linguistico.

Un insegnante 'di qualità' ha alcune caratteristiche costitutive, non accessorie:

- a. anzitutto, possiede una ottima padronanza della lingua e la cultura che insegna, come appare ovvio - ma nelle lingue non native molti insegnanti si collocano (per quanto questa affermazione sia priva di supporto statistico...) intorno a un C1, e in alcuni casi anche meno; nelle primarie, viene richiesto il B2 di inglese, ma molti sono entrati in ruolo con il solo B1; nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nel mondo, la situazione è ancor più variegata;
- b. è competente nelle aree che costituiscono le basi della linguistica educativa, cioè (come vedremo nel cap. 4) quelle che riguardano:

3 Ci sono molti siti che propongono *flipped training* per la formazione del personale aziendale, ma spesso propongono un addestramento quasi meccanico, non una formazione vera e propria, cioè la creazione di conoscenze oltre che di competenze operative, la maturazione dell'autonomia delle persone nella gestione della propria formazione professionale sia di educatore e sia di insegnante disciplinare; una divulgazione di questa logica addestrativa in contesto aziendale è in <https://learn.flglobal.org/courses/FippedCert-I>. In Italia esiste un centro, Flipnet (<https://flipnet.it/>), che si occupa di formazione capovolta soprattutto in contesto aziendale, pur organizzando anche corsi per insegnanti.

- *l'oggetto* dell'insegnamento, cioè la linguistica dell'italiano L1 e la linguistica e la cultura in italiano L2, nelle lingue straniere e in quelle classiche;
 - lo *studente*, quindi le scienze del cervello e della mente in ordine ai processi di apprendimento, a quelli di identità, di relazionalità, di motivazione;⁴
 - il modo di facilitare *l'apprendimento* da parte dello studente (attività, esercizi, tecniche e metodologie di varia natura) e di valutarne l'esito;
- c. è *autonomo* nel trovare forme e modi e temi per un aggiornamento professionale continuo, è capace di scegliere di caso in caso tra percorsi autogestiti e percorsi che prevedono la partecipazione a corsi strutturati di formazione;
- d. infine, conosce i meccanismi organizzativi della scuola, al cui interno deve inserirsi per organizzare scambi internazionali, teatro a scuola, partecipazione alle certificazioni linguistiche, e così via.⁵

4 Questo punto necessita di una riflessione specifica nelle lingue straniere e in quelle classiche: nella percezione dello studente, cioè della *persona che apprende* del punto precedente, l'inglese è l'unica lingua non nativa utile, anche se è in realtà concepita come una lingua franca, cioè meramente denotativa e del tutto deculturalizzata; le altre lingue moderne e classiche sono vissute come inutili, una mera imposizione del sistema scolastico: quindi l'insegnante di qualità ha una chiara *conoscenza* dei meccanismi della motivazione umana e ha sviluppato una specifica *competenza* sia nel trasformare la motivazione per l'inglese lingua franca in motivazione per un buon inglese, sia nel creare una motivazione affettiva e culturale per le altre lingue, sia moderne sia classiche.

5 Si può approfondire il tema dell'insegnante di qualità in Margiotta, Balboni 2005 e 2008, e in Margiotta 2010, che offrono la visione propria delle scienze della formazione coniugandola, nei due volumi a doppio autore, con quelle dell'insegnante linguistico di qualità. Un visione più tecnica, orientata verso l'efficietismo che caratterizza la visione delle istituzioni europee in ordine all'insegnamento delle lingue, ci sono anzitutto dei riferimenti europei, come il *European Profile for Language Teacher Education* che abbiamo già citato il *Profiling Grid* di Equals che abbiamo citato in una nota precedente.

Una visione generale della ricerca italiana sulla formazione dei docenti di educazione linguistica si può avere, limitandoci alla produzione degli ultimi 20 anni, in Diadori 2010 e 2012; De Marco 2016; Abbatichio 2020; Gallina 2021, oltre ai due volumi di Margiotta e Balboni già citati sopra. Tra i molti saggi sul tema, che non possiamo richiamare per ragioni di spazio, ricordiamo Coppola 2005; sull'esperienza delle SSIS; Bosc et al. 2006 sul ruolo dell'università; Celentin 2012; 2013; 2014 sui master universitari; Corino 2014, sulla formazione alle nuove tecnologie; Lavinio 2016, sull'esperienza GISCEL; Cinganotto 2017, sulla formazione degli insegnanti italiani che operano nelle istituzioni italiane all'estero; Nitti 2018, che confronta Italia, Spagna e Francia; Serragiotto 2010; 2017.

1.2 La formazione ‘tradizionale’, monodirezionale

(Una premessa necessaria, sebbene tra parentesi: come ho anticipato nell'introduzione, non predico da un pulpito immacolato visto che la modalità trasmissiva, che criticherò in queste righe, è quella che ho utilizzato per quarant'anni come formatore... quindi 'so quel che mi dico'. So anche che in molti casi questa modalità è imprescindibile, può essere utile, talvolta è necessaria: ma è il *modello* della conferenza trasmissiva che non funziona per formare professionisti, anche se qualche conferenza trasmissiva può essere inclusa nel percorso di formazione, e viene inclusa anche nella formazione capovolta.)

Nella tradizione, la formazione focalizza la *conoscenza* di quattro aree, che riprenderemo nel capitolo 4, e cioè quelle che riguardano l'oggetto di insegnamento (scienze del linguaggio e della comunicazione da un lato; scienze della società e della cultura, nelle lingue non native, dall'altro), il soggetto che apprende (neuro- e psicoscienze), i fini e le metodologie dell'educazione e dell'insegnamento: nei corsi di formazione si presentano temi provenienti da questi quattro ambiti, presupponendo - presunzione del tutto infondata e comunque non testata in seguito agli interventi formativi - che l'incremento di *conoscenze* possa indurre un incremento di *competenza* glottodidattica⁶ (approfondiamo la dicotomia in § 4.3), cioè che il *sapere su qualcosa* induca automaticamente il *saper fare qualcosa*.

L'interesse per le *conoscenze* è perfettamente in sintonia con la scelta di una metodologia trasmissiva: un esperto di linguistica o di psico-pedagogia o di metodologia - o la figura che li include tutti, un edulinguista) - comunica contenuti che, *si spera*, modificheranno il comportamento didattico degli insegnanti - speranza che nella maggioranza dei casi si concretizza in una presa di *coscienza dei* (non di *competenza nei*) nuovi approcci e nelle nuove prospettive, nonché di alcune tecniche glottodidattiche innovative. Se consideriamo che un incontro di formazione di 3 ore per 30 insegnanti implica un totale di ben 90 ore di lavoro, oltre a quelle del formatore e degli organizzatori, non c'è equilibrio tra lo sforzo e l'investimento di risorse da un lato e il potenziale risultato dall'altro.

Eppure, sia i formatori sia i corsisti che sono presenti in un corso di formazione per insegnanti considerano *naturale* la modalità tra-

⁶ Non stupisca l'uso alternato di 'glottodidattica' e 'edulinguistica' o 'linguistica educativa': nella nostra riflessione sul tema, che ha comportato molti saggi di riflessione ed è stata discussa in un volume (2011) si tratta di sinonimi, e quindi non ha fondamento considerare 'linguistica educativa' come più teorica (per affinità con il termine 'linguistica', che indica una scienza teorica) e 'glottodidattica' come più operativa, per associazione con il mondo della classe, del lavoro quotidiano. La glottodidattica/edulinguistica è una scienza teorico-pratica, natura epistemologica che conserva quale che sia l'etichetta, il termine con cui la si nomina. La scelta che operiamo tra i due termini è soprattutto di scorrevolezza ed eufonia del testo, non di adesione ad una scuola o a un'altra...

smisiva: c'è un *magister* (da *magis*, 'più': più preparato, più competente) che trasmette le sue conoscenze a persone meno preparate e meno competenti. Chi sa *trasmette* a chi non sa.

Siccome l'ultima frase è politicamente scorretta (contrapporre l'accademico o l'autore 'sapiente' a insegnanti 'ignoranti' è in effetti poco elegante), la formazione tradizionale si traveste, assume due diverse procedure che attutiscono, nella percezione dei corsisti, l'opposizione 'sapiente'/'ignorante': l'accademico o l'autore di materiali o il formatore professionale chiedono ai corsisti quello che fanno, che cosa pensano, che cosa vogliono sapere (anche se chi ignora l'esistenza di un concetto non potrà mai chiedere che gli venga spiegato quel concetto), ma dopo aver 'ascoltato' il formatore tradizionale proietta il suo PowerPoint, preparato *prima* di sapere che cosa fanno o vogliono o necessitano i corsisti...

Nella prassi corrente, dunque, abbiamo tre principali modalità di formazione dei docenti:

a) formazione trasmissiva *tout court*

Il flusso informativo è dichiaratamente monodirezionale, da 'chi sa' a 'chi non sa' (o 'sa meno'). È un modello formativo ormai visto come obsoleto e quindi rifiutato nei corsi più vitali.

Fa eccezione il caso in cui il formatore sia un famoso studioso, un famoso autore di manualistica, un famoso formatore di un'agenzia internazionale, e così via: è un Maestro della glottodidattica (trasformato quasi in un *guru*, un sacerdote che può trasmettere e chiosare i testi sacri della linguistica educativa) e i partecipanti vogliono ascoltare il verbo, quindi vivono come perdita di tempo le eventuali interazioni, le domande preventive, ecc.

In realtà in un corso di formazione interattivo, ampio, molto operativo, una lezione frontale ha senso se veicola *informazione* piuttosto che *formazione*, se offre cioè una panoramica ampia delle tematiche su cui si svilupperà il corso. In questo caso l'intervento condivide delle *conoscenze*, che sono sempre fondamentali, ma non sviluppa *competenze*, non trasforma il *sapere* in *saper fare*.

Nella prassi, molta formazione è di tipo trasmissivo, quindi informativo... ma ha solo l'informazione iniziale, senza il resto del corso - quindi è sostanzialmente inutile, se lo scopo della formazione professionale è migliorare le pratiche didattiche.

b) formazione interattiva

Il formatore rimane 'colui che sa', ma i partecipanti al corso non sono più solamente 'coloro che non sanno': forse non sono informati dal punto di vista delle *conoscenze*, ma comunque sono 'coloro che fanno', che agiscono in classe, per cui hanno delle *esperienze* e delle *competenze*, che non sempre possono essere definite esemplari, ma che costituiscono un patrimonio e che nella maggior parte dei casi il formatore accademico o editoriale non possiede in prima persona, perché di mestiere non insegna in una classe cinque giorni la settimana.

Il formatore interattivo, dopo aver captato la benevolenza informando che in passato era anche lui un insegnante (cosa che molti formatori accademici, tuttavia, non possono dichiarare perché pur essendo dei 'didatti' non hanno mai insegnato in classi di bambini, ragazzi, adolescenti, dove invece operano i docenti del sistema scolastico) chiede continuamente ai corsisti che cosa pensano del tema che verrà trattato, oppure di quanto è stato detto fino a quel punto, alla luce della loro esperienza.

Indubbiamente questo coinvolgimento porta ad un modello migliore di quello meramente trasmissivo, ma in realtà si tratta di un falso pragmatico: il formatore seleziona, tra le risposte, quelle che risultano utili per introdurre le slide successive del PowerPoint già pronto al momento di inizio della sessione: le risposte fuorvianti rispetto alla via preordinata nel PowerPoint vengono accolte con un ringraziamento, magari con la ripresa di un elemento minimo ma utile, ma vengono subito condannate all'oblio attraverso l'invito ad altri docenti ad esprimere le loro opinioni, fino a quando non si presenta l'aggancio funzionale per riprendere il PowerPoint: è il PowerPoint (o il handout) che smentisce la pretesa *interazione*, cui peraltro partecipano solo alcuni docenti, quelli che non hanno timore di esporsi di fronte ad un esperto e (soprattutto) di fronte ai colleghi.

Una reale formazione interattiva richiede che le domande siano autentiche fonti di riflessione e le risposte non siano pre-disposte in una sequenza di slide: ci sono dei webinar autenticamente interattivi, in cui il formatore non sa che domande gli verranno fatte (raramente è possibile questa modalità per incontri in presenza, che richiedono una programmazione amministrativa che a sua volta richiede un tema preciso e magari rilascia un attestato); tuttavia, l'esperienza, la competenza e l'umiltà richiesta al formatore, che può anche essere costretto a dire 'non so' contraddicendo il suo ruolo di 'colui che sa', rendono quantitativamente poco frequente questa modalità; anche laddove autentica, la modalità interattiva non sempre esce dal modello scambio-di-conoscenze per trasformarsi in creazione-di-competenze.

c) formazione operativa

È una forma di superamento del ‘sapere su qualcosa’ verso il ‘sapere fare qualcosa’, ma l’interazione rimane solo apparente: il formatore rimane il soggetto decisore, è lui che prevede che a un certo punto chiederà a tutti di fare un’attività come se fossero studenti. Non c’è quindi solo il PowerPoint già predisposto, ci sono anche i pacchetti di fotocopie da usare per le attività a dimostrare la natura sostanzialmente trasmissiva di questa variante. Rispetto alla formazione che ‘dice’, tuttavia, quella che ‘fa fare’ è indubbiamente più efficiente nel creare competenze.

Questa tipologia di formazione si scontra con forti limiti organizzativi: le attività sono confrontabili e commentabili solo se il gruppo è omogeneo come lingua insegnata (solo italiano L1, solo italiano L2, solo inglese, ecc.) e come livello degli studenti (insegnanti di scuola primaria, che lavorano tra pre-A1 e A1, non traggono alcuna utilità, e forse sono frustrati, se le attività proposte sono a livello B2). In caso di gruppi misti, le attività sono sempre adatte ad alcuni e non ad altri, e questo compromette la motivazione e conseguentemente l’acquisizione delle competenze.

In tutti questi casi il modello è lo stesso e può essere rappresentato nel diagramma della figura 1, che sarà utile per vedere la differenza tra formazione ‘tradizionale’ e ‘capovolta’:

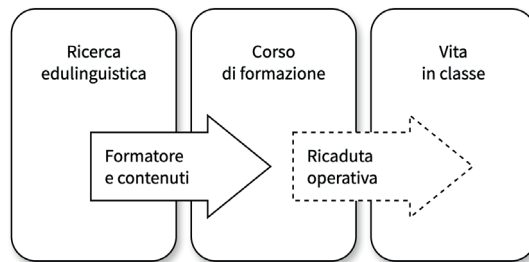


Figura 1 Modello base della formazione tradizionale

Colui ‘che sa’ viene dal mondo della ricerca glottodidattica, e può essere un accademico, un autore di materiali, un formatore di agenzie e associazioni; di solito (tranne in progetti sperimentali che durano mesi o anni), non conosce i singoli partecipanti, li vede come un insieme plurimo ma indifferenziato, anche se la modalità interattiva attenua un po’ questa visione. Il diagramma include una casella, a destra, con le ricadute della formazione nella glottodidassi quotidiana, dove dovrebbe avvenire la trasformazione delle conoscenze acquisite in competenze didattiche, ma, come abbiamo detto, gli esiti in classe

sia immediati sia nel medio e lungo periodo non vengono usualmente monitorati e non ci sono molte ricerche sul tema (rari esempi sono Jakob, Lefgren 2004; Garris, Sass 2007; Mahendra, Baxter 2011; Thurlings, Den Brock 2017; Prashent et al. 2018).

1.3 La formazione ‘capovolta’, circolare

La formazione capovolta in realtà non ‘capovolge’ letteralmente il diagramma della figura 1, ma lo trasforma rendendolo circolare, in modo che i flussi informativi non siano più monodirezionali.

La definizione di formazione *capovolta* è stata scelta solo per riconoscerne la derivazione da tutto il mondo del *flipped teaching* e del *flipped training*, ma la vera differenza dalla formazione tradizionale, monodirezionale, sta nel fatto che si tratta di un modello circolare, anzi, doppiamente circolare:

Primo percorso circolare

È quello indicato in nero nel diagramma della figura 2, che parte dalla scuola e ritorna alla scuola:

- a. il percorso di formazione nasce dal mondo della scuola, nel senso più ampio: una scuola, un’associazione di insegnanti, una rete di scuole o di insegnanti interessati ad un tema, esprime un ‘formatore’: in realtà è un insegnante di qualità, quindi disponibile alle iniziative coinvolgenti, ma privo delle conoscenze edulinguistiche necessarie per essere un formatore nell’accezione del modello tradizionale visto sopra: queste caratteristiche lo indicano come ‘tutor di percorsi di formazione’ (ne discuteremo la natura e le funzioni nel cap. 3);
- b. il tutor entra in contatto con il mondo della ricerca di linguistica educativa per ricevere/condividere/adattare un progetto di formazione e per ricevere dei materiali scientifici che sopperiscano alla sua carenza;
- c. il tutor entra in contatto con il mondo della formazione (o dell’edulinguistica che si occupa di formazione, come nel caso di questo volume), per approfondire la metodologia di organizzazione e gestione di un evento formativo;
- d. il tutor organizza un percorso formativo che (1) parte dall’analisi di quello che avviene nelle classi, dall’esperienza didattica dei docenti in formazione, (2) guida il confronto tra quando emerso dalla prima fase e quando studiato nel mondo della ricerca, presente nel corso di formazione sotto forma di contributi video, saggi, eventualmente anche interventi in presenza, (3) orienta il lavoro verso la predisposizione di percorsi o

di materiali didattici che rivedano la prassi consueta alla luce del percorso di riflessione metacognitiva e di quanto ricevuto dal mondo della ricerca (dedichiamo a queste fasi il cap. 2).

Tradotto in diagramma, questa prima parte del modello circolare si presenta in questa forma:

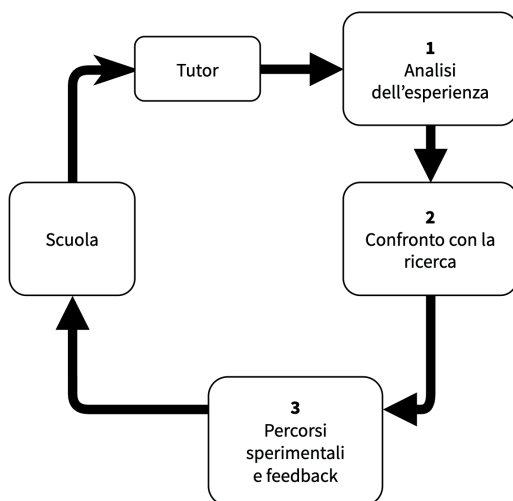


Figura 2 Il percorso circolare dal/al mondo della scuola

Secondo percorso circolare

È indicato in bianco tratteggiato nel diagramma della figura 3. Parte dalla ricerca e, passando attraverso la scuola, ritorna alla ricerca:

- a. il mondo della ricerca stabilisce un contatto con quello della scuola, dell'esperienza glottodidattica quotidiana. Ciò può avvenire in due modi: con una logica proattiva, per cui è la ricerca che si rivolge agli insegnanti (come nelle realizzazioni di progetti di formazione circolare che vedremo nella seconda parte di questo volume), o possono essere dei singoli insegnanti, disponibili a mettersi in gioco, per cui contattano il mondo della ricerca;
- b. viene individuato o viene riconosciuto un insegnante come potenziale tutor, si procede ad un percorso di formazione e approfondimento sia sul piano della competenza come tutor, sia nei temi edulinguistici nei quali il tutor vuole organizzare formazione;

- c. se nei primi due punti, 'a' e 'b', la ricerca ha dato un suo contributo di iniziativa e/o di competenze, alla conclusione del percorso essa può ricevere un feedback forse più prezioso del contributo che ha offerto, perché costituisce un banco di prova delle teorie e fornisce nuovi dati su cui perfezionare la ricerca.

Integrando il diagramma della figura 2, il modello di formazione capovolta che integra i due percorsi circolari si presenta in questa forma:

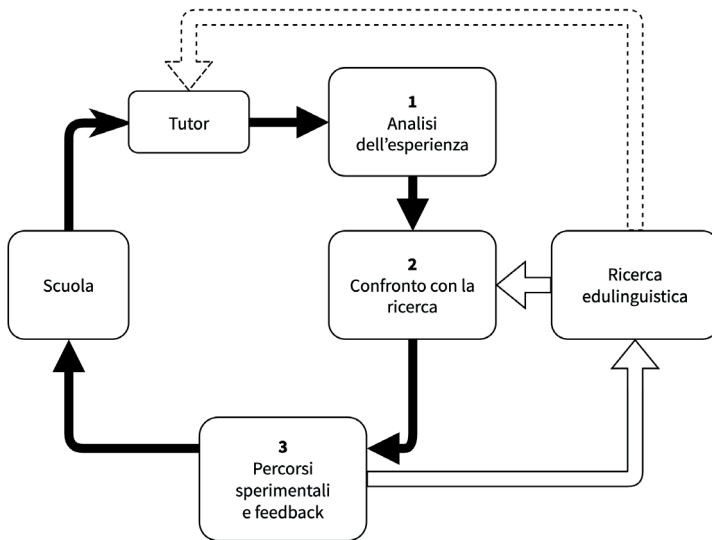


Figura 3 L'interazione tra mondo della ricerca (in chiaro) e formazione circolare (in nero)

A differenza del primo percorso circolare, il secondo non è necessario: la formazione capovolta funziona anche se limita il contatto con il mondo della ricerca alla predisposizione di materiali video (come nel modello *PLIDAforma* della Società Dante Alighieri e nel *Video-Corso ANILS*) e di materiali di approfondimento (come nella *Guida ANILSMondo all'insegnamento dell'italiano a stranieri*; sono tre esperienze di formazione circolare che verranno analizzate nella seconda parte del volume). È il mondo della ricerca che deve convincere i tutor che lo scambio di feedback sull'esperienza è fondamentale sia per la ricerca stessa, sia perché il semplice fatto di dover produrre una sintesi con una logica da ricercatore migliora progressivamente la qualità scientifica del tutor, avviandolo ad eventuali percorsi integrati di vita nella scuola e di partecipazione alla ricerca, come avviene in distacchi parziali dall'insegnamento, dottorati, borse di ricerca, borse di studio, e così via.

2 **Le fasi della formazione capovolta o circolare**

Sommario 2.1 Fase di ricognizione: analisi, condivisione e sintesi dell'esperienza glottodidattica. – 2.2 Fase centrale: lavoro di riflessione in aula (virtuale o reale), guidata dal formatore. – 2.3 La terza fase: approfondimento individuale, percorsi sperimentali e feedback. – 2.4 Una sintesi delle varie funzioni nel percorso capovolto.

Vediamo più da vicino in questo capitolo la struttura operativa del modello del *flipped training* – si noti, tuttavia: quello che stiamo proponendo è solo *uno* dei modelli possibili – che abbiamo descritto nel capitolo precedente.

Si tratta di una struttura che si può applicare sia alla formazione in presenza, sia a quella blended, sia a quella totalmente online:

- a. nella descrizione ipotizziamo un corso blended con tre fasi,¹ la prima online, la seconda in presenza, la terza online;

1 Il MIUR nel 2016 ha pubblicato, sebbene come documento di lavoro, un corposo dossier intitolato *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio* che traccia le linee (probabilmente molto ottimistiche, per non dire quasi velleitarie) per la formazione dei docenti. L'unità di misura, se così possiamo dire, della formazione e della sua successiva certificazione e considerazione in termini di progressione di carriera è l'Unità Formativa, un blocco di 20-30 ore. Un ciclo di formazione circolare non raggiunge tale consistenza quantitativa, a meno che non si consideri tutto il lavoro individuale di preparazione, approfondimento ed eventuale sperimentazione. In questi capitoli stiamo lavorando su un modello teorico; l'eventuale implementazione in termini ministeriali non è quindi di nostro interesse, in questo momento.

- b. in presenza, le tre fasi potrebbero corrispondere agevolmente a tre sessioni;
- c. totalmente in rete, la fase centrale diventa una sorta di webinar;
- d. è sufficiente restringere i tempi (restringendo parallelamente il risultato...) e il modello vale per una sessione di tre ore in presenza, oppure è possibile dilatare la fase 2, quella della meta riflessione;
- e. è possibile ipotizzare una quarta fase, in cui gli insegnanti-sperimentatori si riuniscono in presenza o online per confrontare i risultati dei loro percorsi una volta che questi siano stati calati nella realtà della classe e sperimentati.

2.1 Fase di ricognizione: analisi, condivisione e sintesi dell'esperienza glottodidattica

Non entriamo qui nella fase di promozione di un corso, della sua progettazione, e così via (in parte ci torneremo affrontando le competenze di un insegnante di lingue nel cap. 4). Entriamo direttamente in un corso online o blended immaginando che il tema sia l'insegnamento del lessico, che in italiano L1 significa 'arricchimento' qualitativo mentre nelle lingue non native, almeno fino al B1, significa 'acquisizione' quantitativa.

Riprendiamo il diagramma presentato nel primo capitolo per situare anche visivamente, strutturalmente, il contenuto di questo paragrafo:

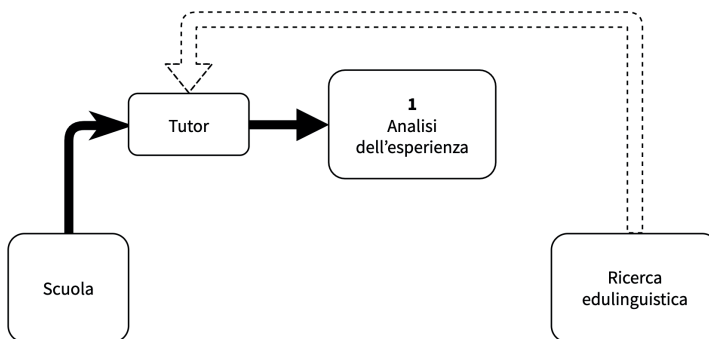


Figura 4 La fase iniziale del percorso circolare

Ogni sessione di un corso di formazione, tradizionale o operativo o capovolto che esso sia, dovrebbe essere dedicato a richiamare alla memoria e possibilmente a condividere e valutare criticamente la propria

esperienza didattica relativa al tema trattato. Si tratta di una normale indicazione della metodologia della formazione: dal noto all'ignoto.

In questa fase di apertura il tutor invita anzitutto i corsisti a interagire tra pari nel luogo virtuale di lavoro (un'aula Moodle, una chat di Facebook, ecc.), e in particolare chiede di:

- a. *condividere le loro esperienze* riguardanti il tema della sessione; il tutor presenta ai corsisti una lista di spunti di riflessione che, nell'esempio del lessico, può contenere punti di questa natura:
 - come viene affrontato, ad esempio, il lessico nella loro esperienza di docenti?
 - per quanto riguarda gli insegnanti di italiano L1: che tipi di interventi fanno, generali, continui, distribuiti nel tempo? si fanno anche attività specifiche? di che tipo? Si chiede inoltre di fornire qualche esempio;
 - in ordine agli insegnanti di lingue non native: nella lingua che insegnano il lessico è particolarmente difficile per italofoeni? viene presentato con una sistematizzazione (mappe lessicali, serie, insiemi ordinati) oppure con cenni progressivi nelle varie unità didattiche? viene fatto un confronto con l'italiano? come viene normalmente affrontato da ciascuno di loro? usano qualche gioco, qualche stimolo particolare, per rendere interessante il lavoro su questo elemento della lingua? con quale risultato? laddove i risultati non sono soddisfacenti, si organizzano attività individuali o di gruppo per il rinforzo? di che tipo?
 - se ipotizziamo un corso online scandito da blocchi di lavoro di 3 settimane, questa primissima attività individuale può durare due-tre giorni, a conclusione dei quali ciascuno carica sul sito comune la propria scheda con le risposte.

In questa fase il tutor funge da stimolo, è un organizzatore, non funge da esperto più competente dei corsisti per quanto riguarda la didattica del lessico (anche se probabilmente lo è); è *primus inter pares* in ordine all'organizzazione e agli strumenti, non ai contenuti;

- b. *riflettere sui punti di forza e sui punti critici* delle soluzioni che i corsisti hanno adottato nella loro storia di insegnanti e che hanno condiviso: sono altri due-tre giorni in cui si caricano commenti, riflessioni, ecc., a partire da quanto scritto nelle risposte iniziali; anche in questo caso è il tutor che può condurre il lavoro, ponendo domande.

Siamo di fronte a una condivisione di esperienze lavorative che innescano un processo costruttivistico: la conoscenza non viene trasmessa da qualcuno, da un esperto, ma viene costruita ponendo come fonda-

menta l'esperienza condivisa. Nella variante interattiva della formazione tradizionale, il formatore chiede ai corsisti quale esperienza abbiano maturato (ma non ne tiene conto per il suo intervento, il cui PowerPoint di guida è già caricato sul computer), ma la condivisione si esaurisce in pochi minuti e coinvolge solo i partecipanti che decidono di intervenire di fronte al formatore e ai colleghi: è una condivisione informativa e non formativa, mentre in un percorso che parte dal mondo della scuola, dell'esperienza didattica, la condivisione è critica e riflessiva, e rappresenta un punto *essenziale e necessario* nel modello capovolto:

- a. *stilare una lista condivisa* dei punti esperienziali emersi nello scambio e, accanto a ciascuno di questi, gli eventuali elementi su cui riflettere ulteriormente, insieme al tutor. Se, come nell'esempio, gli spunti sono quattro, si possono creare quattro gruppi di corsisti che si occupano, in un paio di giorni, di sintetizzare quanto emerso nelle prime attività relativamente al punto che stanno curando; a fine settimana, dunque, tutti i partecipanti hanno a disposizione una lista commentata e organizzata di alcuni punti chiave relativa alla didattica del lessico così come viene proposta dai manuali e come viene realizzata nelle varie classi;
- b. *attuare una prima ricognizione esterna al gruppo*: in due-tre giorni, ciascun corsista cerca online indicazioni operative sulla didattica del lessico: ci sono minivideo su YouTube, brevi schede nei blog per insegnanti, disponibili in tutte le lingue che i partecipanti insegnano – ma non è ancora una fase di studio: si cerca di condividere l'esperienza di altri docenti, non di accedere alle riflessioni della ricerca. Importante in questa fase il ruolo degli insegnanti di lingue straniere, che possono visitare blog o siti nella loro lingua di specializzazione, ampliando l'orizzonte di tutti se le idee vengono condivise anche con chi non conosce quella lingua.²

² Sull'analisi della pratica professionale come base per interventi formativi si veda la tesi di dottorato disponibile on line, De Cane 2017. Sulla condivisione della pratica cf. Vinatier 2007. In generale, sulla formazione di insegnanti che riflettono sulla loro attività, e sulle difficoltà in questo processo, si veda Altet et al. 2013.

2.2 Fase centrale: lavoro di riflessione in aula (virtuale o reale), guidata dal formatore

Affrontiamo ora il momento cruciale della formazione, quella in cui l'esperienza di chi opera quotidianamente in classe si confronta con i dati che provengono dalla conoscenza scientifica, per generare una competenza migliore a quella precedente, garantendo il valore aggiunto del processo di formazione.

Riprendiamo anche in questo caso la sezione del diagramma della formazione circolare che stiamo affrontando in questo paragrafo:

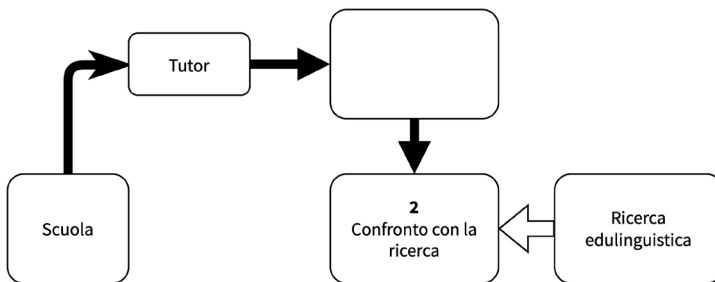


Figura 5 La fase centrale del percorso circolare

Dopo la prima sensibilizzazione al tema attraverso la raccolta delle esperienze e dei punti di vista dei corsisti, nell'aula fisica in cui si lavora in presenza (oppure sulla piattaforma online, se il corso è tutto telematico; e anche nelle aule Moodle in cui si lavora in maniera asincrona, se il corso non prevede momenti interattivi) il tutor scandisce l'incontro in tre momenti:

- a. anzitutto, guida la *sintesi delle discussioni*, partendo dalla scheda conclusiva della prima fase, chiedendo a ogni gruppo di illustrare sinteticamente quanto ha formalizzato; il tutor può cercare anche di proporre nuove riflessioni, di porre domande, e così via, aprendo al via a...
- b. ...una *videolezione di circa mezz'ora* (o due-tre spezzoni di durata inferiore, a seconda della natura dei progetti, come si vedrà nella seconda parte del volume).

Per garantire attenzione e per non compromettere la 'auto-referenzialità metariflessiva' della prima fase, non pare opportuno anticipare ai corsisti quali video verranno proposti nell'incontro centrale del corso - e anche se i corsisti sono consapevoli delle varie raccolte di video glottodidattica, a cominciare da quelle che vedremo più avanti, pare opportuno

sconsigliarne l'esplorazione nella prima settimana, cioè nella prima fase del progetto circolare.

L'esperto, cristallizzato in un video, espone le coordinate teoriche che provengono dalla ricerca edulinguistica sulla didattica del lessico; l'uso di un video, che consente di introdurre una pausa quando manca la comprensione o c'è un dubbio, di tornare indietro, di rivedere alcune sequenze, crea un distacco tra l'esperto che divulga e il tutor che guida il corso: il referente del corsista non è un accademico, un autore, uno studioso esterno, difficile da interrompere, che intimorisce con il suo prestigio, che finita la lezione prende il treno e torna alla sua sede: il tutor è un elemento vivo, conosciuto, abbordabile, che rimane a disposizione, e l'esperto videoregistrato può essere interrotto ogni volta che non è chiaro.

Durante la visione del video (o dei video), ma soprattutto alla fine, il tutor guida la discussione in cui i corsisti, e *non* il tutor stesso, indicano quali sono, secondo loro, le informazioni rilevanti che hanno ricevuto nel video, in che cosa confermano o smentiscono quanto emerso nella fase iniziale e poi sintetizzato in un lavoro collettivo durato oltre una settimana; dal punto di vista di metodologia della formazione, è importante che il tutor mantenga la differenza tra la sua figura e quella dell'esperto esterno 'cristallizzato' nel/nei video. Se necessario, si può procedere a una *seconda visione della videolezione*, che serve da verifica di quanto acquisito dal confronto tra la propria esperienza sull'insegnamento del lessico e le indicazioni provenienti dal mondo della ricerca;

- c. la chiusura di questa fase centrale proietta l'attività verso il futuro:
- da un lato, il tutor offre ai corsisti delle opportunità di approfondimento, di cui parleremo nel paragrafo dedicato alla terza fase del percorso circolare (sull'autoformazione, una interessante tesi di dottorato disponibile online è Polopoli 2017);
 - dall'altro, il tutor guida la riflessione e la discussione sul modo in cui sia possibile adattare quanto visto e discusso al contesto in cui ciascuno opera, prevedendo quindi microgruppi di lavoro in base alla lingua insegnata, al tipo di scuola, al livello degli studenti ecc.

Nella situazione ideale, cioè nella formazione blended, dopo la prima fase telematica e prima della terza, pure telematica o condotta in piccoli gruppi autonomi, questa fase centrale assume un ruolo simbolico importantissimo: i partecipanti al corso di formazione percepiscono le altre due fasi come propedeutica e conclusiva, ma sentono l'incontro in presenza o su una piattaforma sociale come il *clou* del modulo sull'insegnamento del lessico. Quindi va gestito con l'accuratezza

e la retorica, diremmo quasi la 'solennità', delle riunioni importanti - anche se nel significato profondo del modello di formazione circolare questo incontro, certamente utile e imprescindibile, contribuisce meno della settimana precedente e di quella successiva alla crescita professionale in ordine al tema - il lessico, in questo caso.

2.3 La terza fase: approfondimento individuale, percorsi sperimentali e feedback

Affrontiamo la terza ed ultima fase del modello di formazione capovolta, seguendo anzitutto il percorso delle frecce nere nel diagramma, e poi quello dell'altra relazione, tra gruppo in formazione e feedback al mondo della ricerca:

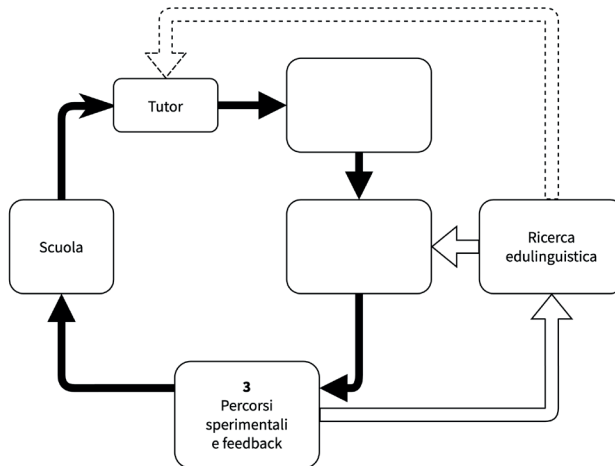


Figura 6 La fase conclusiva del percorso circolare

Il titolo del paragrafo mostra chiaramente che ci sono tre fattori caratterizzanti nella fase conclusiva del percorso circolare:

- a. *approfondimento*: alla conclusione della fase centrale il tutor segnala ai corsisti link ad altri video sull'insegnamento del lessico, eventuali link a saggi online, a blog, ecc. (nel progetto *Guida all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, descritto nel capitolo 7, ogni handout è ad accesso libero ed indica decine di link tematici; nel progetto di italiano L1 nel Portale Italiano Loescher è incluso un file di link alla ricerca scientifica disponibile in open access, in modo che il docente in formazione possa scegliere se e che cosa approfondire: ogni anno il file viene aggiornato con gli studi pubblicati l'anno precedente):

- *l'invito* è solo una formula retorica che vela un *ordine*: si chiede a tutti di vedere i due-tre video sul tema che vengono indicati dal tutor; alcuni dei corsi realizzati con questa prospettiva hanno anche delle dispense (ad esempio, il corso MEAL, e la *Guida ANILSMondo*, capitoli 7 e 8; entrambi i progetti sono a libero accesso, quindi disponibili gratuitamente); in questi casi, la lettura di quei materiali (e l'utilizzo delle eventuali schede auto valutative, come quelle del progetto MEAL e PLIDA*forma*), fanno parte integranti dell'attività della terza fase;
- a seconda del tipo di corsisti con cui si sta lavorando, si può chiedere ai singoli o ai gruppi un lavoro aggiuntivo, ad esempio leggere un saggio o visitare un blog o cercare altri siti, e poi di fornire al tutor (che omogeneizzerà le indicazioni in una sintesi conclusiva del modulo sul lessico), un commento sul saggio o sul sito, il consiglio di visitare o evitare un dato blog, e così via.

Quindi il tutor individua due livelli di corsisti: un livello base ed un livello più disponibile all'approfondimento: se individua qualche collega particolarmente interessato e che potenzialmente potrà affiancarlo, il tutor può affidargli una parte del suo lavoro, ad esempio la stesura della sintesi finale del modulo sul lessico, cui abbiamo accennato sopra (sull'autof ormazione dell'insegnante 'di qualità' si veda Richieri 2019);

- b. *progettazione e sperimentazione di percorsi didattici*: in coppie o in piccoli gruppi, divisi per interessi, lingua, livello, ecc., i corsisti lavorano sui social network o in presenza *scambiandosi materiali didattici* tratti dalle loro biblioteche di manualistica o da internet, ma soprattutto materiali elaborati da loro stessi, ritenuti efficaci nell'affrontare il tema del lessico; poi, partendo da questi, cercano di ipotizzare qualche percorso, qualche attività didattica in ordine allo sviluppo qualitativo o quantitativo del lessico. Hanno una settimana di tempo, poi mandano a tutti i colleghi del corso le loro proposte. Se possibile, sperimentano questi percorsi nelle classi cercando di trarne un'indicazione in ordine all'efficacia.

Con questa attività il cerchio si chiude, la riflessione che ha preso le mosse nella scuola, all'inizio della fase iniziale, torna alla stessa casella del diagramma, alla scuola, dopo un percorso che in teoria dovrebbe aver affinato le conoscenze e le competenze degli insegnanti e che dovrebbe ricadere positivamente sull'apprendimento degli studenti.³

³ In ordine alla ricaduta sugli studenti dei corsi di formazione dei loro docenti ci sono, come abbiamo già anticipato, ben poche ricerche abbastanza corpose e sistematiche, tali da poter essere prese come punti di partenza; tra le analisi della ricaduta della formazione dei docenti sui risultati degli

- c. il *feedback* è il momento conclusivo, e si colloca anche oltre i confini temporali delle 3 settimane dedicate al modulo «insegnamento del lessico». Ci sono tre azioni di feedback in questi giorni:
- *dai singoli corsisti a tutto il gruppo*: i percorsi predisposti vengono sperimentati, e comunque nella normale attività didattica l'attenzione al lessico si realizza sotto una luce nuova: che risultati ha portato il corso di tre settimane sulla motivazionale, l'interesse e la partecipazione degli studenti? e sul piano quantitativo, di acquisizione di nuovi item lessicali? e in ordine alla qualità del lessico, dove questa fosse l'obiettivo del livello didattico e delle singole attività?;
 - *dal tutor* (eventualmente coadiuvato da qualche corsista cooptato, in quanto percepito come potenzialmente interessato a diventare tutor a sua volta) *a tutto il gruppo*: include la sintesi conclusiva del corso, i suggerimenti di coloro che hanno fatto degli approfondimenti;
 - *dal tutor al mondo della ricerca*: lo schema mostra come la casella 'mondo della ricerca' sia unita, con una freccia, alla casella 'tutor': come vedremo nel capitolo seguente, il tutor è stato formato per essere tutor, ma spesso ha anche un interesse nello studio delle tematiche edulinguistiche, è impegnato in un'associazione di insegnanti, lavora come autore o collaboratore in progetti di editoria scolastica, in alcuni casi collabora con strutture accademiche, cerca di avere un dottorato di ricerca o una borsa di studio; c'è quindi una connessione con il mondo della ricerca, cui il tutor può offrire un feedback sia intermini diretti, personali, partecipando a riunioni, oppure scrivendo saggi per le riviste di linguistica educativa:⁴ la gran parte dei saggi

studenti, quelle che ci paiono più affidabili sono tutte straniere: Jakob, Lefgren 2004; Garris, Sass 2007; Mahendra, Baxter 2011; Thurlings, Den Brock 2017; Prashent et al. 2018; una ricerca italiana su un esperimento di autoformazione e sperimentazione, molto particolare e difficilmente utilizzabile come parametro, è in Serragiotto, D'Annunzio 2016.

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

- *AggiornaMenti*, <https://adi-germania.org/it/publicazioni/rivista-aggiornamenti/>;
- *Bollettino Itals*, <https://tinyurl.com/jnzs57by> oppure <https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals/>;
- *Educazione Linguistica - Language Education*, EL.LE, <https://edizionicafoscarini.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/>;
- *Folio.net* [italiano L1], <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/italiano/folio-net.html>;
- *Grammatica e Didattica*, http://www.maldura.unipd.it/dlcs/GeD/linguistica_didattica.html;
- *Italiano a scuola* [italiano L1], <https://italianoascuola.unibo.it/issue/archive>;
- *Italiano a stranieri*, <https://goo.gl/rHx5X6>;
- *Italiano Lingua Due*, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>;

in queste riviste sono scritti proprio dagli insegnanti che potenzialmente sono i tutor di cui abbiamo parlato finora, e il loro feedback al mondo della ricerca istituzionale, accademica, è fondamentale e ineludibile.

In questa fase quindi si chiudono i due cerchi, quelli che consentono di definire il risultato del capovolgimento del modello di formazione con l'aggettivo 'circolare'.

2.4 Una sintesi delle varie funzioni nel percorso capovolto

Nel percorso capovolto o circolare si hanno queste funzioni, che variano a seconda del tipo di attività che viene proposto ai corsisti:

Tabella 1 Flowchart della formazione capovolta

Fase 1	
Attività	<ol style="list-style-type: none"> 1. Istruzioni. 2. Condivisione e riflessione sulle proprie esperienze sul tema della formazione. 3. Realizzazione di una lista di punti forti e punti critici delle esperienze riportate.
Ruolo dei corsisti	Sono al centro del processo: affrontano individualmente, collegialmente e criticamente le <i>loro</i> esperienze.
Ruolo del tutor	È un regista, un organizzatore, <i>primus inter pares</i> : illustra lo scopo del lavoro e si defila, limitandosi a stimolare e sostenere i corsisti.
Fase 2	
Attività	<ol style="list-style-type: none"> 1. Breve discussione sulla lista (punto 3, sopra). 2. Il video che porta le conoscenze dal mondo della ricerca viene visto senza interruzioni. 3. Discussione sul video (a) in relazione alla lista di cui sopra (b) in ordine ai nuovi contenuti. 4. Seconda visione del video, interrotta e commentata ogni volta che i corsisti lo richiedono o il formatore lo ritiene produttivo. 5. Illustrazione del materiale di approfondimento. 6. Organizzazione di gruppi per realizzare percorsi e attività didattiche.
Ruolo dei corsisti	Attività 2-3-4: guardano il video in maniera critica, ponendo domande e facendo commenti.

- *Italiano in Azione*, <https://www.casuslibri.com/it/> oppure <https://www.ornimieditions.com/it/linguainazione-il-sa-italiano-l2/>;
- *Lingua e nuova didattica*, www.lend.it;
- *Scholia, rivista di letteratura* [ma anche di glottodidattica] *greca e latina*, <https://tinyurl.com/mwfu897h>;
- *Scuola e Lingue Moderne*, 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.

2 • Le fasi della formazione capovolta o circolare

Ruolo del tutor	Per merito della sua competenza, diventa <i>primus</i> , pur restando <i>inter pares</i> . È guida operativa e didattica, assegna task. Attività 5-6: dà ai corsisti link ed altre informazioni per approfondire il tema.
Fase 3	
Attività	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sintesi dell'attività di riflessione dopo la visione del video e la lettura dei materiali di supporto. 2. Lavoro individuale o di gruppo per produrre materiali, delineare percorsi didattici, attività ecc. 3. Condivisione dei materiali prodotti. 4. Sperimentazione in classe, con conseguente feedback. (5. percorso volontario verso l'approfondimento.)
Ruolo dei corsisti	Studiano i materiali indicati dal tutor. Trasformano la <i>conoscenza</i> ricevuta, costruita e condivisa in <i>competenza</i> glottodidattica. Sono protagonisti responsabili e autonomi. Creano percorsi e li sperimentano.
Ruolo del tutor	È regista operativo. Attività 3: osserva i materiali suggerendo modifiche o integrazioni. (Attività 5: coinvolge corsisti in un percorso di crescita).

3 Il tutor: natura, funzione, formazione

Sommario 3.1 Il tutor come espressione di un gruppo. – 3.1.1 Il formatore/tutor della Società Dante Alighieri. – 3.1.2 L'esperto/tutor ANILS. – 3.1.3 Il tutor freelance, autonomo dalle istituzioni. – 3.2 La formazione del tutor. – 3.2.1 La competenza in linguistica educativa. – 3.2.2 La competenza nella metodologia della formazione. – 3.3 Il reclutamento del tutor.

In ordine alla figura di chi progetta e/o gestisce il percorso di formazione professionale dei docenti, l'ipotesi su cui stiamo lavorando, e che abbiamo in parte anticipato nei capitoli precedenti, è che la figura del formatore tradizionale (alla quale appartengo da quarant'anni, come ho già ricordato) ponga una serie di problemi:

- a. il primo problema è qualitativo e riguarda l'efficacia dell'intervento: il formatore tradizionale viene da un ambiente esterno, diverso da quello del gruppo in formazione: effettua il suo intervento (una sessione di qualche ora, un corso di un giorno o due), porta conoscenza magari di livello altissimo, ma non ha né il compito né la possibilità di verificare se la sua azione di divulgazione abbia una ricaduta effettiva nella glottodidassi quotidiana dei docenti che hanno partecipato al corso, cioè se le conoscenze di edilinguistica generale si evolvano in competenze edilinguistiche operative;

- b. il secondo problema è quantitativo: il formatore tradizionale è un accademico, un autore di materiali didattici, un membro di un'associazione di insegnanti, un professionista di un'agenzia internazionale di promozione della propria lingua. Si tratta di figure per le quali l'attività di formazione è quasi sempre aggiuntiva, e conseguentemente il tempo da dedicare alla formazione è limitato, per cui l'offerta di formatori di questo tipo è di gran lunga inferiore alla domanda; di fronte ad un eccesso di domanda rispetto alla disponibilità di formatori di alto livello, si amplia la platea dei formatori mediocri che, anche perché sono seconde scelte, più disponibili;
- c. c'è un problema economico, in parte conseguente al punto 'b': il formatore molto richiesto sceglie di andare, nel poco tempo che può dedicare alla formazione, laddove il suo compenso è maggiore o dove la promozione di manuali (suoi o dell'editore per cui lavora) o di altre iniziative è più efficiente: è una figura costosa sia in termini di onorario sia di costi di viaggio e ospitalità; le scuole possono pagare, negli anni in cui scriviamo, solo 52 euro lordi l'ora, e rimangono tagliate fuori dal mercato della formazione professionale;
- d. ultimo problema: raramente il formatore tradizionale ha una specifica competenza nella metodologia della formazione: viene chiamato perché è un esperto in didattica delle lingue, non perché è un esperto in formazione. Per quanto eccelsa sia la sua proposta, la qualità della trasmissione della proposta è spesso segnata da inefficienza ed inefficacia.

Sulla base di queste osservazioni, la figura del tutor può essere facilmente definita in negativo, cioè con caratteristiche che lo differenziano dalla figura dell'accademico-formatore, ma non ci sembra un percorso produttivo.

Prendiamo invece spunto da uno studio che i Salesiani, che nella formazione hanno uno dei cardini per la loro azione (Litturi et al. 2018), hanno predisposto in modo molto preciso e dettagliato, con tabelle ed elenchi puntati, secondo la logica del *can do* tipico dei documenti europei di riferimento per la definizione di competenze.

Il documento descrive il percorso che porta un insegnante a diventare formatore e indica, tra le varie cose, anche le quattro *core competencies* di un formatore, da far maturare nell'insegnante che vuole diventare tale.

La prima di queste aree di competenza si articola a sua volta in quattro caratteristiche che definiscono la figura dell'insegnante-formatore:

- un ampio sapere di base nel suo specifico ambito disciplinare (asse culturale) e/o professionale;

- un elevato livello di 'saper fare' (o meglio 'saperci fare') professionale;
- la capacità e la volontà di trasmettere ad altri il proprio sapere e saper fare;
- la disponibilità alla formazione continua. (Litturi et al. 2018, 8)

In questo modello¹ le caratteristiche del tutor sono di due tipi: nei primi due item ci sono dei *saperi*, negli altri due degli *atteggiamenti*; il punto critico, a nostro avviso, è proprio nelle prime due voci: chi fa un progetto di questo tipo?, chi seleziona i candidati?, che sostiene il costo sia in termini di tempo e mobilità (gli insegnanti lavorano in scuole distribuite nel territorio) sia per il costo dei formatori? Nel *Progetto Speciale Lingue Straniere* e nel Progetto PLIDA*forma*, come vedremo, il processo di selezione dei futuri insegnanti-formatori e i costi per renderli tali sono a carico dello Stato, da un lato, e della Società Dante Alighieri, dall'altro: ma si tratta di eccezioni forse non ripetibili (e, nel caso PLIDA*forma*, neppure pienamente realizzata).

Il modello di selezione/formazione degli insegnanti-formatori, che chiamiamo *tutor*, deve essere più realistico, se si vuole che la formazione capovolta possa affermarsi come nuova prassi della formazione dei docenti:

- a. *l'ampio sapere* del primo item non è concretizzabile se non attraverso percorsi lunghi che includano possibilmente l'esonero dalla didattica quotidiana (come fu per il PSL5): per questo nel diagramma sulla formazione capovolta abbiamo visto che questo ampio sapere non pertiene ai tutor, che tuttavia può reperirlo e usarlo nelle sessioni di lavoro attraverso il supporto del mondo della ricerca di linguistica educativa che realizza dei video e li condividono, li rendono disponibili senza ulteriori costi (compensi, spese di viaggio e ospitalità), in banche di video che elenchiamo a fine volume;
- b. il secondo item del modello salesiano è meno critico, ma necessita comunque di una formazione all'attività di formatore che non è facilmente ipotizzabile: quindi il modello capovolto

¹ Le quattro *core competencies* sono:

1. l'apprendimento di contenuti professionali.
2. l'apprendimento di tecniche di studio e di lavoro sulle diverse metodologie didattiche, le tecniche di presentazione dei contenuti in un insegnamento attivo (*action oriented*, lo definisce il documento, che in molte sezioni usa l'inglese dimostrando che l'elaborazione non è avvenuta in italiano), conoscenze nell'ambito del *project management*;
3. l'apprendimento delle tecniche basilari di cooperazione e di comunicazione; conoscenze riguardanti il funzionamento dei gruppi, capacità di lavorare in team nella e con la *community*;
4. L'apprendimento affettivo-etico, la conoscenza di sé e l'agire improntato all'auto-responsabilità, lo sviluppo della *self-competence*.

Ciascuna di queste quattro aree si articola in una lista di *can do*, di cose da saper fare.

che proponiamo punta sulla «capacità e la volontà di trasmettere ad altri il proprio sapere e saper fare», il terzo elemento del profilo, ma in concreto richiede competenze organizzative più che di pedagogia della formazione.

Il profilo dell'insegnante-formatore dell'ufficio studi salesiano rimane, nella sua complessità, un punto di riferimento di altissimo valore, ma il tutor che ipotizziamo ha *entusiasmo*, non ha una *missione*, che sembra invece alla base dell'insegnante-formatore salesiano.

Definiamo quindi la figura del tutor di formazione capovolta in questi termini:

- a. viene dal mondo della scuola o delle associazioni di insegnanti: non è uno studioso, un accademico, è un insegnante che si occupa *anche* di formazione di insegnanti; come scrivono Moussay e Serres (2016, 209), «Le passage du métier d'enseignant à celui de formateur est envisagé comme un passage naturel»;²
- b. ha relazioni con il mondo della ricerca, spesso collabora con università, ha parziali distacchi, o ha seguito percorsi di ricerca, pur senza lasciare definitivamente l'insegnamento scolastico; è abituato alla metariflessione, per cui spesso collabora a riviste divulgative di linguistica educativa, che da un lato offrono al mondo della ricerca un feedback su quanto avviene nella scuola, e dall'altro portano alla scuola informazioni sulle proposte della ricerca;
- c. ha avuto interventi formativi o si è autoformato in ordine alla natura e alle funzioni del ruolo di tutor.

Il tutor è quindi un eccellente 'insegnante di qualità (cf. cap. 2) e ha una connessione organica con un'associazione, con una realtà editoriale, con un'istituzione che ne hanno curato la formazione come tutor.

Prima di procedere è necessario premettere che ci sono vari tipi di tutor (Progetto Sirio 1997; Altet 2004; De Meo 2015; La Rocca 2016; Magnoler 2017):

- a. *tutor d'aula*: gestisce operativamente la dinamica della classe durante la formazione tradizionale, ma non ha una funzione propositiva e progettuale, è semplicemente funzionale ad un processo pensato e organizzato da altri, che gli indicano quali compiti svolgere;

² Il passaggio dalla professione di insegnante a quello di formatore viene visto come un passaggio naturale' (trad. dell'Autore). Oltre a Moussay, Serres 2016 e Litturi et al. 2018, che abbiamo già richiamato sopra, la figura dell'insegnante che diventa formatore è stata studiata anche da Bausch (2005) e Alessandrini (2012); Clocchiatti 2024, sebbene con un taglio molto operativo, è ricco di riflessioni sul tema.

- b. *tutor aziendale*: è una figura regolata da una norma del Ministero del Lavoro del 2015, si occupa della formazione degli apprendisti da integrare in un contesto produttivo; in certo modo è iscrivibile in questa categoria anche il tutor per il tirocinio dei docenti in prova, figura istituita nel 2010 dal Ministero dell'Istruzione (Massaro 2015);
- c. *tutor FAD*, figura cruciale nella formazione a distanza, dove svolge due funzioni:
- è un vero e proprio coordinatore didattico: gestisce i tempi delle attività, pone ai corsisti delle domande per stimolare la riflessione e la riporta al punto se per caso questa tende a divagare, indica i compiti da svolgere e quindi richiama i ritardatari e incoraggia i corsisti in difficoltà;
 - gestisce la relazione interpersonale, si occupa della mediazione e della soluzione dei conflitti tra i corsisti, perché online le dinamiche interpersonali possono facilmente degenerare, soprattutto a causa della modalità asincrona di comunicazione;³
- d. *tutor di sostegno scolastico*: è una figura che sperimentata nel sistema scolastico italiano alla fine degli anni Novanta e che ha lasciato un'ottima riflessione sulla figura del tutor scolastico (Progetto Sirio 1997): ha il compito di contrastare la dispersione scolastica è una funzione di sostegno nella formazione degli adulti (La Rocca, Margottini 2017);
- e. *tutor didattico*: termine usato da molte università per indicare un borsista o un dottorando di ricerca che guida gli studenti sia nella preparazione agli esami, sia soprattutto nell'elaborazione delle tesi; è una figura molto diffusa nelle università di tutto il mondo, ed è da questa figura che ha iniziato la diffusione e la riflessione sulla figura del tutor.⁴

Il tutor di cui stiamo parlando non è un professionista della gestione d'aula, della formazione di apprendisti o dell'orientamento di insegnaenti in tirocinio e neppure della formazione FAD anche se può lavorare in ambiente FAD: il tutor cui ci riferiamo è membro di una

³ Riflessioni importanti su questa figura sono *passim* in ricerche di Celentin (2011; 2014); si veda anche un progetto del 2003 dell'Università di Siena, con fondi dell'Ue e del Ministero del Lavoro, *Tutor di FAD* (<http://win.rosminigr.it/fad.htm>). Può essere molto utile considerare Maggioni 2001, che presenta un'ampia scheda sulla natura, le funzioni, gli strumenti del tutor FAD, nell'ambito di un progetto della Regione Emilia Romagna (nei primi anni 2000 quasi tutte le regioni hanno lanciato progetti di formazione di tutor FAD, che si possono consultare sui rispettivi siti); un altro studio rilevante delle caratteristiche del tutor FAD si può trovare nel sito dell'Associazione Nazionale Insegnaenti Tutor E-Learning, ANITEL (<https://www.anitel.cloud/fad/?redirect=0>).

⁴ Si possono consultare interessanti descrizioni della figura del tutor didattico in varie università; una descrizione articolata è in <https://tinyurl.com/4yk5kx52>.

scuola, di un circolo culturale, di un'associazione di insegnanti, del dipartimento formativo di un gruppo editoriale, di un ente di promozione di una lingua, come il Goethe Institut o il British Council, la Dante Alighieri o l'Alliance Française, il Cervantes o il Confucio. È una persona che lavora normalmente in queste istituzioni, e che svolge *anche* la funzione di tutor, ma non è un professionista della formazione: è un tutor, non un formatore.

3.1 Il tutor come espressione di un gruppo

Le ultime righe del paragrafo precedente chiariscono un cardine fondante della figura di tutor che stiamo proponendo per la formazione capovolta: se questa vuole essere 'circolare', essa deve partire dalla scuola, dai suoi bisogni e dalla sua esperienza, per poi tornare alla scuola producendo insegnanti più qualificati.

I contesti da cui possono provenire i tutor di cui stiamo parlando sono tre:

a) il mondo della scuola

Intendiamo 'scuola' in maniera estensiva, quindi non solo come singolo istituto o come rete locali di scuole, ma anche come associazione di insegnanti – anzi, proprio questo è l'ambiente più propizio al maturare di tutor circolari, proprio perché raccolgono e fanno crescere docenti interessati alla qualità dell'insegnamento e disponibili a mettersi in gioco in prima persona (Luise 2022; Galimberti et al. 2023).

In questi anni in Italia sono attive varie associazioni di insegnanti, anche se tutte hanno risentito della crescente frequenza di riunioni istituzionali nelle scuole, per cui la disponibilità al volontariato – e le associazioni sono tutte formate da volontari – è venuta scemando; durante il periodo della pandemia, tuttavia, la necessità degli insegnanti di affrontare la didattica a distanza, di confrontarsi con colleghi, di uscire dall'isolamento ha dato spazio ai membri più attivi delle associazioni, che hanno organizzato webinar, incontri su piattaforma di conferenze, reti tematiche e così via: una sorta di autoselezione di potenziali tutor per la formazione circolare.

Le principali associazioni di insegnanti oggi attive in Italia sono il Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GLISCEL), che si occupa essenzialmente di insegnamento dell'italiano; l'Associazione Italiana di Cultura Classica; il gruppo Insegnanti Italiani Lingua Seconda Associati (ILSA), che raccoglie docenti di italiano a stranieri nelle scuole private, CEL delle Università che accolgono Erasmus e lettori di italiano nelle sedi italiane di università straniere; l'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingua

Straniera (ANILS), con le sue molte reti tematiche; e il movimento Lingue e Nuova Didattica (LEND), che si occupano essenzialmente di lingue straniere e di italiano a stranieri, ci sono infine le associazioni degli insegnanti di singole lingue straniere. In tutte queste associazioni ci sono docenti molto attivi e disponibili per atteggiamento e esperienza a fungere da tutor di formazione circolare: sono spesso abbastanza preparati – anche se in maniera non uniforme – in tematiche edulinguistiche, ma non hanno una preparazione specifica come formatori, anche se spesso hanno esperienza di organizzazione di eventi o corsi di formazione – e questa considerazione è alla base della figura di tutor che proponiamo.

Tra i progetti che vedremo nella seconda parte del volume, due provengono all'ANILS, ma i materiali in open access dell'ANILS così come quelli delle altre banche dati di cui parliamo nell'ultimo capitolo sono utilizzabili da parte di tutte le scuole, le reti, le associazioni, gli insegnanti che vogliono organizzare formazione capovolta;

b) l'editoria scolastica

Si tratta di un mondo che lavora *per* la scuola anche se non *nella* scuola, fornendo materiali che rientrano in due grandi famiglie (di solito compresenti nei cataloghi per ogni lingua): da un lato materiali innovativi, che spesso richiedono interventi di formazione per poter essere utilizzati adeguatamente (è questo il caso della raccolta di video disponibili nel Portale Italiano Loescher, che vedremo tra i repository), dall'altro materiali tradizionali che i docenti adottano per sentirsi sicuri, ma su cui chiedono formazione per non sentirsi obsoleti. Inoltre, i maggiori gruppi editoriali hanno iniziative informatiche, come ad esempio siti *ad hoc* per insegnanti e per studenti con ampliamenti, esercitazioni, attività, ecc., il cui uso richiede interventi formativi.

Per le case editrici quindi la formazione è una necessità di marketing, che garantisce una presenza continua sul mercato – d'altro canto, le case editrici sono imprese che devono generare fatturato e garantire profitto, non sono fondazioni con il fine della formazione; come abbiamo ricordato, durante la pandemia la formazione telematica, quindi a costo zero o quasi per l'editore, ha pervaso la vita confinata degli insegnanti, abituandoli alla formazione via web, facendo conoscere sia i volti e al voce degli autori dei manuali, sia i servizi telematici di sostegno per la formazione a distanza: si tratta di una prassi diventata ormai istituzionale, con editori che ogni giorno realizzano uno o più webinar, in cui la maggior parte dei formatori sono insegnanti che collaborano alla realizzazione dei materiali didattici.

Molte case editrici hanno degli insegnanti che collaborano alla sperimentazione di nuovi manuali, che li revisionano dal punto di vista del docente, che interagiscono con gli autori dei manuali e che

spesso collaborano alla stesura dei manuali stessi, soprattutto in ordine alle attività di classe e agli esercizi: la tipica équipe di stesura di un manuale è infatti composta da accademici e da insegnanti; mentre gli autori di provenienza accademica o gli autori professionali di manualistica (professione diffusa solo per l'inglese, di fatto) sono i tipici formatori trasmissivi, gli insegnanti che collaborano con l'editoria, e che sono spesso part time nella scuola, sono spesso utilizzati come tutor interattivi, operativi nei corsi organizzati dalle case editrici (o da associazioni o centri culturali ad esse afferenti) e possono diventare ottimi tutor di formazione circolare;

c) le grandi agenzie internazionali

Ci riferiamo ad istituzioni come il British Council, l'Alliance Française e la Società Dante Alighieri, o Istituti come il Confucio, il Cervantes, il Puškin, il Camoes, il Goethe, e così via: raramente queste istituzioni hanno finanziamenti pubblici, o ne hanno di minimi, e una delle occasioni in cui possono ottenerli è l'organizzazione di convegni (che in realtà sono mega corsi di formazione, non luoghi di produzione culturale come un convegno) cui i vari editori di manualistica partecipano finanziariamente, in una sorta di fiera espositiva, e talvolta forniscono anche formatori.

Spesso queste agenzie sono connesse (e in alcuni casi coincidono) con enti che certificano ufficialmente i livelli di competenza comunicativa (A1-2, B1-2, C1-2) e hanno quindi personale in grado di (in)formare i docenti sui parametri delle certificazioni in interventi formativi che sono anche promozionali, ancora una volta forme di marketing.

Il personale delle agenzie internazionali non include, di norma, formatori o tutor professionisti, che svolgono cioè solo questa funzione; in realtà, lo staff è costituito da persone che da un lato gestiscono l'operatività delle agenzie, la promozione dei materiali e delle lingue, le scuole private di riferimento, ecc., e che dall'altro svolgono *anche* un'attività di formazione per le scuole e le associazioni di insegnanti. (Il progetto di cui parliamo nel quinto capitolo proviene proprio da una di queste agenzie di promozione della lingue e cultura nazionale, la Società Dante Alighieri.)

Le associazioni di insegnanti, gli editori, le agenzie internazionali di promozione linguistica hanno bisogno di tutor 'circolari' (o di formatori, se adottano modelli tradizionali di intervento) che siano anche promotori dell'istituzione (termine che da ora in poi include tutti i soggetti visti sopra); sia l'ANILS, sia la Società Dante Alighieri, le due associazioni di cui presentiamo i progetti 'capovolti' nella seconda parte del volume, hanno definito le competenze dei loro tutor iniziando proprio dall'appartenenza - e confermando che la funzione di promotore istituzionale, accanto a quella di formatori di colle-

ghi, è condivisa sia da soggetti imprenditoriali come le case editrici e gli enti certificatori, sia da istituzioni volontaristiche come quelle tra insegnanti.

3.1.1 Il formatore/tutor della Società Dante Alighieri

La Società Dante Alighieri, uno degli enti di promozione linguistica e culturale che abbiamo visto nel paragrafo precedente, aveva elaborato il progetto *PLIDAforma* (lo vedremo nel cap. 5), che poi è stato sospeso perché la pandemia ha bloccato non solo le lezioni, ma ha causato anche la chiusura di molte scuole di italiano, tra cui molte di quelle dove agiva la Dante. L'avvento delle piattaforme di didattica a distanza ha cambiato le priorità della Società Dante Alighieri, per cui *PLIDAforma* non è stato portato avanti come era stato progettato. Per le nostre riflessioni, comunque, ci riferiamo a *PLIDAforma* nella versione cui un ampio staff e vari edulinguisti hanno lavorato fino al 2020: le idee che stiamo proponendo in questo volume sono nate proprio per quel progetto, di cui ero coordinatore scientifico.

Il progetto era chiarissimo nel definire il 'formatore', che in realtà era pensato come 'tutor', inteso sia come membro della Dante sia come promotore della stessa nel momento in cui fa formazione; nelle procedure di reclutamento per l'Albo dei Formatori si stabilisce che essi

devono essere in sintonia con le linee culturali e con la progettualità operativa della Società Dante Alighieri: il formatore *PLIDAforma* deve essere pienamente consapevole della grande tradizione in cui si innesta e allo stesso tempo deve essere attento alle continue evoluzioni che un organismo come la Dante mette in opera per restare al passo con i tempi e per adattarsi ad una presenza sempre più globale nel mondo.

Nei confronti del giovane in formazione che spera di diventare parte del corpo docente stabile delle scuole Dante nel mondo, così come in quelli dell'insegnante che già vi è entrato, il formatore ha il ruolo di 'ambasciatore' della Dante mondiale: ai giovani che stanno entrando *PLIDAforma* deve indicare una strada che non è solo professionale ma anche di impegno culturale e di partecipazione emozionale, di orgoglioso senso di appartenenza; ai collaboratori stabili va ricordato che la quotidianità dell'insegnamento non deve trasformarsi in grigiore, non deve obnubilare l'orizzonte alto di un insegnamento di qualità.

Tale 'sintonia' non è solo un auspicio, una formula retorica; al contrario, essa va dimostrata e quindi costituisce una sezione rilevante delle procedure richieste per entrare nell'albo dei formatori *PLIDAforma*: i candidati, infatti, devono presentare:

- a. linee che la Dante potrebbe adottare per diffondere in modo più incisivo l'italiano nel Paese del formatore (testo argomentativo di 600 parole);
- b. un progetto per una migliore organizzazione della Dante nel Paese del formatore (testo argomentativo di 600 parole);
- c. un progetto per corsi di letteratura, cinema, opera che la Dante potrebbe sviluppare per avvicinare gli stranieri alla lingua italiana (testo per punti);
- d. un progetto di formazione/promozione linguistico-culturale che coinvolga la rete dei comitati Dante del Paese del formatore (testo per punti).

Come si vede, l'appartenenza all'istituzione non si limita ad agire presso i corsisti, ma agisce anche nella direzione della sede centrale, fornendo informazioni e suggerimenti strategici per consolidare e da ampliare la presenza della Dante Alighieri nei vari paesi.

Infine, si noti che l'appartenenza all'istituzione è anteposta alle altre componenti della competenza del tutor (cioè competenza glottodidattica e nella metodologie della formazione).

3.1.2 L'esperto/tutor ANILS

Così come la Dante Alighieri usa 'formatore', anche l'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere, l'ANILS usa un termine diverso da 'tutor': nel 2016 infatti ha costituito un Albo dei Formatori ANILS, ma nel 2017 l'ha trasformato nell'Albo degli Esperti ANILS, mano a mano che il progetto del *VideoCorso ANILS* (cap. 6) e tutta la serie di reti tematiche ANILS prendevano forma e maturava la consapevolezza che non era di formatori che si aveva necessità, bensì di esperti non necessariamente in grado di o intenzionati a svolgere formazione tradizionale, ma attivi nell'organizzazione e nella gestione di interventi di formazione in cui la dimensione teorica fosse fornita da altri.

La procedura di reclutamento dell'esperto ANILS prevede che questi conosca

la natura, la struttura, le finalità, i documenti dell'ANILS. Il formatore non si occupa solo di aggiornamento degli insegnanti, ma promuove presso di loro l'ANILS, il suo spirito, la sua presenza, creandone 'insegnanti ANILS'. Conosce quindi lo statuto, le finalità, la struttura dell'ANILS e si tiene informato sulle sue strategie.

Anche in questo caso, come per il 'formatore' della Società Dante Alighieri, il ruolo dell'esperto come *testimonial* dell'associazione è definito con chiarezza, e anche qui il senso di appartenenza va di-

mostrato: per l'ingresso nell'albo, tra le varie richieste c'è quella di preparare

una sintesi ed eventuali commenti, possibilmente con proposte per il miglioramento, su:

1. Fini dell'Associazione, Natura delle sezioni, relazione tra sezioni e sede centrale (almeno 300 parole)
2. Il sito ANILS, la rivista *Scuola e Lingue Moderne* (almeno 300 parole)
3. Una ricognizione delle politiche attuali e potenziali dell'ANILS, con dati laddove possibile, con idee di possibili azioni, con suggerimenti operativi (almeno 300 parole)
4. Linee che l'ANILS potrebbe adottare per diffondere di più un aspetto dell'educazione linguistica, a scelta, ad esempio lo studio di una seconda lingua straniera, l'uso della LIM, l'attenzione alle classi ad abilità differenziata, ecc. (almeno 300 parole)

3.1.3 Il tutor freelance, autonomo dalle istituzioni

Gli esempi che abbiamo visto sopra coniugano il ruolo di testimonial e di promotore con quello di tutor nella formazione edulinguistica dei docenti. È possibile ipotizzare un tutor professionista, cioè che non sia espressione di un'associazione o di un'istituzione?

Il modello *circolare* di formazione ha due aspetti che ne giustificano il nome:

- a. il cerchio che lega il mondo della ricerca alla sessione di formazione, anzitutto attraverso videolezioni che portano al gruppo le conoscenze sul tema in discussione. La disponibilità di tali materiali per la formazione oggi è ampia, come vedremo nel capitolo conclusivo: sono ormai molti i repository di video di tematiche edulinguistiche, alcuni mirati specificamente alla formazione degli insegnanti, altri costituiti da lezioni online prodotte durante la pandemia, altri ancora mirati alla divulgazione, altri infine pensati per la documentazione, come i sempre più frequenti videoatti di convegni: quindi è garantita - ed indubbiamente si consoliderà nel tempo - la disponibilità di fonti per la fase centrale del modello che abbiamo visto nel capitolo 2.
- b. il cerchio *mondo della scuola* → *evento formativo* → *mondo della scuola*: è possibile per un professionista *freelance*, che quindi svolge come sua attività primaria la formazione degli insegnanti di educazione linguistica, essere un vero 'tutor' circolare, non appartenendo lui o lei al mondo della scuola che apre e chiude il cerchio? Chiaramente no. Deve avere almeno un posto di lavoro part time in una scuola pubblica, ave-

re alcuni corsi in una scuola privata di lingue o in corsi come quelli della Società Dante Alighieri o degli Istituti Italiani di Cultura nel mondo, tanto per fare un esempio.

Quindi è possibile ipotizzare un tutor circolare semi-professionista.

Avendo i materiali a disposizione in accesso libero, o commissionandone egli stesso ad altri esperti, un tutor semi-professionista può fornire i propri servizi a più scuole e associazioni contemporaneamente, visto che come abbiamo detto nell'introduzione siamo di fronte ad un eccesso di domanda rispetto all'offerta di formazione; inoltre, può operare ad un costo inferiore a quello di un formatore tradizionale perché non fa gravare il costo su un'unica scuola o un'unica sezione locale di un'associazione di insegnanti: può creare reti di interessi, può organizzare corsi che coinvolgono docenti interessati a un determinato tema appartenenti a più scuole di una città, o può proporre online nel web: iniziativa probabilmente destinata al successo se il tema su cui si lavora non è generico: ad esempio, i disturbi specifici dell'apprendimento, la dislessia, l'insegnamento della lingua russa, e così via.

Se un corso dura in media tre settimane, come abbiamo esemplificato nel capitolo 2, un tutor semi-professionista può seguire vari corsi contemporaneamente, dedicando all'incontro centrale di ciascuno di essi, indipendentemente dal fatto che sia in presenza o su una piattaforma di condivisione, un unico pomeriggio.

In questa prospettiva, quindi, è ipotizzabile un'iniziativa commerciale autonoma di singoli insegnanti/imprenditori che offrano il modello di formazione capovolta non tanto ad una scuola (cosa comunque possibile), ma soprattutto a reti di scuole, ad associazioni, all'intero sistema educativo nazionale.

3.2 La formazione del tutor

Oltre alla conoscenza della natura, dei fini e degli ambiti di intervento delle istituzioni cui il tutor appartiene o alla quale fa in qualche modo riferimento, ci sono due elementi *costitutivi* della sua competenza, che vanno quindi affrontati in un percorso di formazione del tutor e vanno verificati dall'istituzione nel cui ambito un tutor opera: da un lato la competenza in glottodidattica teorica e soprattutto operativa, dall'altro la competenza nelle procedure e tecniche di formazione dei docenti.

3.2.1 La competenza in linguistica educativa

Non ci interessa in questa sede definire i singoli ambiti dell'edulinguistica articolandoli per lingue materne, seconde, straniere, etniche, classiche (rimandiamo al nostro volume del 2018 per un quadro delle specificità di questi contesti didattici), anche se l'ambito naturale di azione di un tutor è il contesto in cui ha esperienza diretta: l'insegnante di 'lettere' come tutor nella formazione di colleghi di italiano L1, latino e greco, l'insegnante di lingue al lavoro con colleghi di varie lingue straniere e di italiano L2 e LS; tuttavia, in molte tematiche la trasversalità è possibile e, in alcuni casi, obbligata, laddove si fa riferimento a processi comuni a tutta l'educazione linguistica, come ad esempio lo sviluppo delle abilità, la natura dei testi e dei generi comunicativi, e così via.

Il punto chiave in ordine alla competenza glottodidattica è piuttosto il *livello di conoscenza e padronanza dei contenuti* nelle aree di competenza di un docente di educazione linguistica (vedi cap. 4), soprattutto in confronto alla padronanza che si presume abbia un formatore accademico o, comunque, professionista.

La risposta è implicita nei due diagrammi che abbiamo visto nel capitolo 1:

- a. il modello tradizionale richiede come elemento necessario, costitutivo, che il formatore abbia un sicuro possesso dei temi della ricerca che deve trasmettere ai corsisti;
- b. il modello circolare prende la conoscenza dall'esterno attraverso video, quindi richiede una competenza disciplinare tale da selezionare adeguatamente le fonti, da cogliere i problemi glottodidattica connessi ad ogni aspetto della competenza comunicativa, ma non richiede una competenza di alto livello e di natura teorica sui vari temi.

Il progetto *PLIDAforma* della Società Dante Alighieri (cap. 5) pone esplicitamente un secondo problema: il mantenimento nel tempo della competenza edulinguistica del tutor, verificata con progetti, schede, PowerPoint, CV ecc. al momento dell'inserimento nell'albo dei formatori della Società:

[i tutor] devono impegnarsi in uno sforzo continuo di (auto)formazione edulinguistica, nel senso più ampio del termine, che arriva da includere anche aspetti della didattica della letteratura e della dimensione (inter)culturale. La formazione moderna, quindi anche *PLIDAforma*, tende a creare figure autosufficienti, in grado di procedere autonomamente nella propria formazione, sebbene in raccordo con l'istituzione centrale.

[A] dimostrazione della propria capacità di studio autonomo, durante il percorso di formazione, il formatore in itinere deve produrre almeno

- un saggio, o comunque una ricerca, concordata con PLIDAforma e supervisionata da un tutor indicato dal progetto
- una relazione organizzativa o un progetto organico o del materiale didattico, sempre concordato con PLIDAforma.

Una volta diventato formatore a pieno titolo, ogni 3 anni deve produrre un saggio e una relazione, come sopra.

[...] Questa natura in progress del progetto, con una logica di lifelong learning e di sostegno agli interessi personali di ciascuno, è il tratto caratterizzante dell'Albo dei Formatori PLIDAforma.

Gli altri progetti che presentiamo non hanno una voce esplicita, ma è indubbio che le istituzioni che esprimono e utilizzano dei tutor per al formazione circolare debbano definire modi e tempi di controllo del mantenimento della competenza che consente ai tutor di essere *primi inter pares* sul piano della conoscenza glottodidattica.

3.2.2 La competenza nella metodologia della formazione

Esistono molti corsi di formazione dei tutor in ordine alle metodologie e tecniche della formazione sia in presenza sia online, ma sono quasi tutti situati in ambito aziendale o professionale, dove il mercato della formazione è molto florido.

L'Albo degli Esperti dell'ANILS richiede ai candidati di presentare delle schede sulla metodologia della formazione:

1. Differenza tra lezione, seminario, laboratorio (almeno 400 parole)
2. Scaletta di una lezione: un esempio
3. Organizzazione di un laboratorio: un esempio
4. Realizzazione di un PowerPoint per un incontro di formazione sull'insegnamento di elementi di cultura e civiltà (vedi sopra)
5. Realizzazione di un questionario di fine corso di formazione

Nello specifico, l'ANILS fornisce alcune indicazioni. La prima voce riguarda la gestione del complesso di conoscenze teoriche da presentare ai corsisti:

È importante che il tutor individui le conoscenze necessarie per quella sessione di formazione stando attento a non cedere alla tentazione di fornire tutte le conoscenze disponibili su quel tema. Individuare quello che è funzionale allo scopo e quindi operare una scelta anche basata sui contesti e sul pubblico a cui ci si rivolge.

Le conoscenze vanno date pensando al destinatario, non pensando all'accademico, allo studioso, al ricercatore. [...]

Come lavorare sulle conoscenze nella formazione: siccome uno degli scopi è che vengano memorizzate le parole chiave, è impor-

tante che - durante la sessione - le varie conoscenze siano presentate in parole chiave, in frasi chiave, in principi chiave che vengono ripresi durante tutta la sessione, nelle attività di follow up e che facilitano la memorizzazione di tali principi.

Dal punto di vista comunicativo, queste parole chiave della conoscenza vanno presentate richiamando le esperienze personali che tutti (o la gran parte) hanno avuto, in modo da ancorarle al vissuto; è utile fornire un appiglio mnemonico sia linguistico sia visivo per utilizzare al meglio due delle memorie sensoriali. I PowerPoint, quindi, sono facilitanti se integrano parole chiave, o comunque poco testo, e immagini.

A differenza delle conoscenze, che vengono trasmesse con una logica 'da uno a tanti', le competenze richiedono attività collaborative, cooperative ecc. in quanto sono 'conoscenze in azione' e pertanto la dimensione operativa le può più efficacemente sollecitare.

In secondo luogo, il progetto *VideoCorso ANILS* richiama la necessità di valorizzare la partecipazione sia razionale sia emozionale, legata al vissuto di ciascun corsista:

[è fondamentale] attivare la parte emotiva ed empatica [dei corsisti], è importante che - durante la sessione - il formatore abbia sempre cura di fornire un feedback in cui, oltre a far riflettere sugli obiettivi linguistici dell'attività, consapevolizzi i corsisti sulle dinamiche relazionali ed emotive che quella specifica attività ha mosso. Di qualsiasi segno esse siano, vanno bene, poiché il fine è far capire la complessità e la varietà dei vissuti degli studenti.

È importante altresì far emergere come non esista l'attività 'perfetta' ma che il valore della formazione sia nella coerenza tra teorie (conoscenza teorica) e attività in classe (pratica).

Dal punto di vista comunicativo, è importante non solo far 'capire' ai docenti alcuni concetti, ma anche far 'sentire' le loro emozioni, che poi saranno quelle che in parte possono vivere anche gli studenti in classe.

Nella formazione hanno un ruolo fondamentale due elementi che in teoria della comunicazione vengono raggruppati sotto la voce *psychological key*: da un lato, il modo in cui il formatore si pone nei confronti dei formati; dall'altro, la competenza del gestire la relazione interpersonale che si stabilisce sia tra tutor e corsisti, sia tra i vari corsisti.

a) Il modo in cui il formatore si pone nei confronti dei formati

Molto probabilmente la migliore analisi è quella di Pilippe Perrenoud (2002, cap. 8), uno dei grandi studiosi dei meccanismi della forma-

zione dei docenti, che seleziona le '10 sfide' per un formatore di insegnanti (l'originale usa sempre *formateur*, ma la figura descritta da Perrenoud è più vicina al tutor che descriviamo in questo capitolo che al formatore tradizionale), sfide che riguardano soprattutto che cosa *non* deve essere o *non* deve fare il tutor:

1. *Travailler sur le sens et les finalités de l'école sans faire œuvre de mission*: il formatore (trasmissivo o interattivo o tutor che sia) non è il missionario di una verità assoluta sulle finalità della scuola e, in particolare, dell'educazione linguistica; non è lì per convincere gli insegnanti che questo o quell'approccio e metodo in questa o quella lingua sia più giusto, etico, produttivo, innovativo ecc.: il suo compito è (ri)portare conoscenza scientifica, legandola all'esperienza professionale che ciascun corsista ha e di cui ciascuno è eticamente e professionalmente responsabile;
2. *Travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence*: il tutor deve portare ciascun corsista a chiedersi, come base per il suo percorso di formazione, «chi sono? Che ci faccio in questo mestiere? Morirò scrivendo alla lavagna? Il gioco vale la candela? Sono capace di insegnare... senza perdere l'anima?». Le risposte se le dà ogni corsista, e il tutor deve evitare di porsi o di essere visto come l'incarnazione di un modello di eccellenza. Questa sfida entra sotto la pelle del modello capovolto: non solo si parte dalla scuola e dalla sua vita, ma ognuno parte dalla sua essenza di insegnante dentro il mondo della scuola e nella vita scolastica;
3. *Travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines, sans les disqualifier*: il lavoro sugli impliciti sottostanti alle nostre azioni didattiche e alle abitudini didattiche non prevede che il formatori le critichi, le giudichi, addirittura le sanzioni come negative. La presa di coscienza degli insegnanti deve maturare in modo indiretto, tramite il contatto con la conoscenza che viene dalla ricerca e attraverso la costruzione del significato che avviene nel gruppo, in una logica costruttivistica;
4. *Travailler sur la personne et sa relation à autrui sans devenir thérapeute*: questo punto è il focus del punto 'b', che vedremo dopo questa sintesi del decalogo di Perrenoud. Il consiglio comunque è semplice: il formatore non è un terapeuta;
5. *Travailler sur les non dits et les contradictions du métier et de l'école sans désenchanter le monde*: far emergere le contraddizioni e i non-detto del mestiere di insegnanti e del sistema scolastico, ma senza pretendere di 'aprire gli occhi', che implicitamente trasforma i corsisti in gattini ciechi da svezzare alla latte della verità - o almeno della verità secondo il tutor.

Questi prime cinque 'sfide' sono al negativo: quello che il tutor non deve essere e fare (e quello che molto spesso i formatori tradizionali, soprattutto quelli di grane prestigio, sono e fanno...). L'insegnante di qualità che diviene tutor spesso di 'innamora' delle cose che propone e quindi corre il rischio di perdere la sfida a non sentirsi un missionario che sparge la buona novella, un profeta che annuncia la luce edulinguistica, un pastore di anime docenti in crisi di identità professionale e, talvolta, etica.

Le altre cinque sfide rappresentano la *pars construens* del decalogo del pedagogista ginevrino:

6. *Partir des pratiques et de l'expérience, sans s'y enfermer, comparer, expliquer, théoriser*: il punto di partenza, coerente con il cardine della formazione capovolta, è l'esperienza di insegnamento, che non c'è bisogno di sottoporre ad analisi teorica, a spiegazioni, a giudizi: ognuno porta la propria esperienza, la confronta con quella dei colleghi, e poi tutti si confrontano con le indicazioni della ricerca edulinguistica, in uno o più video e approfondimenti; il tutor è lì per organizzare il confronto, non per analizzarlo;
7. *Aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs*: in questa frase ci sono tre parole chiave che costituiscono tre assi d'azione: *costruire*, che rimanda al modello costruttivistico cui abbiamo sempre fatto riferimento, secondo lui le *compétences* non si ricevono (si ricevono le *conoscenze*) ma si costruiscono insieme, attraverso la *mobilisation*, la messa in moto e in azione di tutte le conoscenze e i saperi disponibili nel gruppo e portati da fuori;
8. *Combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser*: il cambiamento impaurisce chiunque, anche docenti impegnati in una sessione di formazione capovolta che, tra un'attività e un'altra, occupa circa tre settimane di lavoro; ma le resistenze al cambiamento e alla messa in dubbio della propria prassi pluriennale non ha si sbriciola sotto il maglio del disprezzo del tutor, che del cambiamento dovrebbe essere simbolo...;
9. *Travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes*: ogni corsista è in una scuola, molti corsisti partecipano ad un'associazione, quindi la loro vita professionale si svolge all'interno di dinamiche più grandi della singola persona - e sentirsi un mero ingranaggio in un sistema eterodiretto, forte ed immutabile è spesso una giustificazione inconscia per la resistenza al cambiamento discussa nella sfida nr. 8: il tutor dovrebbe trasmettere l'idea che ciascuno conta, che ciascuno nel suo piccolo può mettere in moto dinamiche positive nel sistema dell'educazione generale e di quella linguistica in particolare;

10. *Articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique*: i corsisti, così come il tutor, sono docenti di educazione linguistica - ambito trasversale a tutte le discipline, che si insegnano attraverso le microlingue disciplinari dell'italiano (e, nel CLIL o nella lettura di filosofi in greco e latino, anche attraverso la lingua straniera e quelle classiche). In un corso di formazione, il corsista tende a focalizzare i problemi strettamente glottodidattici, che tuttavia nella scuola dovranno inserirsi in un mondo che non è tutto glottodidattico, con studenti che studiano dieci discipline, quindi hanno dieci docenti come modello di conoscenza e di microlingue della conoscenza; garantire che i corsisti conservino uno sguardo sistemico è un'ulteriore sfida per il tutor.

b) la competenza del gestire la relazione interpersonale che si stabilisce sia tra tutor e corsisti, sia tra i vari corsisti

Nelle dieci sfide del paragrafo precedente abbiamo analizzato la *psychological key* dal punto di vista del tutor; ma, come ricorda anche la sfida nr. 4, sopra, c'è anche il problema della *psychological key* tra i partecipanti al corso. L'indicazione presente nell'Albo degli Esperti dell'ANILS è chiara, in questa direzione:

Perché vi sia efficacia occorre che il formatore sappia affiancare capacità di gestione dell'aula secondo i principi, ad esempio, del cooperative learning, e anche che conosca le possibili dinamiche di gruppo e che quindi sappia progettare, organizzare e restituire il feedback su aspetti contenutistici e processuali.

Identificare le dinamiche che si sviluppano, rispondere alle domande che emergono nel farsi della lezione (ad esempio controllandone la lunghezza qualora facessero uscire dal focus), far emergere i vissuti emotivi oltre che i contenuti chiede una costante attenzione al piano personale dei singoli corsisti e relazionale tra i corsisti stessi.

Empatia, ascolto attivo, capacità di ricondurre gli stimoli dei corsisti ad un discorso coerente con il tema trattato sono alcune delle abilità relazionali che il formatore può utilizzare per curare questa parte del suo lavoro.

[...] Siccome uno degli scopi è che vengano comprese le dinamiche emotivo/comunicative dei corsisti (affinché si affini l'empatia con gli studenti), è importante che - durante la sessione - il formatore espliciti questa dimensione sotterranea, facendo emergere i vissuti che la specifica attività ha fatto emergere.

Le criticità dunque hanno lo stesso valore degli aspetti positivi di una attività perché lo scopo è di vivere un'esperienza consapevolizzandola per poi facilitare lo sviluppo dell'empatia in classe.

In questo senso, ad esempio, si possono favorire esperienze con gruppi di docenti con competenze in lingue diverse in cui il formatore usa una lingua straniera. In questo modo si creeranno delle classi in cui ci saranno degli studenti più competenti e altri meno e questo innescherà delle dinamiche diverse rispetto a quelle di una docenza in italiano che per tutti è, presumibilmente, lingua madre. Far riflettere, poi, su queste dinamiche è ancora fondamentale per creare competenza negli studenti.

Dal punto di vista comunicativo, è importante far emergere i diversi vissuti dei corsisti, far capire come ad attività diversa corrisponde dinamica differente.

La letteratura sulla metodologia della formazione ci soccorre in maniera limitata sul tema della gestione relazionale di gruppi di docenti: di solito gli studi e i manuali focalizzano figure aziendali o tecniche; ancor meno riflette su contesti formativi in cui il formatore/tutor è un insegnante come loro, non il *guru* prestigioso di cui abbiamo parlato nell'introduzione. Ovunque si fanno cenni al tema dei possibili (e non infrequenti) conflitti che nascono nei gruppi, ma li si lega sempre a problemi del mondo aziendale, ad esempio la progressione nella carriera - problema che gli insegnanti non hanno. Il tutor deve quindi gestire i conflitti caratteriali, che la metodologia della formazione raccomanda di stroncare sul nascere anche in maniera diretta, e i conflitti professionali, cioè quelli relativi all'approccio edulinguistico o pedagogico (comunicativisti vs. formalisti; innovatori vs. conservatori; ipertecnologici vs. criptoluddisti; ecc.), alla lingua insegnata (inglese da un lato, lingue 'inutili' dall'altra), al livello scolastico e così via (una guida interessante in questa prospettiva è stata prodotta in un progetto europeo, Train4CSI 2010).

3.3 Il reclutamento del tutor

La formazione (capovolta o non) viene organizzata da diversi tipi di istituzione, al cui interno il tutor svolge funzioni differenti.

a) il mondo istituzionale della scuola

Le scuole, le reti di scuole, gli uffici scolastici regionali, alcuni enti che sono emanazione diretta del ministero - cioè il mondo della scuola come istituzione - costituiscono il principale bacino da cui provengono i tutor ottimali per la formazione circolare: come scrivono Moussay e Serres (2016, 209), che abbiamo già citato nell'apertura di questo capitolo, «le passage du métier d'enseignant à celui de formateur est envisagé comme un passage naturel».

Le scuole, sia singolarmente sia in reti o ambiti territoriali, hanno dei fondi per la formazione e sono autonome nella scelta delle procedure organizzative e dei temi, salvo rientrare in una griglia di possibili modelli, di costi orari, di procedure di feedback: in questo contesto il tutor può essere un insegnante delegato da uno o più presidi all'organizzazione della formazione.

Gli organismi amministrativi, come gli uffici scolastici regionali o il ministero, organizzano formazione sia attraverso 'piani' o 'progetti' speciali, gestiti direttamente da alti dirigenti (i cosiddetti 'ispettori'): in tal caso, volendo andar oltre la formazione trasmissiva tradizionale, l'organismo centrale può chiedere a ogni scuola o gruppo di scuole di individuare un insegnante-tutor.

b) le associazioni di insegnanti

La formazione dei soci (e, più in generale, degli insegnanti) è una delle ragioni di esistenza delle associazioni di insegnanti (ne abbiamo elencate alcune nel § 3.1 al punto 'a').

Ogni associazione ha dei membri, di solito votati dai soci nei congressi periodici, che si impegnano nell'organizzazione e tra questi ce ne sono alcuni di specifici per l'organizzazione della formazione: promuovono incontri, corsi, webinar; i formatori di questi corsi sono o accademici che sono anche membri dell'associazione, o soci con una particolare competenza, e questi possono anche fungere da tutor 'capovolti'.

Tuttavia, negli ultimi anni le associazioni stanno dandosi sempre più spesso delle procedure trasparenti per scegliere i loro 'esperti'. Ad esempio, l'ANILS (di cui presentiamo due progetti nella seconda parte) recluta i suoi 'esperti' in questo modo:

L'esperto Anils deve avere un 'Livello Soglia' di competenze.

Queste vengono valutate sulla base del CV come formatore, studioso, ecc., e, dove necessario, di un dossier (in tal caso, si devono compilare 'schede' di un numero minimo di parole indicato caso per caso (una pagina word, times corpo 12, è di circa 600 parole). Di fronte a sezioni incomplete, a insindacabile giudizio del gruppo di riferimento dell'Albo, il candidato può concordare con l'ANILS l'assistenza per colmarle.

Di seguito, l'elenco delle competenze generali; sulla base del CV possono essere accreditate senza preparare il dossier relativo.

Si indica il numero di parole minimo [come si è visto nel paragrafo precedente, nell'esempio relativo alla conoscenza dell'associazione]

Le Associazioni svolgono un'attività di formazione anche attraverso siti e riviste,⁵ in cui confluiscono anche i feedback della formazione capovolta che abbiamo indicato in § 2.3.

c) le agenzie internazionali

Le agenzie internazionali (Società Dante Alighieri per l'italiano, Goethe Institut per il tedesco, Confucio per il cinese, Camoes per il portoghese e via elencando) includono tra i loro compiti la formazione dei docenti, anche se non è la loro funzione principale; di solito realizzano questa missione in due modi: con convegni in cui intervengono sia accademici o autori famosi, sia personale interno dell'agenzia stessa, e con interventi in scuole o, più spesso, reti di scuole. I loro formatori sono di solito dei dipendenti, che svolgono *anche* la funzione di formatori, e quindi le modalità di reclutamento non focalizzano solo la competenza edulinguistica e formativa.

La Società Dante Alighieri (SDA, nei testi citati sotto) ha un progetto (lo vedremo nel cap. 5) in cui ha deciso di separare le due fasi della formazione: da un lato, la promozione e l'organizzazione compete, da statuto, ai vari comitati sparsi nel mondo; dall'altro, la formazione, organizzata secondo una metodologia capovolta, è affidata a 'formatori' iscritti in un albo sulla base di questi principi, con una logica di *lifelong learning* molto particolare (e, a quanto ci consta, unica):

Pre-requisito

Per essere preso in considerazione ai fini dell'Albo il potenziale formatore deve avere un 'Livello Soglia' di competenze (elencate nel punto successivo); di fronte a carenze, il candidato può concordare con la SDA l'assistenza per colmarle, in modo da poter essere preso in considerazione.

La valutazione dei livelli

La natura internazionale della SDA e conseguentemente dell'Albo, insieme alla natura complessa delle competenze previste, escludo-

5 Nella *Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia*, BLEI, disponibile in <http://www.unive.it/crdL>, in <https://www.anils.it/wp/> (nelle Risorse) e in <https://www.societadille.it/>, troviamo queste riviste di formazione glottodidattica prodotte da associazioni di insegnanti:

1. *AggiornaMenti*, prodotta da ADI, <https://adi-germania.org/category/publicazioni/aggiornamenti/>;
2. *Italiano in azione*, prodotta dall'ILSA, <https://www.ornimieditions.com/it/lingua-in-azione/>;
3. *Lingua e nuova didattica*, prodotta da LEND, <https://www.lend.it/>;
4. *Scuola e Lingue Moderne*, prodotta da ANILS, http://www.anils.it/wp/rivista_selm/selm-in-open-access/.

no esami in presenza. Viene quindi scelta la creazione di un dossier, la cui descrizione è nelle sezioni seguenti, articolate per livelli.

Una volta valutato il dossier, si organizza un colloquio in presenza o via Skype per discuterlo, integrarlo, modificarlo.

Tempistiche e progressione da un livello a quello superiore

La tempistica varia tra i livelli Soglia e 1 e gli altri 3 livelli:

- a. il *Livello Soglia*, che consente di accedere alla valutazione per il livello 1, cioè il primo che consente attività di formazione, deve essere integralmente posseduto al momento della richiesta di passaggio al Livello 1.

Periodicamente la SDA pubblica una call for interest, chiedendo ai candidati:

- di comunicare il proprio interesse
- di inviare il proprio CV
- di inviare entro 3 mesi il dossier descritto sotto, concordando eventualmente l'accredito di alcune delle competenze, o dell'intero Livello Soglia, che la SDA può accordare sulla base della propria conoscenza delle competenze e dell'attività del candidato.

- b. Il *Livello 1* deve essere integralmente posseduto per poter iniziare l'attività di formazione.

La SDA, alla conclusione del colloquio in presenza o via webcall che valutato il possesso del Livello Soglia, invita i candidati a procedere a predisporre il dossier integrale del livello 1, concordando anche la tempistica, che può variare da caso a caso.

- c. I *Livelli 2, 3, 4* sono miglioramenti qualitativi del livello 1: ciascun formatore di livello 1 può proporre alla SDA l'aumento di livello in un singolo indicatore inviando il dossier relativo all'indicatore che intende migliorare.

Solo quando un livello è pienamente acquisito (anche con l'attività indicata come «Sviluppo della propria capacità di studio» nelle descrizioni che seguono) è possibile iniziare il processo di innalzamento del proprio livello.

Come si vede, è un processo estremamente articolato e complesso, che attesta una ricerca specifica sulla natura del tutor.

d) i centri universitari di ricerca e formazione

Nel settore edulinguistico varie università affiancano ai loro centri o gruppi di ricerca anche dei centri di formazione o partecipano a *spin off* che si occupano di formazione dei docenti, soprattutto nel settore dell'italiano L2 e delle lingue straniere.

Si tratta di strutture che possono facilmente adottare un modello circolare proprio per il grande valore aggiunto che viene loro dalla funzione di feedback sulle riviste per insegnanti o in quelle più accademiche⁶ (cf. § 2.3), utilizzano di solito come formatori giovani studiosi, dottori, dottorandi, assegnisti di ricerca, oltre a borsisti e giovani collaboratori: la selezione è quindi quella di carattere accademico, basata soprattutto sul CV e sulle pubblicazioni – il che non offre alcuna garanzia di competenza nella metodologia della formazione, che può essere sviluppata quindi solo con iniziative specifiche dei centri stessi.

e) gli editori scolastici

Fino a un decennio fa, l'attività di formazione promossa dagli editori era occasionale e si svolgeva soprattutto in primavera, in periodo di adozioni di manuali, in quanto serviva a far conoscere sia le novità in catalogo sia gli autori. Negli ultimi anni, da un lato per la crescente richiesta di formazione e dall'altro per la carenza di formatori accademici disponibili, la formazione dei potenziali 'clienti' è divenuta un elemento fondamentale delle strategie commerciali.

Da un lato, la formazione editoriale viene svolta online, con decine di webinar tenuti da autori e da esperti (di solito, i responsabili del settore glottodidattica all'interno degli editori – nome che oggi indica in realtà grandi gruppi editoriali, con molti marchi), dall'altro essa si concretizza attraverso la sponsorizzazione di incontri, convegni e soprattutto con la pubblicazione di riviste per insegnanti – quelle ri-

⁶ Nella *Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia*, BLEI, disponibile in <http://www.unive.it/crdL>, in <https://www.anils.it/wp/> (nelle Risorse) e in <https://www.societadille.it/>, troviamo queste riviste di ricerca (e in parte divulgazione glottodidattica alta):

1. *Bollettino Itals*, <https://tinyurl.com/jnzs57by> oppure <https://www.italis.it/bollettino-italis/>;
2. *Educazione Linguistica - Language Education*, EL.LE, <https://edizionicafo-scari.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/>;
3. *Grammatica e Didattica*, http://www.maldura.unipd.it/dlcs/GeD/linguistica_didattica.html;
4. *Italiano Lingua Due*, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/>;
5. *Studi di Glottodidattica*, <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/index>.

viste che raccolgono il feedback dalla formazione alla ricerca di cui abbiamo parlato in § 2.3.⁷

La selezione dei formatori dunque avviene sulla base dei legami di collaborazione tra questi autori o collaboratori o redattori e il gruppo editoriale.

f) i centri commerciali di formazione

Li includiamo in questa lista anche se al momento non ci constano centri che vendano formazione di linguistica educativa, tranne nei mesi immediatamente precedenti i concorsi di abilitazione all'insegnamento. Osservando comunque la enorme quantità di centri di formazione (aziendale, medica, tecnica, ecologica, ecc.) notiamo che tutti garantiscono la padronanza delle metodologie della formazione da parte dei loro tutor.

⁷ Nella *Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia*, BLEI, disponibile in <http://www.unive.it/crdL>, in <https://www.anils.it/wp/> (nelle Risorse) e in <https://www.societa-dille.it/>, troviamo queste riviste di promozione editoriale e divulgazione glottodidattica:

1. *Italiano a stranieri*, <https://goo.gl/rHx5X6>;
2. *Italiano in Azione*, <https://www.ornimieditions.com/it/linguainazione-il-sa-italiano-l2>;
3. *Scuola e Lingue Moderne*, http://www.anils.it/wp/rivista_selm/selm-in-open-access/ (rivista dell'ANILS);
4. *Teaching Italian Language and Culture Annual*, TILCA, https://tilca.qc.cuny.edu/?page_id=26.

4 Un modello di competenza del docente di educazione linguistica

Sommario 4.1 Il quadro epistemologico. – 4.2 L'equilibrio tra quadro epistemologico e formazione operativa. – 4.3 Dalle conoscenze alle competenze.

Come abbiamo anticipato nell'Introduzione, i progetti di cui si tratta in questa Seconda Parte (con l'eccezione di MEAL, che è rivolto agli studenti) sono stati elaborati da chi scrive nel periodo che va dal 2018 al 2024, mano a mano che da un lato maturavano le riflessioni che abbiamo riportato nella Prima Parte, e dall'altro la pandemia introduceva nella vita degli insegnanti la didattica a distanza, insegnando da un lato ad utilizzare le piattaforme sociali, e dall'altro a puntare molto sui video.

In tutti e tre i progetti il punto di partenza è costituito dalla riflessione che costituisce il titolo di questo capitolo: un corso di formazione per insegnanti (futuri o in servizio) non può basarsi che su un'idea precisa e articolata di che cosa significhi 'saper insegnare una lingua'; il quarto progetto, MEAL, indaga la prospettiva speculare, che cosa significa 'saper imparare una lingua'.

Le proposte che si trovano nella ricerca internazionale sono molto ricche di suggerimenti sulle competenze dei docenti di lingue,¹ ma stranamente sono sostanzialmente prive di schemi concettuali di riferimento, di modelli epistemologici del tipo che siamo venuti proponendo in questi ultimi trent'anni, fino alle formalizzazioni del *Theoretical Framework for Language Education and Language Teaching* (Balboni 2018) e alla sua rapida sintesi in Balboni 2020a.

Quindi abbiamo deciso di delineare il profilo delle competenze di un insegnante di educazione linguistica senza partire da una analisi dei bisogni che emergono nella scuola reale, come nella gran parte della bibliografia vista in nota: partire dalla realtà educativa di un paese porta a produrre profili di competenze che risultano inevitabilmente connotati dal punto di vista culturale, cioè definiti sulla base dell'idea di scuola, di conoscenza, di formazione che caratterizzano non solo i vari paesi, ma anche le tradizioni consolidate di aree disciplinari diverse (italianisti, latinisti, grecisti, stranieristi) – legame culturale che è un disturbo se si vuole ragionare su basi formali, quindi permanenti, anziché su premesse meramente contestuali, quindi contingenti.

Vediamo quindi con quale logica abbiamo scelto i contenuti dei corsi di formazione che presentiamo nei capitoli che seguono: la riflessione su tale logica non è eccentrica rispetto all'asse portante di questo volume, ma è fondamentale in una prospettiva di formazione circolare in cui è il tutor che organizza la formazione (tradizionale o capovolta che sia) degli insegnanti e che quindi deve realizzare un equilibrio tra la consapevolezza dei bisogni che emerge dal mondo della scuola e un'idea di competenza del docente che non sempre è ben articolata in tale contesto.

1 Il primo testo di riferimento per la definizione delle competenze di un docente di lingua straniera è ovviamente istituzionale: il principale quadro di riferimento *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly 2004), con tutti i documenti successivi da esso derivati, molti dei quali discussi in Diadori 2012; altro progetto fondamentale, di cui sono stati pubblicati molti materiali, è l'EPG, *European Profiling Grid* per la professionalità dei docenti (<https://www.epg-project.eu/>), da cui è stata derivata la griglia professionale specifica per la definizione delle competenze di un insegnante di lingue; molto documentato su questo progetto è Rossner 2017, uno dei più recenti studi sulla formazione degli insegnanti di lingua straniera; tra i documenti ufficiali va ricordato anche *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE, in italiano, OCDE, in inglese; OCDE 2016); specifici per lo spagnolo ma utili in generale sono le griglie dell'Istituto Cervantes (2011; 2012), che muovono dalle convinzioni di insegnanti e studenti sulla competenza glottodidattica per confrontarle poi con un modello molto sofisticato.

Il corpus di ricerca sul tema è vastissimo, e quindi ci limitiamo a pochissimi rimandi a studi rilevanti per la progettazione di questi progetti: iniziamo dal modello di educazione linguistica, e implicitamente di competenze del docente, nel più diffuso manuale di formazione edulinguistica, Spolsky, Hult 2008; specifici sulle competenze sono Tedik 2004; Borg 2006; Burns, Richards 2009; Goodwin 2010; Causa 2012 e Causa et al. 2014, che riportano la prospettiva francese; Kumaravadivelu 2012; Allen, Wright 2013; Farrell 2018 traccia le possibili linee di sviluppo future del paniere delle competenze richieste da un docente di lingue non native. Tra gli italiani, oltre a Diadori e Serragiotto più volte citati, ricordiamo anche Tomassetti 2013.

4.1 Il quadro epistemologico

L'insegnamento di una lingua è il principale oggetto di ricerca della linguistica educativa, o glottodidattica, o *didactologie des langues-cultures*, o *pedagogía de las lenguas* come la si voglia chiamare, oggi che la prospettiva di 'linguistica applicata' è definitivamente tramontata negli studi dedicati all'educazione linguistica (il quadro generale) e all'insegnamento linguistico (il quadro metodologico, operativo). Dalle etichette attribuite allo studio dell'educazione linguistica si comprende che si tratta di una scienza di confine, transdisciplinare.

Se riprendiamo la distinzione canonica tra scienze *teoriche*, il cui fine è la conoscenza, e scienze *operative*, che mirano alla soluzione di problemi, vediamo che le prime sono essenzialmente autoreferenziali, nel senso che fanno riferimento alle conoscenze e alle metodologie di ricerca proprie di quella scienza, mentre le seconde, le scienze operative o pratiche, sono sempre interdisciplinari (o transdisciplinari secondo epistemologia più moderna, a partire dalla tradizione legata a Edgar Morin); quindi, le fonti sono le diverse scienze teoriche 'a monte', da cui le scienze operative traggono le implicazioni che sono utili per la soluzione dei problemi (Balboni 2011; 2018).

Per decidere che cosa deve sapere un insegnante al fine di insegnare una lingua (nativa o non nativa, non cambia il panorama), e specularmente che cosa deve padroneggiare un tutor che possa essere *primus inter pares* tra i suoi colleghi, è necessario esplorare le aree che contribuiscono alla conoscenza necessaria per progettare l'educazione linguistica e per realizzarla operativamente nell'insegnamento di una lingua. L'esplorazione si articola sui tre partecipanti al processo di insegnamento linguistico: la persona che apprende, il sistema che insegna (quindi non solo il docente), l'oggetto di insegnamento.

Ricorriamo ad un grafico, in cui le frecce bidirezionali ricordano che dalle scienze esterne all'universo edulinguistico giungono conoscenze, ma che a quelle stesse scienze gli edilinguisti pongono domande (sono le domande a far avanzare la ricerca) e offrono dati sperimentali su cui proseguire la loro ricerca della verità:

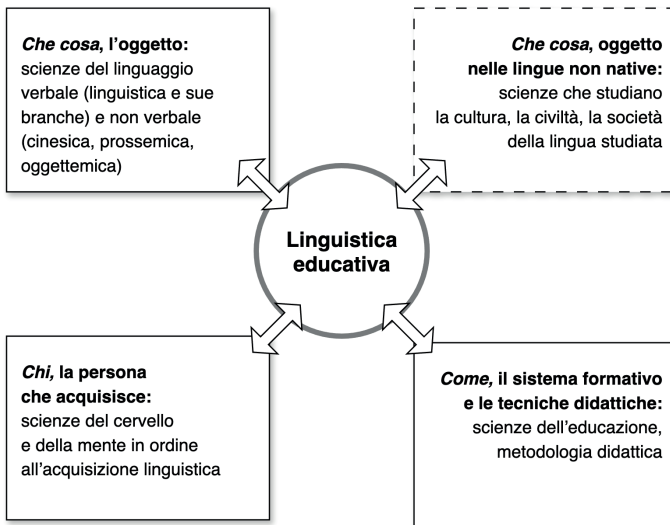


Figura 7 Le fonti epistemologiche della linguistica educativa

a) la lingua

La *lingua* (più preciso sarebbe parlare di *linguaggi verbali e non verbali*) è l'oggetto per antonomasia dell'educazione linguistica, ed è studiata dalle varie scienze del linguaggio, cioè

- linguistica, socio-, etno- e pragmalinguistica, linguistica acquisizionale, linguistica comparativa ecc. per quanto riguarda il linguaggio verbale;
- cinesica, prossemica e oggettemica per i codici non verbali.

Mentre un approccio formalistico come quello grammatico-traduttivo della tradizione focalizzava essenzialmente la dimensione linguistica, intesa sia come descrizione della lingua sia in dimensione comparativa, per individuare le zone di interferenza, l'approccio comunicativo mette in primo piano anche le indicazioni sociolinguistiche (soprattutto in ordine ai registri, che compaiono fin dalla prima unità), quelle pragmalinguistiche, visto che il sillabo è basato sui 'sa-

per fare', le micro funzioni o atti comunicativi ('salutare', 'ringraziare', 'chiede l'ora', ecc.), e quelle extralinguistiche, non verbali; nella glottodidattica umanistica, che mette i processi di acquisizione al centro dell'attenzione, le sequenze studiate dalla linguistica acquisizionale sono determinanti; sul complesso rapporto tra scienze del linguaggio e linguistica educativa si veda Dalosis 2015.

b) la cultura e la civiltà

La *cultura/civiltà*,² di cui la lingua è patrimonio fondante e testimone privilegiato, è oggetto specifico dell'insegnamento di lingue non native (lingue seconde, straniere, etniche, classiche), e per questo la casella del diagramma ha i bordi tratteggiati: le fonti di conoscenza sono le scienze della società e della cultura, dall'antropologia, alla sociologia, agli studi di comunicazione interculturale; tutti i docenti impegnati nell'educazione linguistica possono essere chiamati ad insegnare anche letteratura e altri elementi della cosiddetta cultura con la 'C' maiuscola (Marin 2020), ma l'educazione letteraria o quella storico-culturale pertengono ad altre aree epistemologiche e pedagogiche, in parte collimanti e sovrapposte all'educazione linguistica, ma con fini e strumenti loro propri (sulle 'intersezioni' tra educazione linguistica e educazione letteraria cf. Caon, Spaliviero 2015).

c) la persona che apprende, cioè lo studente

In realtà ci sono due dimensioni:

- il cervello, studiato dalle neuroscienze e, in particolare per quanto ci riguarda, dalla neurolinguistica e dalla neurologia dell'apprendimento;

² Nell'italiano di uso comune *cultura* è un termine 'ombrello', per dirla con Umberto Eco: comprende tutte le manifestazioni attraverso le quali gli umani danno risposta ai bisogni di natura - nutrirsi, procreare, relazionarsi con il mondo trascendente, vivere in società, ecc. In realtà in antropologia il binomio ha relazioni molto variabili, ma in generale cultura è il termine-ombrello e civiltà indica modelli culturali di elevato valore storico, estetico.

Nell'insegnamento delle lingue si è diffusa una differenziazione particolare nell'approccio comunicativo all'insegnamento delle lingue non native, moderne o classiche che siano: la cultura è quella della vita quotidiana, indispensabile per poter comunicare nelle normali situazioni sociali in cui ci si trova: è la *way of life*; la civiltà è la serie di modelli culturali, valori, modi di pensare che costituiscono l'identità, le *génie* di un popolo, quella *way of being, way of thinking* la cui infrazione crea problemi interculturali ben più gravi di congiuntivi sbagliati e *consecutio temporum* zoppicante (approfondimenti in Balboni, Caon 2015; Marin 2020).

- la mente, descritta dalla psicologia (cognitiva, dell'acquisizione, dell'identità, della motivazione, della relazione, dell'apprendimento);

L'uso del termine *persona*, nel titolo, richiama immediatamente l'approccio umanistico all'insegnamento: è una filosofia dell'insegnamento e dell'apprendimento che muove dalla considerazione della natura fisica e psicologica degli esseri umani. L'impianto del modello circolare e dei progetti che vedremo nei capitoli seguenti è dichiaratamente umanistico.³

d) il contesto formativo

In questa voce rientrano gli studi sul ruolo delle persone e le strutture che guidano chi apprende, che forniscono quello che Bruner chiama *Language Acquisition Support System*: il sistema formativo generale, chi si occupa della definizione curricolare, della progettazione dei sillabi e dei materiali, delle tecnologie (glotto)didattiche, fino a giungere agli insegnanti (e, in alcune scuole, agli assistenti linguistici) che lavorano in classe a contatto diretto con gli studenti.

Questo complesso fattore del processo di insegnamento è studiato

- dalle scienze dell'educazione (dalla pedagogia generale e speciale, alla psicodidattica, alla docimologia, e così via) in ordine alla definizione dell'approccio educativo;
- dalla metodologia didattica per quanto riguarda la gestione della classe, l'organizzazione delle classi ad abilità differenziate, l'uso delle tecnologie didattiche, le metodologie a mediazione sociale, la metodologia CLIL, il *task-based teaching* e così via.⁴

³ La glottodidattica umanistica - che, come abbiamo detto, è alla base di queste pagine - è una delle principali correnti della glottodidattica mondiale fin dagli anni Sessanta, ed è legata ai nomi di Maslow, Arnold, Bruner, Rogers, Stevick; è stata proposta in Italia negli stessi anni ad opera di Renzo Titone e Giovanni Freddi - e a quella filosofia della persona e dei suoi meccanismi di apprendimento (e quindi ai processi di insegnamento che li rispettano) si rifà un folto gruppo degli studiosi italiani del settore.

Un quadro generale della glottodidattica umanistica si può avere in Balboni 2017; vari aspetti della glottodidattica umanistica, limitandoci alle monografie, Caon 2010; 2016; Serragiotto 2006; Daloiso 2009b; 2016; Cervini 2015; Mezzadri, Buccino 2015; riferimenti internazionali che consentono una sintesi generale, anche con prospettive critiche, sono Rahman 2008; Tanemura, Miura 2011; Mehrgan 2012; Arifi 2017; e anche Dornyei 2009 può offrire una buona guida, sebbene lo studioso non si ritenga un edulinguista 'umanistico'.

⁴ Così come alcuni autori hanno visto nella scelta del termine 'linguistica educativa' (e del suo corrispondente diadico 'edulinguistica', calcato su sociolinguistica, pragmalinguistica, etnolinguistica) l'attribuzione dello studio dell'educazione linguistica alla 'linguistica' (e *linguistica applicata*, *applied linguistics* e *linguistique appliquée* compaiono ancor oggi nei titoli di prestigiose riviste nate oltre mezzo secolo fa), così altri hanno attribuito l'*educazione*

Le competenze dell'insegnante di educazione linguistica e del tutor che li aiuta nella formazione si collocano quindi in queste quattro ampi ambiti di ricerca, e da anni i principali manuali per la formazione degli insegnanti raccolgono saggi o si strutturano in capitoli che rimandano a questi quattro ambiti, così come a questi fanno riferimento anche gli indici dei progetti che vedremo nei capitoli che seguono.⁵

4.2 L'equilibrio tra quadro epistemologico e formazione operativa

Le conoscenze che possono essere condivise in un corso, soprattutto se è di tipo trasmissivo, sono di due tipi, dichiarative e procedurali, che vedremo nel paragrafo 4.3. Qui ci basti dire che ci sono conoscenze *dichiarative* che riportano singole 'verità' e le esprimono attraverso frasi semplici con verbi che hanno funzione copulativa (*essere, avere, essere costituito da, trovarsi* e così via), e conoscenze *procedure*, che uniscono più dichiarazioni con meccanismi logici come *se... allora...* e trasformano il 'sapere su qualcosa' in 'saper fare qualcosa', aprendo la via alla performance, che nel caso dell'insegnamento linguistico è una performance comunicativa, in un contesto, con interlocutori, e nel caso di un corso di formazione è una performance glottodidattica, in una classe di studenti reali.

La ricerca in linguistica educativa, così come la progettazione di un corso di formazione, si articola quindi in questi due ambiti:

a) approccio

Questo termine che indica la filosofia di fondo dell'educazione linguistica e dell'insegnamento di una specifica lingua, nativa o non nativa che essa sia. L'approccio è costituito da una serie di dichiarazioni su:

- l'essenza della lingua come sistema formale e come strumento di comunicazione, sui concetti di efficacia pragmatica, di

linguistica alla scienze dell'educazione, o la *didattica* delle lingue alla metodologia didattica, cioè ai due versanti di quella che, con un termine-ombrello, chiamiamo 'pedagogia' (e si usano *pedagogía de las lenguas, language pedagogy* e *pédagogie des langues* in riviste e cattedre nel mondo).

In realtà la linguistica da un lato e la pedagogia dall'altro sono solo due delle quattro aree di studi da cui provengono conoscenze necessarie all'educazione linguistica e all'insegnamento delle differenti lingue, cioè per la glottodidattica o edulinguistica che dir si voglia.

5 Non possiamo approfondire ulteriormente in questa sede la riflessione epistemologica sulla glottodidattica, che pure è basilare per ragionare di formazione dei docenti di educazione linguistica; per un approfondimento epistemologico si vedano, citando solo opere di vasto respiro, Byram 2004; Hornberger 2007; Spolsky, Hult 2008; Balboni 2011; 2018; Chapelle 2012; Clapham, Carson 2012; Liontas 2018.

appropriatezza socio-culturale, di correttezza formale (cioè i tre parametri che convergono nel definire la qualità della comunicazione), sulla relazione lingua / cultura;

- l'idea di apprendimento e di acquisizione (che cosa significa 'sapere qualcosa' o 'saper fare qualcosa?'), di studente (*tabula rasa* su cui incidere, vaso vuoto da colmare, macchina matematica, d'apprendimento?), classe (organismo complesso unito da meccanismi relazionali, oppure composto da una somma di individualità?);
- di insegnamento, di sillabo, di materiale didattico e di materiale autentico, di insegnante (sacerdote onnisciente, fonte della conoscenza, regista, organizzatore, facilitatore?).

Queste (e altre) idee fondanti non sono generate autonomamente all'interno della linguistica educativa, ma sono fondate sulle conoscenze elaborate all'interno degli ambiti scientifici che abbiamo visto nel paragrafo 4.1; la linguistica educativa coglie le implicazioni⁶ delle ricerche esterne e le rimonta in maniera coerente e coesa, mettendo le basi per generare dei metodi che traducano le idee in progettazione educativa e didattica.

Un corso di formazione non può limitarsi a trasmettere i contenuti di un approccio, cioè le conoscenze, perché l'edulinguistica non è una scienza *teorica*, finalizzata al conoscere, al sapere (come sono la linguistica, la fisica, la chimica); è una scienza *operativa* che deve risolvere un problema, l'insegnamento/apprendimento di una lingua (come sono operative la medicina e la farmacologia che, con conoscenze provenienti da biologia e chimica, devono risolvere il problema del malato). Quindi un corso può e deve fare riferimento ai principi dell'approccio, ma deve fornire anche le competenze incluse in uno dei tanti *metodi* che realizzano un *approccio*.

6 Implicazione applicazione sono due meccanismi di assunzione delle conoscenze da un ambito ad un altro:

- il principio di *applicazione* non fa altro che trasferire un pacchetto di conoscenze: un chimico scopre un materiale resistentissimo, comunica la scoperta, l'ingegnere assume *in toto* l'informazione e la applica ai progetti in corso e futuri; il soggetto che decide la ricerca e la conduce è il chimico dei materiali, mentre l'ingegnere applica;
- il principio di *implicazione* cambia il soggetto che decide: esplora le scienze da cui trae conoscenza e sceglie totalmente o parzialmente, fedelmente o elaborando, alcune delle informazioni che trova, cioè quelle che *lui* ritiene utili per i suoi fini operativi.

La linguistica educativa da circa mezzo secolo ha smesso di essere linguistica *applicata*. Questo tema può essere approfondito in Balboni 2011 e 2018.

b) metodo

È la traduzione dell'approccio in percorsi operativi, nelle procedure necessarie per organizzare e realizzare le indicazioni dell'approccio stesso:

- selezione dei contenuti e loro articolazione nel tempo (sillabi, livelli);
- principi di programmazione dei contenuti (natura e struttura di moduli, unità didattiche, unità d'apprendimento);
- natura e tipologia dei materiali (didattici, autentici; graduati, liberi; mono o multimediali; ecc.);
- procedure di gestione della classe, di risposta ai bisogni educativi e linguistici speciali, di valutazione;
- natura e ruolo della logistica, tale da consentire alcuni aspetti dell'approccio comunicativo, e delle tecnologie glottodidattiche (necessarie, disponibili)
- indicazioni di *metodologie* (non *metodi*) particolari, come CLIL, *task-based teaching*, insegnamento cooperativo, e così via;
- linee per la selezione, all'interno della grande quantità di attività, esercizi, tecniche didattiche elaborate dalla metodologia didattica generale, di quelle che sono coerenti con i principi propri dell'approccio.

Mentre l'approccio offre una visione globale, valida per tutti gli ambiti dell'educazione linguistica (dalla lingua materna a quelle straniere, seconde, etniche, classiche), la dimensione del metodo concretizza l'approccio in ordine a questi diversi contesti di insegnamento, e spesso viene articolata su vari piani.⁷

Un grafico può aiutare a collocare questi livelli nelle loro corrette relazioni:

⁷ Da mezzo secolo queste categorie vengono usate sempre più frequentemente, anche se spesso in Italia permane una forte confusione. La prima sistemazione è opera di Edward Anthony nel 1963 (spesso indicato come 1972 perché il saggio fu ripreso in un fortunato reader di *applied linguistics*), che proponeva una tripartizione (approccio, metodo, tecnica), che in modo simile ritroviamo nella glottodidattica francese degli anni Novanta ad opera di Galisson e Puren. In francese *méthode* significa libro di testo, quindi si sua *methodologie*, che in italiano indica invece impianti didattici particolari, limitati ad un aspetto specifico dell'insegnamento (CLIL, *task-based teaching*, apprendimento cooperativo, ecc.).

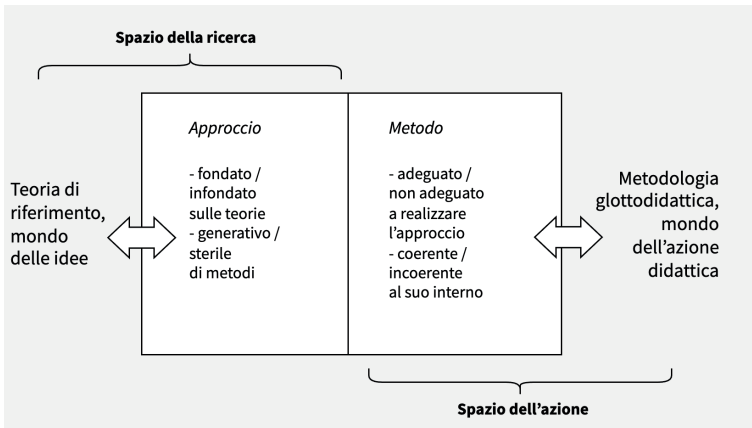


Figura 8 L'organizzazione della conoscenza nella ricerca edulinguistica e nella progettazione di corsi di formazione

La conseguenza di questa riflessione in ordine al tema di questo studio è molto netta e chiara: *se la formazione parte dal mondo della scuola e non dal mondo accademico, il fulcro sia la dimensione del metodo, con richiami all'approccio.*

Le righe in corsivo, sopra, sono una delle chiavi concettuali della formazione capovolta per insegnanti di italiano e di lingue straniere e classiche: la dimensione dell'approccio, che è teorica, è una filosofia dell'educazione linguistica, è di pertinenza di studiosi di livello accademico; è la dimensione del metodo quella che può essere pienamente posseduta, padroneggiata da formatori con le caratteristiche del tutor cui facciamo riferimento. Certo, in italiano L1 la scelta tra privilegiare o equilibrare, tenendoli comunque compresenti, uso e analisi è una questione di approccio, che può essere discussa ma per la quale non basta un modulo di 3 incontri; in latino e greco il problema è ancora più complesso, e poco presente nella discussione, quindi è *off limits* per una formazione che coinvolga una singola scuola o una rete locale di scuole, è un problema nazionale, se non altro perché le prove dell'esame di stato nei licei sono nazionali; nelle lingue seconde e straniere l'approccio comunicativo è accettato da mezzo secolo, non è oggetto di discussione in corsi di formazione, brevi o lunghi, tradizionali o capovolti che siano.

La scelta che ha guidato i corsi che abbiamo progettato è stata quella dell'equilibrio tra queste componenti. L'insegnante opera in quello spazio che, in basso a destra nello schema, viene definito «Spazio dell'*insegnamento* della lingua», con un corsivo che lo differenzia concettualmente dallo spazio indicato in alto a sinistra. Proprio perché il suo agire è focalizzato sulla quotidianità, l'insegnante chiede soprattutto metodologia – e il modello circolare, che mette in primo piano l'esperienza didat-

tica e la progettazione di percorsi per la classe, sembra supportare questa richiesta di attività, tecniche, percorsi, unità d'apprendimento, ecc.

Tuttavia, una prospettiva centrata sulla dimensione operativa rischia di trasformare il corso in un ricettario, che non fa crescere i corsisti inducendoli piuttosto ad utilizzare quanto prodotto *hic et nunc* senza diventare autonomi. Quindi ci pare necessario, soprattutto nella sintesi di raccordo tra la prima e la seconda fase del percorso circolare, spostare l'attenzione sulla dimensione del metodo, cioè della progettazione generale che tiene in conto le linee generali sancite dell'approccio, linee che non possono essere ignorate.

Solo se un insegnante è consapevole (che non significa 'conoscere a menadito', ma indica proprio una consapevolezza) delle premesse filosofiche e progettuali del proprio operare, l'attenzione spontanea alla dimensione operativa delle tecniche didattiche lascia spazio anche alla crescita, all'integrazione critica delle proposte dei manuali, al rifiuto di alcune attività degli stessi. Questa preoccupazione è stata alla base della scelta dei contenuti nei progetti che sono descritti nei capitoli che seguono.

4.3 Dalle conoscenze alle competenze

Un'ultima riflessione riguarda il rapporto tra conoscenze (e i contenuti di un approccio si *conoscono*) e competenze, quelle che attraverso le linee del metodo governano poi l'attività di classe (una versione più ampia di questa riflessione è in Balboni 2020b).

Da mezzo secolo, nello studio dell'educazione linguistica la parola chiave è 'competenza comunicativa' (anche se per le lingue classiche si limita alla comunicazione scritta ricettiva, alla comprensione di testi); da una decina d'anni la scuola italiana, in sintonia con la tendenza europea, si è trasformata da 'scuola delle conoscenze' in 'scuola delle competenze'. Che relazione c'è tra competenze e conoscenze, e come convivono queste due dimensioni in un progetto di formazione?

Nel 1972 Hymes propone la nozione di *competenza comunicativa*; cinque anni prima era iniziato in Europa il *Modern Language Project*, che porta ai *Livelli Soglia* e indica la via al *Quadro Comune Europeo di Riferimento*. La novità consiste nel passare da 'sapere sulla lingua' a 'sapere usare la lingua' (per cui la locuzione corretta sarebbe *competenza e performance comunicativa*). Ma nella formazione la differenza tra conoscenze e competenze è stata poco approfondita.

La *conoscenza* è un insieme di banche dati immagazzinate nella nostra memoria.⁸ Non ci interessa, a questo livello di discorso, se si-

⁸ Questo non è un paragrafo *sulla* conoscenza, ma sul suo ruolo nella competenza e nella performance glottodidattica, quindi ci limitiamo ad un rinvio generale alle fonti: oltre a Bertrand Russell, Magda Arnold, John Schumann e Stephen Krashen, classici che non hanno bisogno di rimandi bibliografici, ci siamo basati su Calabi et al. 2005, e Besnier

ano organizzate in maniera modulare, per campi, *frames*, copioni, e così via: quale che sia la prospettiva da cui la si osserva, la nozione di ‘conoscenza’ è chiara, incluso il fatto che essa può essere

- a. *dichiarativa* (costituita da frasi copolari, elementari: ‘il soggetto dell’attività didattica è lo studente’, ‘un’unità d’apprendimento si fonda sulla sequenza globalità>analisi> sintesi’) vs. *procedurale*, basata sulla sequenza *se... allora...* e orientata alla performance (‘se il soggetto dell’attività didattica è lo studente, allora la sua difficoltà di multitasking va tenuta in considerazione e questa attività gliela faccio fare a casa’); ai fini della competenza professionale, nell’insegnamento come in qualunque altra attività, le conoscenze dichiarative sono un dato necessario ma non sufficiente, si collocano nella casella ‘approccio’ del diagramma nel paragrafo precedente, ma solo quando vengono traslate come procedure operative nel riquadro ‘metodo’ diventano *competenze*; in certo modo questa dicotomia, che richiama l’impianto del cognitivismo, rimanda all’opposizione epistemologica tra conoscenza *teorica* vs. *applicata*;
- b. *implicita* vs. *esplicita*, che richiama la distinzione di Bertrand Russel tra *knowledge by acquaintance* vs. *knowledge by description* e la dicotomia krasheniana tra conoscenza *acquired* vs *appresa*; è un’opposizione che differenzia molto i percorsi di educazione linguistica, e quindi le competenze richieste all’insegnante:
 - l’italiano L1 (o L2, per stranieri che sono in Italia da molti anni) è acquisito quando si entra nel sistema educativo, è utilizzato in maniera inconsapevole dagli studenti, per cui l’insegnante muove dall’implicito verso l’esplicito, sia per favorire la funzione ‘monitor’ della conoscenza esplicita, sia perché la riflessione sulla lingua (che è nota e padroneggiata) è una componente forte dello sviluppo cognitivo (Balboni 2018);
 - gli insegnanti di lingue non native affiancano la conoscenza esplicita (il cosiddetto ‘insegnamento della grammatica’) a tutte le attività che mirano a creare acquisizione, che per sua natura è implicita.

Se lo scopo della formazione dei docenti è apprendere ad insegnare (formazione iniziale) e migliorare il proprio insegnamento (formazione in servizio), allora le *conoscenze* collocate nella mente sono necessarie ma non sufficienti, devono interrelarsi (ad esempio con un percorso *se... allora...* come quello dell’inizio di questo periodo) e di-

2016 per il panorama che offrono sulle teorie attuali relative alla conoscenza; Piazza (2017) e Tayauova, Amirbekova (2016) cercano i costituenti minimi della conoscenza.

ventare conoscenze *procedurali* che costituiscono l'*abilità*, la *capacità*, la *mastery*, la *competency* (sono termini sinonimici) nell'insegnamento di una lingua.

In questo senso, la formazione monodirezionale che trasmette conoscenze è meno produttiva di quella capovolta, circolare, che

- a. nella prima fase del 'cerchio' si portano i partecipanti a conoscere il proprio operato, utilizzando a tal fine anche gli occhi degli altri colleghi in formazione, i quali contribuiscono alla ricognizione delle prassi didattiche quotidiane; non c'è valutazione di quel che emerge: c'è una semplice e neutrale raccolta di prassi didattiche, di fatti;
- b. nella seconda fase la sintesi appena prodotta nella fase 'a' si arricchisce della *conoscenza* proveniente dal mondo dalla ricerca, alla luce della quale viene analizzato e valutato quanto è arrivato dal mondo della scuola;
- c. nel terzo momento, quello che chiude il cerchio, si trasformano le *conoscenze* in competenze glottodidattiche.

5 Il progetto PLIDAforma della Società Dante Alighieri

Sommario 5.1 La ricerca di un equilibrio in un contesto complesso. – 5.1.1 Una formazione insieme globale e locale. – 5.1.2 Un progetto per docenti sia in formazione sia in servizio. – 5.1.3 Realizzare una formazione capovolta sia online sia in presenza. – 5.1.4 Un progetto insieme guidato e autonomo. – 5.2 La struttura del pacchetto PLIDAforma. – 5.3 Il *VideoCorso*. – 5.3.1 Modulo 1: le competenze di base dell'insegnante di italiano a stranieri. – 5.3.2 Modulo 2: approfondimenti metodologici. – 5.3.3 Modulo 3: le variabili personali legate allo studente. – 5.3.4 Modulo 4: le variabili linguistiche legate allo studente. – 5.4 Dispense e schede di autovalutazione. – 5.5 Gli spazi di autoformazione. – 5.5.1 Videoappunti. – 5.5.2 Biblioteca virtuale PLIDAforma. – 5.5.3 Collezione di webinar.

La nostra ricerca sulla formazione capovolta è iniziata proprio durante la progettazione di PLIDAforma, ed è stata stimolata dalla necessità di proporre un progetto che potesse rispondere alla complessità dell'azione della Società Dante Alighieri in Italia e nel mondo.

Il Progetto PLIDAforma viene concepito e elaborato dal 2015-16 da un gruppo di lavoro appositamente costituito all'interno della Dante e guidato da chi scrive queste righe, nasce ufficialmente nel 2018 nell'ambito del *Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri* (PLIDA), si sviluppa nel 2019 sia con la ricerca sul modello formativo e sui contenuti, sia con la registrazione di quasi tutti i video del primo modulo e dei minivideo di linguistica educativa che vedremo di seguito. Il progetto PLIDAforma è stato sospeso negli anni della pandemia, come abbiamo già detto in precedenti capitoli; da un lato questo periodo ha visto la chiusura delle attività didattiche della Dante nel mondo, incluse le attività mirate al progetto di formazione; dall'altro, la pausa dell'operatività ha consentito la riorganizzazione dell'attività

sia della Dante centrale sia dei Comitati Dante sparsi nel mondo, riorganizzazione che ha preso in considerazione la nuova disponibilità di strumenti di formazione a distanza, prima, e l'arrivo dell'intelligenza artificiale, poi. Questi fattori hanno portato a ripensare completamente la propria metodologia di didattica dell'italiano, con la creazione del sito DanteGlobal, e quella di formazione dei docenti. Mentre scriviamo (2024-25) è in corso una revisione del progetto di formazione, che rimane comunque bastato su una quarantina di video e può essere attività in modalità *flipped*. In questo capitolo, tuttavia, proponiamo il progetto originale per una ragione di processo e una di prodotto:

- a. *processo*: è un esempio del modo in cui, partendo dalle premesse teoriche discusse nei primi quattro capitoli, si possa procedere alla realizzazione di un pacchetto formativo su grande scala;
- b. *prodotto*: il progetto è la realizzazione operativa del modello di formazione capovolta su cui stiamo discutendo, realizzazione che rientra nella modalità descritta nel capitolo 3 in cui si immagina l'uso del modello circolare da parte di agenzie di promozione internazionale di una data lingua.

5.1 La ricerca di un equilibrio in un contesto complesso

La progettazione di PLIDAforma ha dovuto mettere in accordo istanze diversissime e in parte contrastanti tra loro.

5.1.1 Una formazione insieme globale e locale

La Società Dante Alighieri è un'istituzione che agisce a livello mondiale, quindi serve un modello *globale* di formazione per evitare che nei suoi corsi ci siano approcci contrastanti; d'altro canto, la Dante si concretizza in comitati locali e in scuole di italiano nei diversi paesi, cioè in realtà legate alla cultura e alle tradizioni educative locali, che vanno rispettate sia per una questione di ecologia culturale, sia perché i corsi di italiano devono essere mirati ai bisogni, agli interessi, alla realtà dei singoli paesi, delle singole culture.

Il Progetto PLIDAforma è stato quindi concepito in modo che possa essere *insieme globale e locale*; la prospettiva *glocal*, per usare una parola molto in voga nei primi anni Duemila, è presente nelle varie fasi di progettazione.

Fase 1 – la progettazione iniziale

Il processo prevedeva un compito duplice:

- a. delineare un impianto glottodidattico scientificamente fondato, che avesse come riferimento quello discusso in un nostro volume di formazione degli insegnanti (*Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*);¹
- b. studiare gli elementi dell'educazione linguistica e della didattica delle lingue che sono comuni alla maggior parte delle culture, in modo da puntare su quei temi in un progetto di formazione globale che poi possa essere declinato sulla base dei valori e delle tradizioni educative e, in particolare, edulinguistiche locali (le linee erano quelle discusse in Balboni 2018).

Fase 2 – l'analisi dei bisogni

Contemporaneamente alla fase di impostazione scientifica condotta in Italia, si è proceduto ad una duplice analisi dei bisogni percepiti dagli insegnanti di italiano nel mondo:

- a. la sezione PLIDA della Dante Alighieri, responsabile dei progetti di formazione dei docenti, ha attivato un meccanismo internazionale di analisi dei loro bisogni formativi: i comitati, le scuole, gli insegnanti che operano in tutto il mondo sono stati invitati a fornire indicazioni sui bisogni formativi *percepiti* da loro. Il corsivo in *percepiti* indica la consapevolezza, nello staff di PLIDAforma, della importanza della percezione dei singoli *informant*, ma anche della sua incompletezza, sia per ragioni logiche (non si può percepire il bisogno di qualcosa di cui si ignora l'esistenza: se un docente non sa che ci sono programmi per l'insegnamento linguistico su smartphone non inserirà questo tema tra i bisogni di aggiornamento), sia per ragioni legate ai percorsi formativi individuali e agli interessi personali degli *informant*;
- b. il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue di Ca' Foscari ha condotto un sondaggio parallelo presso migliaia di account presenti nel suo indirizzario (i laboratori Itals e LabCom del

¹ In realtà, oltre a Balboni 2014a, si è tenuto conto dei manuali di glottodidattica pubblicati dal 2000 in poi in Italia, e cioè De Marco 2000; Bettoni 2001; Mazzotta 2001; Daloso 2011; Ciliberti 2014; Balboni 2013 e 2015; Chini, Bosisio 2014; Mugno 2014; Mezzadri 2015; Diadori et al. 2015; Danesi et al. 2018.

I nostri volumi citati in questa nota sono le edizioni effettivamente considerate; nel 2023 e 2024 li abbiamo rifatti tutti, sostituendo all'idea di 'studente in una società complessa', derivata da Edgar Morin, quella di 'studente in una società liquida', derivata da Bauman. Conserviamo il riferimento alle edizioni precedenti perché sono quelle che stanno alla base del Progetto PLIDAforma.

Centro organizzano master, corsi di formazione, masterclass e la Certificazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera, CEDILS);

Fase 3 – progettazione operativa

PLIDAforma ha analizzato le indicazioni locali ricevute e, sulla base dell'impianto teorico delineato nella fase 1, ha elaborato una sintesi, separando ciò che è ascrivibile a

- a. una formazione edulinguistica di base sia teorica (modulo 1) sia operativa (modulo 2);
- b. temi legati a singoli contesti scolastici e alla tipologia di studenti (modulo 3), che cambiano significativamente da paese a paese;
- c. problemi legati alla lingua materna degli studenti (modulo 4).

Gli ultimi 2 moduli sono pensati come sistemi aperti, dei *work in progress*, dove si possono aggiungere mano a mano ulteriori lezioni che dovessero risultare necessarie o interessanti. L'idea portante è che i moduli 1 e 2 (punto 'a') debbano essere seguiti integralmente dagli insegnanti in formazione, in un percorso che è stato progettato per due anni di formazione, mentre i moduli 3 e 4, fatte salve alcune lezioni introduttive, devono essere affrontati solo per gli argomenti che riguardano il contesto operativo dei singoli insegnanti.

Fase 4 – la realizzazione

Nel 2018-19 è iniziata la formazione dell'Albo dei formatori, con un primo nucleo di docenti 'di qualità' (cf. cap. 3) della Dante, da formare ulteriormente sia sul piano glottodidattico sia su quello della metodologia della formazione (in particolare, di quella 'capovolta'.

Nel 2020 i primi materiali (9 delle 12 videolezioni del modulo 1; la gran parte dei videoappunti; i materiali per l'autoformazione) erano già predisposti per essere editati e caricati nel sito PLIDAforma, operazione poi non realizzata.

5.1.2 Un progetto per docenti sia in formazione sia in servizio

Tra i suoi scopi la Società Dante Alighieri non ha solo quello di gestire al meglio l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, lingua seconda o lingua etnica, ma anche quello di promuovere la cultura italiana.

Tra i tanti aspetti della cultura di una società complessa, nell'accezione di Edgard Morin, c'è la cultura dell'insegnamento e, in parti-

colare per i nostri scopi, la cultura dell'insegnamento di una lingua: l'edulinguistica italiana, che ha preso forma dagli anni Sessanta attraverso un percorso proprio e originale documentato dalla *Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia* (BLEI, <https://www.unive.it/crdl>), che viene aggiornata anno dopo anno. Questo patrimonio di ricerca ha tratti di assoluta originalità e di grande qualità all'interno del panorama mondiale della ricerca glottodidattica, è un patrimonio culturale italiano che va condiviso

- a. con gli insegnanti in servizio nei corsi legati alla Società Dante Alighieri, con i direttori dei corsi Dante, con gli esperti che predispongono le prove di certificazione PLIDA e propongono sillabi ADA per l'italiano a stranieri - un pubblico destinatario ovvio, cioè quello interno alla Dante;
- b. con gli insegnanti in formazione nei corsi universitari o in percorsi *post lauream* nelle università dei vari paesi dove la Società Dante Alighieri è presente, nei master di didattica dell'italiano a stranieri, ecc. Di fatto, la collocazione del Progetto PLIDAforma in un sito in open access lo rende disponibile anche per le Università di città o paesi in cui la Dante non è operativa;
- c. con gli studiosi di linguistica educativa di tutto il che sono in grado di affrontare testi in italiano o perché conoscono la nostra lingua oppure attraverso meccanismi di intercomprensione tra lingue romanze, platea potenziale che va dall'Europa romanza all'intera America Latina, dal Maghreb, alle aree lusofone in Africa e Asia.

La Società Dante Alighieri rende in tal modo disponibile in accesso libero il patrimonio edulinguistico italiano a chi nel mondo è linguisticamente in grado di accedervi.

5.1.3 Realizzare una formazione capovolta sia online sia in presenza

Il paragrafo 5.1.1 contrappone ed integra le necessità di un approccio globale e di un contrappeso locale. La metodologia della formazione è un corollario di quella prima dicotomia e trova una sintesi operativa nel modello 'capovolto': in gran parte, il capitolo 2 di questo volume rimanda alla riflessione che ha portato al Progetto PLIDAforma.

La Dante Alighieri ha tuttavia un problema peculiare, costituito dall'estrema varietà delle migliaia di insegnanti che operano nei vari Comitati Dante e nelle scuole Dante nel mondo:

- a. i livelli quantitativi e qualitativi di formazione edulinguistica sono diversissimi, spaziano da chi ha iniziato come volontario solo perché di madrelingua italiana a docenti che hanno ma-

ster e dottorati in didattica dell'italiano a stranieri - docenti che talvolta lavorano fianco a fianco nello stesso Comitato o nella stessa regione.

La presenza di insegnanti molto formati consente di impostare una formazione capovolta in cui essi possano fungere da tutor; ma in molti casi è la *forma mentis* e, non ultimo, il fattore età che rende difficile utilizzare una metodologia che richiede attività telematica e che, soprattutto, cozza con la mentalità di insegnanti che concepiscono la formazione come trasmissione di conoscenze più che come creazione di competenze (§ 4.3); il Progetto PLIDA*forma* quindi deve consentire un uso dei materiali sia in modalità blended, come l'abbiamo descritto nel capitolo 3, sia in presenza laddove le caratteristiche dei docenti o la scadente qualità delle cablature informatiche rendono inattuabile la modalità online;

- b. sono insegnanti che lavorano con statuti giuridici estremamente differenziati, che spaziano dal volontariato alla figura del collaboratore a quella del dipendente. Non possono essere *obbligati* a seguire un corso di formazione glottodidattica insegnanti volontari, collaboratori che lavorano più per passione che per il limitato compenso economico, persone che insegnano da anni ma che non vedono l'insegnamento come la loro attività principale e come una professione.

Quindi la formazione deve essere vista da questi docenti come qualcosa che non mette in discussione quanto hanno fatto, volontariamente o quasi, per anni, e quindi deve iniziare da quello che l'insegnante fa e ha fatto per anni nella sua classe (fase 1), deve distanziare la figura dell'esperto ('quello lì è tanto bravo, ma viene da fuori e che non conosce il nostro lavoro reale') attraverso l'uso di video dichiaratamente esterni (fase 2), deve concludere lavorando insieme agli altri colleghi, ma senza la necessità tassativa di abbandonare la propria storia, così importante per un insegnante volontario (fase 3);

- c. c'è poi un fattore rilevante nel processo di rinnovamento che la Società Dante Alighieri ha messo in cantiere negli ultimi anni, e di cui PLIDA*forma* era/è un tassello: l'età degli insegnanti, e la necessità di un ringiovanimento generale del parco dei docenti Dante, soprattutto quegli insegnanti volontari di cui al punto 'b', spesso pensionati che regalano il proprio tempo per promuovere la loro lingua e cultura d'origine. Le nuove forze vanno quindi formate anche prima durante i primi periodi di collaborazione;
- d. i collaboratori dei Comitati hanno spesso compiti molto differenziati, che spaziano dalla diffusione della cultura italiana, soprattutto letteratura, arte e musica, all'insegnamento della lingua italiana: corsi che offrono una gamma infinita di in-

terazione e integrazione tra i due poli, cultura e lingua, e che richiedono insegnanti opportunamente preparati.

5.1.4 Un progetto insieme guidato e autonomo

L'ossimoro del titolo ha due accezioni, una relativa al modo in cui usano i materiali PLIDA*forma*, l'altra relativa al percorso individuale dei singoli insegnanti in formazione.

a) Fruizione guidata e autonoma dei materiali PLIDA*forma*

I materiali PLIDA*forma* sono previsti in accesso aperto per chi voglia usarli per la propria formazione, guidata o autonoma che sia; sono utilizzabili anche da parte di altre istituzioni - associazioni di insegnanti, scuole, università, ecc. - che li trovino produttivi per la formazione dei loro studenti o insegnanti: come abbiamo detto in apertura, i materiali PLIDA*forma* sono un contributo della Società Dante Alighieri al mondo dell'insegnamento dell'italiano a non-nativi.

Quale che sia il contesto d'uso di questi materiali, la loro struttura prevede elementi a fruizione guidata ed elementi a fruizione autonoma:

- a. uso prevalentemente guidato: le oltre 40 videolezioni dei 4 moduli sono pensate per un percorso guidato, in cui cioè c'è un tutor che (online o in presenza) guida il percorso circolare e che commenta, interpreta, integra il contenuto 'globalizzato' dei video per adattarlo al contesto culturale ed educativo dei suoi corsisti;
- b. uso prevalentemente autonomo: i video appunti, le sezioni con i materiali di consultazione e le ricerche di approfondimento sono ovviamente a fruizione autonoma, anche se durante il corso il tutor può enunciarne e condividerne alcuni elementi.

b) Percorso dalla formazione guidata alla crescita autonoma

PLIDA*forma* vede la dicotomia guidato/autonomo non come un inconciliabile ossimoro ma piuttosto come un percorso di formazione guidata che in maniera naturale, spontanea, motivata dall'accresciuta consapevolezza, si evolve diventando un percorso autonomo di crescita professionale, che continua al di fuori della partecipazione ai corsi in una prospettiva di *lifelong learning* e che produce insegnanti di qualità, alcuni dei quali potenzialmente tutor di corsi futuri, una volta ammessi nell'Albo dei Formatori Dante.

I materiali della sezione di ricerca e di esplorazione edulinguistica nel sito PLIDA*forma* servono come primo aiuto in questo processo,

ma altri materiali possono essere ricevuti dallo staff, dai formatori e, alla conclusione del percorso, possono essere individuati autonomamente dagli insegnanti.

L'avviamento alla ricerca riguarda anche i formatori già inclusi nell'Albo: è previsto che svolgano almeno una ricerca di linguistica educativa ogni triennio, con il supporto dello staff PLIDA e del Centro di Ricerca in Didattica delle Lingue di Ca' Foscari, sia nell'impostazione della ricerca stessa, sia nella redazione dei saggi che ne derivano, sia dal punto di vista editoriale, sia infine nella disseminazione e nella discussione in convegni e seminari.

5.2 La struttura del pacchetto PLIDAforma

Il Progetto PLIDAforma, come abbiamo detto, viaggia su un doppio binario: da un lato c'è una *formazione diretta* che procede dal centro alla periferia; dall'altro c'è uno spazio di *formazione autogestita* fruibile sia durante i corsi sia, nell'ipotesi di PLIDAforma, una volta terminata la formazione diretta.

Entrambi gli spazi dovrebbero aver sede nel sito della Società Dante Alighieri, ma la *formazione diretta* si realizza in corsi in presenza / blended / online secondo il modello circolare che abbiamo descritto nella prima parte del volume; tale formazione viene affidata all'azione dei formatori / tutor inclusi nell'Albo dei Formatori Dante Alighieri, mentre la *formazione autogestita* avviene attraverso i link e i materiali del Progetto.

La formazione si fonda su cinque elementi:

- a. un videocorso diviso in 4 moduli;
- b. dispense, che sono parte integrante di ogni videolezione;
- c. schede di autovalutazione alla conclusione di ogni video + dispensa;
- d. una collezione di webinar;
- e. una serie di 'videoappunti': brevi risposte alle FAQ glottodattiche più diffuse tra gli insegnanti.

5.3 Il VideoCorso

Prima di entrare nel merito della struttura e dei contenuti dei quattro moduli o oltre 40 videolezioni, è utile focalizzare alcune scelte.

a) Scelte formali: inquadratura essenziale, dialogo asincrono

In linea di principio, si è fatta prevalere la funzionalità didattica rispetto alla brillantezza del linguaggio televisivo: non ci sono 'effetti speciali', non ci sono fantasie elettroniche e miracoli grafici che,

in un contesto che deve focalizzare il contenuto comunicato rispetto all'ornamentazione, rischiano solo di distrarre l'attenzione. Inoltre, il destinatario non è uno spettatore televisivo che va coinvolto, catturandole l'attenzione affinché non lasci il programma e metta mano al telecomando: è un professionista adulto o, nel caso dell'insegnante ancora in formazione, è comunque una persona motivata, non da sedurre con artifici formali ma da interessare con *food for thought*, per usare una stupenda metafora inglese.

Le scelte formali sono state le seguenti:

- a. un'inquadratura neutra, su fondo bianco, a mezzo busto, accompagnata quando necessario da infografica, cioè da parole chiave in sovrimpressione, oppure da PowerPoint che meglio aiutano a cogliere l'evolversi della riflessione e quindi del testo verbale;
- b. talvolta sono state aggiunte foto o minivideo per rafforzare la memorizzazione linguistica attraverso quella visiva, incrementando in tal modo l'impatto del video sull'insegnante in formazione;
- c. si è optato per la forma del *dialogo asincrono*: anziché presentare due esperti contemporaneamente e chiedere loro di dialogare su un tema (forma a *dialogo sincro*), si è preferito avere in campo un unico esperto, che si alterna con altri in un dialogo asincrono più facile da comprendere, interpretare e ricordare rispetto alle rapide battute, alle interruzioni, ai passaggi di parole di un dialogo sincro. Quindi, anche quando il curatore di una videolezione pone una domanda a un esperto, la risposta è separata visivamente dalla domanda (doppio campo: si inquadra chi pone la domanda e poi si inquadra chi risponde): in tal modo, la risposta, portatrice di contenuto da interiorizzare, è chiaramente individuabile.

b) La motivazione del destinatario

Non catturata dalla trama o dalla preziosità sorprendente del video, la motivazione dei corsisti a frequentare un corso che nel solo primo modulo presuppone una trentina di incontri, tra asincroni online e sincroni in presenza, va sostenuta in altro modo.

Il destinatario di queste videolezioni non è lo studioso di edulinguistica, motivato dal desiderio di incrementare le sue conoscenze, né il formatore esperto che deve gestire le videolezioni: il destinatario è un insegnante, la cui motivazione può essere sostenuta con un forte collegamento operativo alla sua azione quotidiana in classe: il meccanismo di *flipped training* garantisce che anche durante il percorso iniziale, il modulo 1, quello più teorico, ci sia una quantità di agganci alla vita quotidiana delle classi sufficiente a sostenere la motivazione degli insegnanti.

Nella nuova versione del corso della Dante, in fase di realizzazione, ai video di carattere teorico, che servono per la seconda fase di un incontro, sono stati aggiunti molti video di interazioni in classe, che consentono all'insegnante in formazione di sostenere la motivazione sentendosi in qualche modo rappresentato dall'insegnante che nel video sta insegnando italiano.

c) La fruizione dei 4 moduli

I moduli 1 e 2, teorico il primo e teorico-pratico il secondo, dovrebbero essere presentati nella loro completezza, senza escludere a priori alcuni temi e quindi le videolezioni relative, e dovrebbero essere utilizzati seguendo l'ordine in cui sono presentati nell'indice; i moduli 3 e 4, invece, ammettono una selezione dei contenuti da parte dell'insegnante in formazione, che può scegliere di partecipare solo agli incontri che sono rilevanti per il suo contesto di insegnamento o che lo interessano personalmente.

d) Il numero di videolezioni per modulo

In media un modulo completo (cioè il primo e il secondo, dove non c'è selezione ma progressione) ha una dozzina di lezioni. Questo numero è il risultato di una semplice considerazione di tempi: la fruizione di ciascuna lezione richiede 2 o 3 incontri, quindi 2 o 3 settimane, e le settimane disponibili per attività formative e scolastiche in un anno sono da 33 a 36, quindi l'offerta di 12 videolezioni (modulo 1) e 14 videolezioni (modulo 2, dove alcuni temi permettono un trattamento più rapido) è il massimo possibile per un anno scolastico o accademico.

e) il problema dei contenuti

I contenuti del modulo o dei moduli di base in questo corso, come in tutti i corsi di edulinguistica di base, sono 'obbligati' perché esiste un quadro teorico di riferimento, mentre per gli altri moduli la scelta dei contenuti rimanda alle specifiche necessità della Dante.

Come abbiamo detto, PLIDAforma è concepito come progetto pluriennale, per cui il primo modulo, corrispondente al primo anno di lavoro, ha i contenuti che rimandano al modello di competenza dell'insegnante che abbiamo presentato nel cap. 4:

- a. temi legati alla *persona che apprende*, cioè le basi neuro- e psicolinguistiche dell'acquisizione linguistica e i modelli di motivazione specifici degli studenti di italiano come lingua straniera in Italia e nel mondo - motivazione assolutamente

- diversa, che quindi incide sulla creazione dei materiali e sulla programmazione didattica;
- b. temi legati all'*oggetto dell'insegnamento*, cioè alla nozione di competenza comunicativa, e quindi alla selezione e organizzazione dei contenuti, alla traduzione delle indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* in un syllabo che tenga anche conto della specificità degli studenti di italiano come L2 in Italia e come LS nel mondo; tra gli oggetti di apprendimento non può mancare la riflessione su cultura/civiltà italiana e sulla comunicazione interculturale;
 - c. *temi più direttamente metodologici*, relativi allo sviluppo delle abilità linguistiche; all'acquisizione della grammatica e del lessico; ai materiali didattici, dai manuali ai materiali autentici; al testing e alla valutazione formativa; alla natura, potenzialità, limiti della tecnologia disponibile per l'insegnamento linguistico.

Negli studi di taglio epistemologici la linguistica educativa viene definita, riprendendo le categorie classiche, come una scienza *teorico-pratica*: il modulo 1, quindi il primo anno di un processo pluriennale di riqualificazione del personale docente della Società Dante Alighieri, affronta la dimensione teorica: laddove si parla di acquisizione delle abilità o della grammatica o del lessico, e così via, si intende una riflessione sulla natura delle abilità, della grammatica, del lessico e della loro acquisizione. Il secondo modulo, il secondo anno, è dedicato all'approfondimento operativo: ogni videolezione include una ripresa dei principi teorici presentati nel primo modulo, in modo da evitare che il modulo metodologico si trasformi, o comunque venga interpretato, come un 'ricettario' glottodidattico. Il secondo modulo, quindi, è complementare al primo, tant'è vero che molte videolezioni del primo modulo trovano la loro naturale continuazione nel secondo.

Una domanda sorge spontanea: perché, se i moduli sono complementari, non sono state create delle coppie teorico-pratiche di videolezioni? Questa opzione è stata lungamente dibattuta durante la progettazione e alla fine si è constatato che videolezioni di 25 minuti non possono essere esaustive, e che quindi molti fili conduttori passano e si completano attraverso più lezioni, assumono pieno senso solo alla fine del percorso complessivo dei 12 interventi, quindi si è optato per l'opportunità di fornire anzitutto un quadro teorico generale, per quando più accennato che approfondito, che faccia da cornice e supporto alle sezioni operative del secondo modulo, per evitare che queste vengano recepite come mere ricette glottodidattiche. Nulla vieta, tuttavia, che un tutor decida di presentare nella stessa sessione, nella fase 2 del processo circolare, sia il video più teorico tratto dal primo modulo, sia il video più operativo, tratto dal secondo.

Un'altra differenza fondamentale sta nel fatto che nel primo modulo, teorico, non si distingue tra insegnamento dell'italiano come L2, cioè in Italia, dove gli studenti (migranti, Erasmus, ecc.) sono immersi 24 ore al giorno nella lingua e cultura italiana, e come LS, come lingua straniera, studiata nel mondo per qualche ora settimanale; invece nel secondo modulo, più operativo, ogni tema è trattato differenziando, ad esempio, l'insegnamento/apprendimento del lessico per chi vive in Italia e chi invece vede l'Italia in qualche video e nelle pagine di un manuale di lingua.

Gli altri due moduli, il terzo e il quarto, non hanno un percorso sequenziale cogente come i primi due: offrono video sulle le variabili personali legate allo studente (età, livello di scolarizzazione, disturbi specifici del linguaggio, ecc.), visto che il corso PLIDA*forma* si iscrive nell'alveo della glottodidattica umanistica, e video di natura contrastiva specifici sull'italiano a francofoni, lusofoni, sinofoni e così via. Il tutor, insieme al suo gruppo di formandi, sceglie i temi pertinenti alla situazione in cui si opera.

Come abbiamo detto descrivendo la natura di PLIDA*forma*, i video sono solo una parte del materiale da usare nel corso: ogni video, che presenta i contenuti visti sopra in maniera trasmissiva, è integrato da una dispensa in cui i contenuti sono presentati pensando allo studio che si colloca tra le varie sessioni del corso.

5.4 Dispense e schede di autovalutazione

Le videolezioni sono accompagnate da due strumenti che ne fanno parte integrante: dispense di approfondimento e sistematizzazione e schede di autovalutazione.

Dispense

Le dispense hanno la caratteristica di essere estremamente chiare e dirette, semplici e contenute: non cercano la completezza informativa, inutile visti gli scopi e i destinatari del corso, ma privilegiano piuttosto gli elementi essenziali emersi nella videolezione cui ogni dispensa fa riferimento.

Spesso i contenuti video e quelli della dispensa sono sovrapponibili: non è un inutile doppione, ma è la scelta di rendere disponibile l'informazione non solo in video, dove essa viene data con il ritmo dell'esperto di madrelingua a destinatari che non sono esperti della materia e che nella maggioranza dei casi non sono di madrelingua, ma anche per iscritto, in modo da consentire una fruizione secondo i ritmi e la padronanza linguistica del singolo destinatario, aiutandolo in tal modo ad entrare nella riflessione con i suoi tempi e le sue metodologie di lettura e di studio.

Schede di autovalutazione

Sono utilizzabili alla conclusione di ogni videolezione e della relativa dispensa; sono spunti per autoverificare di aver individuato alcuni punti chiave della videolezione e della dispensa; non hanno alcuno scopo di controllo sull'apprendimento dei partecipanti a un corso, in quanto sono pensati per un uso strettamente individuale ed autogestito.

5.5 Gli spazi di autoformazione

Nel sito PLIDAforma sono previsti tre spazi in cui l'insegnante - *sua sponte* o su suggerimento del formatore, da solo oppure con colleghi - può continuare in modo autonomo la sua formazione: una raccolta di 'videoappunti', una biblioteca virtuale, una raccolta dei webinar.

In tutti e tre i casi si tratta di progetti aperti, di cui viene data qui la conformazione realizzata o in via di realizzazione all'inizio del 2020; con il tempo e soprattutto con il feedback atteso dai comitati, dai formatori, dalle scuole, dagli insegnanti, gli attuali elenchi di temi e materiali saranno certamente ampliati.

Queste voci vanno quindi lette come indicazione della logica sottostante ai tre spazi virtuali per l'autoformazione e non come indici compiuti di quanto essi contengono.

5.5.1 Videoappunti

Si tratta di una collezione di minivideo della durata di 2-3 minuti in cui degli esperti - in genere quelli che hanno curato le videolezioni cui idealmente rimandano i videoappunti - affrontano dei temi relativi all'insegnamento dell'italiano.

Il taglio dato a queste minisequenze è estremamente semplice sia sul piano formale (inquadratura fissa, quasi sempre senza PowerPoint di appoggio) sia sul piano informativo: si tratta di brevissimi monologhi del tipo 'a domanda risponde' - ed infatti la scelta dei temi è quasi una risposta alle domande emerse come risultato della prima analisi dei bisogni, quella collocata all'inizio del Progetto PLIDAforma.

I contenuti sono divisi in tre ambiti, di cui forniamo qui alcuni temi a mo' di esempio, anche se si tratta di un *work in progress* e quindi nuovi temi possono essere aggiunti su richiesta degli utenti:

a) coordinate

La natura dell'approccio comunicativo; la competenza comunicativa; cultura e civiltà; comunicazione interculturale; insegnamento letterario; le varietà geografiche; le varietà sociali; le microlingue; verifica e valutazione; la natura delle certificazioni; attitudine, stili cognitivi e d'apprendimento, intelligenze multiple; la competenza di un docente di italiano; la classe ad abilità differenziate; ecc.

b) aspetti metodologico-didattici

La didattica 'umanistica'; la didattica ludica; la didattica per task; Metodologie a base sociale; uso di canzoni; uso di film; uso del teatro; computer e didattica dell'italiano; uso didattico di internet; unità d'apprendimento, unità didattica, modulo; la didattizzazione di materiali autentici; la verifica, la valutazione, la certificazione; la valutazione delle abilità produttive; la valutazione delle abilità ricettive; la valutazione dell'abilità di dialogo; la valutazione della competenza grammaticale; ecc.

c) gli obiettivi, i contenuti

Concetto di grammatica; tecniche per la grammatica; concetto di lessico e principi metodologici; tecniche per il lessico; la comprensione; tecniche per guidare la comprensione; la produzione; tecniche per la produzione orale; tecniche per la produzione scritta; saper dialogare; il dettato; la traduzione; la correzione fonetica; tipi e generi testuali; la comunicazione non-verbale; i gesti e le espressioni; la distanza interpersonale; l'uso degli oggetti, dei vestiti, ecc. nella comunicazione; creazione di una mappa interculturale; ecc.

5.5.2 Biblioteca virtuale PLIDAforma

Anche questa sezione è un progetto dinamico, in continuo aggiornamento come la sezione dei videoappunti. Essa include:

- a. *saggi in PDF scaricabili* resi disponibili dagli autori ed editori: tutti i partecipanti ai corsi ricevono periodicamente la giftmail del portale, che contiene saggi in PDF oltre ai link a riviste e libri online, in modo che la spinta all'autoformazione non richieda solo l'azione di andare a cercare nella lista dei saggi scaricabili presso il sito PLIDAforma, ma arrivi da PLIDAforma direttamente nel desktop del docente, che quin-

di deve limitarsi a cliccare per aprire un saggio e scaricarlo nel proprio computer se vuole conservarlo;

- b. *saggi e volumi in PDF scaricabili* pubblicati negli anni dagli esperti della Società Dante Alighieri: li differenziamo dai precedenti perché questi portano la voce della Società stessa;
- c. *collane, volumi e riviste online*, con il link al catalogo della collana o al singolo volume, nonché al sito delle riviste; le riviste sono l'ambiente editoriale in cui si svolge oggi la maggior parte della ricerca scientifica, che solo successivamente approda nelle monografie a una o più mani: quindi l'attenzione alle riviste sarà fortemente consigliata ai corsisti.

5.5.3 Collezione di webinar

Il progetto formativo della Dante prevede webinar periodici tenuti da esperti di fama internazionale, quei *guru* cui abbiamo fatto riferimento nell'introduzione: saranno quindi momenti di formazione trasmissiva - anche perché la tecnologia delle piattaforme per webinar consentono solo un'interazione parziale attraverso la chat sincrona.

L'elemento qualificante in questo ambito è il fatto che i tre o quattro webinar annuali verranno conservati in una webinaroteca nel sito PLIDAforma.

6 Il VideoCorso ANILS

Sommario 6.1 La genesi del *VideoCorso ANILS*. – 6.2 La natura del *VideoCorso ANILS*.

Nel triennio 2018-20 abbiamo avuto il compito di traghettare l'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere,¹ che si occupa di lingue 'non native' e non solo 'straniere' (quindi include anche gli insegnanti di Italiano L2 e, anche se in fase di consolidamento, una rete di insegnanti di lingue classiche); da struttura basata su sezioni territoriali, legate a una città, l'ANILS si è evoluta verso una re-

1 L'ANILS, membro della Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (di cui ha espresso presidente mondiale, vicepresidente e, attualmente, segretario generale), è la più antica associazione italiana di insegnanti di lingue, essendo stata fondata nel 1949. Da allora si occupa di politica linguistica e di formazione di insegnanti, sia con corsi in presenza, convegni e webinar, sia con la rivista *Scuole e Lingue Moderne* (SeLM), i cui numeri sono gratuitamente online con il principio *the previous year*, cioè nel 2025 sono accessibile in open access i numeri fino al 2026; i numeri dell'anno in corso vanno in edizione cartacea ai membri dell'associazione.

C'è anche una forma di autoaggiornamento che si realizza nelle reti tematiche (insegnanti di russo, di tedesco, di italiano L2, insegnanti interessati ai BES, e così via). Il sito è <https://www.anils.it/>.

altà sempre più telematica, che raggruppa gli insegnanti in reti tematiche virtuali legate agli interessi specifici (singole lingue, BES, didattica ludica, letteratura, ecc.) e li coinvolge in iniziative come le serie di webinar «festival della glottodidattica», «aperitivo in casa... (un metodologo)», «la settimana delle lingue» e così via.

La creazione delle reti tematiche contribuisce alla crescita di un numero di insegnanti particolarmente esperti in un tema specifico (italiano L2, bisogni educativi speciali, studenti plusdotati, classi ad abilità differenziata, glottodidattico ludica, teatrale, ecc.), che hanno imparato a progettare percorsi comuni, a costruire insieme l'aggiornamento e l'approfondimento della loro competenza. Molti dei promotori e dei gestori di queste reti tematiche sono poi confluiti in un Albo degli Esperti, di cui abbiamo dato brevemente conto nel capitolo 3, trattando del reclutamento dei tutor.

6.1 La genesi del VideoCorso ANILS

Nell'idea originaria, strettamente legata al modello circolare con tutor locali, gli esperti cresciuti nelle reti tematiche avrebbero dovuto tenere corsi di formazione trasmissiva nelle altre sezioni dell'ANILS e avrebbero potuto partecipare a sessioni specificamente dedicate ai loro gruppi nei periodici convegni nazionali o interregionali dell'ANILS, con il duplice scopo di condividere le conoscenze e le competenze e, soprattutto, di allargare la platea degli insegnanti che venivano a contatto con le reti tematiche e che, potenzialmente, potevano diventarne membri e protagonisti. La disponibilità di piattaforme e il know how maturato nei primi anni Venti ha modificato la versione originale proiettandola sempre più verso una logica *blended* o totalmente online.

All'inizio degli Venti è stata costituita un primo repository di video, da usare nella seconda fase di incontri o moduli di formazione capovolta. Sono stati coinvolti:

- a. i membri del Consiglio Nazionale dell'associazione, composto da insegnanti spesso coinvolti in iniziative formative, ma anche da alcuni accademici; è un gruppo votato dal congresso dell'associazione (1 socio, 1 voto), quindi selezionato sulla base della presenza nel mondo della scuola e non della loro competenza glottodidattica;
- b. i membri dell'Albo degli Esperti, reclutati sulla base del curriculum professionale, dell'azione svolta nell'ANILS, della loro formazione ed esperienza: alcuni sono insegnanti di qualità, altri sono i gestori delle reti tematiche, ci sono dei tutor di tirocinio che accompagnano per un anno i giovani docenti appena messi in ruolo, e così via (sull'Albo degli Esperti cf. cap. 3);

- c. gli universitari, intendendo con questo termini sia ricercatori strutturati nel mondo accademico, sia assegnisti di ricerca, tutor universitari, dottoranti e dottori di ricerca, borsisti – persone che dedicano gran parte del loro tempo allo studio delle tematiche legate all’insegnamento delle lingue.

Con il contributo di disponibilità e di idee di membri di questi tre gruppi prende quindi forma il *VideoCorso ANILS*, pensato per la formazione capovolta e per la formazione autonoma dei membri dell’associazione (si trova infatti in area riservata). Si tratta di tre gruppi eterogenei, come si evince dall’elencazione vista sopra, e quindi è stata necessaria un’azione omogeneizzante, un intervento che garantisca coesione e coerenza all’insieme dei video e dei materiali che li accompagnano, azione coordinata da chi scrive.

6.2 La natura del VideoCorso ANILS

Le prime righe del testo che introduce l’indice dei video sono chiarissime:

Questa raccolta di video non è stata realizzata con scopi ‘accademici’; i video sono stati pensati – anche come stile, lunghezza, approccio relazionale – per disseminare le conoscenze glottodidattiche a chi insegna lingue o vuole insegnarle in futuro. Sono realizzati da colleghi dell’ANILS, non da esperti esterni; non sono stati commissionati, sono stati offerti volontariamente come contributo alla crescita comune: l’ANILS ha garantito un controllo di qualità sulle proposte ricevute.

Gli autori non vengono presentati come membri del gruppo dirigente dell’associazione (gruppo costituito da una cinquantina di persone, che operano nelle strutture centrali, nelle reti tematiche e nelle sezioni territoriali) e neppure come accademici, ma come *soci* dell’ANILS: membri di un’associazione che condividono le loro conoscenze e competenze con i colleghi, per costruire percorsi di crescita comune. Proprio per far risaltare la natura degli esperti come membri dell’associazione, come volontari, si è optato per uno stile televisivo dimesso, non professionale come nel caso di *PLIDAforma*: i video sono a bassa risoluzione, senza un format condiviso, senza un setting ‘professionale’, per suggerire l’idea che si tratta di un lavoro tra colleghi, non di un corso televisivo professionale.

Nella stessa pagina programmatica troviamo poi un richiamo al modello di formazione capovolta che abbiamo descritto nella prima parte del volume, spiegando che gli autori del video, che coincidono sostanzialmente con i membri dell’Albo degli Esperti, sono pronti a

gestire formazione capovolta online – stante la pandemia – o in versione blended o direttamente in presenza.

Il progetto, caricato nel canale YouTube dell'ANILS nel marzo del 2021, è un *work in progress*: la struttura generale (i 'capitoli' in neretto, nell'indice che segue) è definitiva, ma nuove proposte di video possono essere continuamente inviate al Comitato scientifico; alcuni video, in fase di elaborazione, vengono già indicati nell'indice stesso.

Ogni video è accompagnato da un handout che comprende

- a. la scaletta dell'intervento: soprattutto nella formazione online registrata, in cui non è possibile altra interazione con il relatore se non quella di metterlo in pausa (o di spegnerlo...), avere una scaletta con i punti salienti dell'intervento, ma soprattutto con i diagrammi, gli schemi, gli esempi proposti oralmente o usati nel PowerPoint, è fondamentale per la comprensione e consente di prendere appunti personalizzando il paio di pagine che costituiscono il handout;
- b. una serie di indicazioni per approfondimenti, siano questi in accesso libero in rete oppure volumi e riviste che si possono ordinare per la biblioteca della scuola (c'è anche una lista completa dei manuali di linguistica educativa pubblicati in Italia dal 2000 al 2020, per chi voglia punti di riferimento più ampi e organici).

I video sono organizzati in *moduli* cioè in spazi che includono più video sullo stesso tema; all'interno di ogni modulo la successione dei video nell'indice è cronologica, non gerarchica: mano a mano che si completano video su quel tema, essi vengono aggiunti; il tutor che organizza la formazione o il coordinatore della rete tematica che li usa in un percorso interno al gruppo decidono di volta in volta quali video e in quale ordine far vedere.

Nella descrizione dei contenuti del Progetto PLIDA*forma*, nel paragrafo 5.3, non abbiamo elencato i temi se non per sommi capi; in questo caso forniamo invece un elenco dettagliato perché esso attesta i reali interessi e le aree di padronanza degli insegnanti 'di qualità' che hanno proposto e realizzato i video; l'elenco è aggiornato al 2024 ma è in progress: stanno infatti aggiungendosi video relativi all'uso glottodidattico dell'intelligenza artificiale.

I primi moduli riguardano i temi di fondo dell'*approccio*, così come è stato definito nel capitolo 4:

1 Coordinate

1.1 Alcuni strumenti concettuali di fondo; 1.2 L'Approccio comunicativo e i vari metodi che lo realizzano; 1.3 La teoria di Krashen; 1.4 Spazio aperto per nuove proposte

2 L'insegnante: Il regista dell'acquisizione linguistica

2.1 Il sistema di supporto all'acquisizione linguistica; 2.2 Spazio aperto per nuove proposte

3 Lo studente

3.1 Una 'macchina che apprende'; 3.2 Classi ad abilità differenziate; 3.3 Diversificare la didattica; 3.4 Perché insegnare le lingue a studenti con BES? Una risposta 'etica'; 3.5 La valutazione linguistica scolastica di studenti con BES; 3.6 La motivazione; 3.7 La LS in età precoce: il Format narrativo; 3.8 Plusdotazione, potenziamento ed inclusività, Definizione ed esempi operativi didattici; 3.9 Spazio aperto per nuove proposte

4 La competenza comunicativa

4.1 La competenza comunicativa; 4.2 La didattica per competenze; 4.3 Spazio aperto per nuove proposte

5 La dimensione (inter)culturale

5.1 Insegnare a osservare una cultura straniera; 5.2 Insegnare il russo in prospettiva interculturale; 5.3 Spazio aperto per nuove proposte

Come si nota, i vari temi sono quelli che emergono dal modello epistemologico delle scienze con cui interagisce l'educazione linguistica, che abbiamo sintetizzato nel capitolo 4.

Il secondo blocco di moduli entra invece nel *metodo* (sempre nell'accezione delineata in quel capitolo), includendo in molti casi (e, in prospettiva, in tutti i casi) anche video focalizzati sull'aspetto operativo, sulle procedure e le attività d'aula:

6 La programmazione

6.1 Lezione, UdA, UD, Modulo; 6.2 Spazio aperto per nuove proposte

7 Le abilità ricettive: ascolto e lettura

7.1 Un modello di riferimento; 7.2 Spazio aperto per nuove proposte

8 Le abilità produttive: monologo e scrittura

8.1 Un modello di riferimento; 8.2 Spazio aperto per nuove proposte

9 L'abilità di interazione: il dialogo

9.1 Un modello di riferimento; 9.2 Spazio aperto per nuove proposte

10 Le abilità di trasformazione di testi: riassunto, dettato, traduzione, parafrasi

10.1 un modello di riferimento; 10.2 Spazio aperto per nuove proposte

11 Acquisizione e insegnamento della grammatica

11.1 Linee di fondo; 11.2 Aspetti metodologici; 11.3 Spazio aperto per nuove proposte

12 Acquisizione e insegnamento del lessico

12.1 Linee di fondo; 12.2 Strategie di apprendimento lessicale; 12.3 Spazio aperto per nuove proposte

13 I materiali didattici

13.1 I materiali autentici e le canzoni; 13.2 Visual literacy e uso didattico delle immagini; 13.3 Il silent book nella didattica L2 Fare educazione linguistica tra scuola e museo: linee generali; 13.4 Fare educazione linguistica tra scuola e museo: linee metodologiche Risorse online per l'apprendimento/insegnamento del russo una rassegna ragionata; 13.5 Spazio aperto per nuove proposte

14 La metodologia CLIL

14.1 Linee generali; 14.2 Opportunità per la didattica CLIL post DAD; 14.3 Tedesco/geografia: i paesi di lingua tedesca; 14.4 TechnoCLIL nella Didattica Digitale Integrata; 14.5 Spazio aperto per nuove proposte

15 Le microlingue scientifiche, professionali, disciplinari

15.1 Linee generali; 15.2 Spazio aperto per nuove proposte

16 Didattica della letteratura

16.1 Educazione letteraria e didattica della letteratura. I principali approcci e metodi; 16.2 La competenza comunicativa letteraria e interculturale; 16.3 Goethe e la letteratura all'Istituto Professionale; 16.4 Il Poetry Slam; 16.5 Spazio aperto per nuove proposte

17 La valutazione

17.1 Linee generali; 17.2 Verità ed etica nella valutazione; 17.3 Spazio aperto per nuove proposte

18 Italiano L2

18.1 Studenti analfabeti o a bassa scolarizzazione; 18.2 Studenti stranieri inseriti nella scuola; 18.3 Spazio aperto per nuove proposte

19 Glottodidattica ludica

19.1 La glottodidattica ludica; 19.2 Le 'escape rooms' nella didattica delle lingue; 19.3 Insegnare il russo con i giochi: alcuni esempi pratici; 19.4 Spazio aperto per nuove proposte

20 Le tecnologie didattiche

20.1 Coordinate generali; 20.2 Il sottotitolo intralinguistico; 20.3 Didattica e 'Intermedial Studies'; 20.4 Spazio aperto per nuove proposte; 20. ... Come abbiamo anticipato, stanno arrivando vari video sull'uso glottodidattico dell'intelligenza artificiale

Nelle pagine dedicate all'uso dei materiali, si fa esplicito riferimento alla metodologia capovolta o circolare, in quanto il *VideoCorso ANILS* è nato specificamente per questa modalità formativa.²

² La struttura, le attività istituzionali e quelle contingenti dell'ANILS sono descritte in <https://www.anils.it/>.

Molti dei capitoli del VideoCorso, nonché dei video che stanno via via concretizzandosi, rimandano alle reti tematiche ANILS, che sono 'sezioni' virtuali anziché locali e che riuniscono docenti legati dall'interesse per un tema specifico; nel 2020, anno di realizzazione del VideoCorso, erano attive le seguenti reti: ANILSMondo (per gli insegnanti di italiano all'estero); Bisogni Educative Speciali; Classi ad Abilità Differenziate (CAD); CLIL; Didattica della Letteratura; Didattica ludica, uso di canzoni e cinema; Francese; Inglese; Insegnanti all'estero; Italiano L2 (per gli insegnanti di italiano a stranieri in Italia); Lingue minoritarie; Russo; Scambi interculturali; Spagnolo; Teatro e glottodidattica; Tecnologie glottodidattiche.

La rivista dell'associazione, *Scuola e Lingue Moderne* (SeLM), cui spesso rimanda il video per approfondimenti ulteriori, presenta gli indici nella pagina https://www.anils.it/wp/rivista_selm/indici-selm/ e i numeri, in open access fino all'anno precedente a quello in cui vengono consultati, in https://www.anils.it/wp/rivista_selm/selm-in-open-access/.

7 **La Guida ANILSMondo all'insegnamento dell'italiano a stranieri**

Sommario 7.1 La genesi e la natura del Progetto. – 7.2 La struttura del Progetto.

Come si evince dal titolo del capitolo, anche questo progetto è legato all'ANILS (la cui natura è descritta nelle prime righe del capitolo 6 e nella sua prima nota a piè di pagina), ma la natura, la genesi, la forma della *Guida ANILSMondo* sono totalmente diverse dal *VideoCorso ANILS* descritto nel capitolo precedente:

- per quanto riguarda i destinatari, il *VideoCorso* si rivolge a insegnanti di lingue non native (soprattutto lingue straniere e italiano L2), mentre in questa *Guida* i destinatari sono insegnanti di italiano a stranieri;
- in realtà, la guida può proficuamente essere utilizzata anche per le altre lingue straniere, proprio perché spesso l'ANILS organizza iniziative per tutte le lingue usando però esempi in italiano, che poi ogni docente traduce mentalmente per i bisogni specifici della lingua che insegna;
- il *VideoCorso* è un progetto dell'associazione, riservato ai membri dell'associazione; la *Guida ANILSMondo* è un progetto ad ac-

cesso aperto, ospitato nel sito dell'ANILS ma di uso libero da parte di qualunque persona, istituzione, associazione nel mondo.

Sia questa *Guida* sia il corso PLIDA*forma* della Società Dante Alighieri (descritto nel cap. 5) focalizzano lo stesso gruppo di insegnanti, cioè quelli che si occupano di italiano a stranieri. Tuttavia, al parallelismo tematico non corrisponde una sovrapposizione dei due progetti, come indica lo stesso titolo: quello della Dante Alighieri è un *corso*, concepito come un complesso organico composto da video, raccolte di materiali di approfondimento scientifico e di webinar, una grande quantità di videoappunti, cioè FAQ; il progetto ANILSMondo è una *guida* sia all'autoformazione sia alla formazione capovolta, aperta a chiunque la voglia usare, in qualunque modo la si usi, eventualmente anche integrandola con i video presenti nei repository che vedremo nel capitolo conclusivo.

Infine, è ben vero che il coordinatore scientifico dei tre progetti è lo stesso, cioè chi scrive queste righe, ma negli anni (PLIDA*forma* inizia ufficialmente nel 2018, ma la sua elaborazione, condotta insieme allo staff PLIDA della Dante, inizia nel 2015-16; il *VideoCorso ANILS* è concepito nel 2018-19 e realizzato nel 2019-20), la *Guida ANILSMondo* è del 2021) la nostra riflessione sulla formazione capovolta è andata prima formandosi e poi progressivamente consolidandosi, proprio attraverso il passaggio dalle idee teoriche alla realizzazione operativa in tre progetti di dimensioni, natura e destinatari diversi.

7.1 La genesi e la natura del Progetto

La *Guida ANILSMondo* nasce dalla consuetudine professionale con il mondo dell'italiano come lingua straniera: la nostra esperienza come formatore risale ai primi anni Ottanta del secolo scorso, alla fine del quale abbiamo impostato i due *Master ITALS*, che hanno diplomato migliaia docenti; con questi abbiamo conservato un canale costituito da una newsletter bimestrale accompagnata all'autorizzazione a scrivere liberamente all'indirizzo email istituzionale, balboni@unive.it: questo pluridecennale e intenso flusso di dialogo con circa 8.000 insegnanti di italiano in tutto il mondo¹ è il contesto in cui nasce la *Guida*.

1 Il lavoro di ricerca e formazione relativo all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nel mondo e come lingua seconda in Italia è condotto da due laboratori, nell'ambito del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dell'Università Ca' Foscari Venezia (<https://www.unive.it/crdl>):

- a) il Laboratorio Itals, Italiano come lingua straniera (<https://www.italis.it/>) che organizza due master di formazione dei docenti di italiano, una certificazione in didattica dell'italiano riconosciuta dal Ministero dell'Istruzione (CEDLS) nonché un corso di perfezionamento, alcuni corsi tematici e molte iniziative formative nel mondo;

Nel loro contatto con il mondo della ricerca sull'insegnamento dell'italiano a stranieri questi docenti, come quelli che frequentano i master e i corsi di formazione, sono rimasti sorpresi

- a. dalla disomogeneità di terminologia: basti pensare che molti studiosi, soprattutto all'estero, ancora oggi non distinguono tra L2 e LS, e che usano 'approccio' e 'metodo' come sinonimi;
- b. dalla differenza dei punti di partenza per l'insegnamento: molte aree culturali nel mondo sono ancora legate all'approccio grammaticale-traduttivo;
- c. dal fatto che soprattutto all'estero vige ancora un purismo classicistico che porta a criticare, ad esempio, i manuali che usano *lui, lei, loro* come pronomi personali soggetto al luogo di *egli, ella, essi*.

Uno dei primi bisogni cui vuole rispondere la *Guida ANILSMondo* (che per questo è una *guida* e non un *corso*) è quindi quello di omogeneità, di chiarezza terminologica e concettuale (e quindi una condivisione dei principi base del cap. 4).

Anche in Italia, che pure ha un sistema educativo centralizzato, senza varianti regionali, il problema della condivisione dei concetti e della terminologia è presente da molti anni, in quanto gli insegnanti che si occupano di italiano L2 nelle scuole sono di estrazione differente: insegnanti di 'lettere', abituati a perfezionare e descrivere una lingua già acquisita dai loro studenti ma ignari della glottodidattica delle lingue non native; insegnanti di lingue straniere, che sanno lavorare sulle lingue da acquisire; insegnanti (pochissimi, in realtà) abilitati nella classe di concorso A23 - «Didattica dell'italiano a stranieri», che provengono dalle facoltà di Lettere e che per accedere al concorso devono aver frequentato un master in Didattica dell'italiano o essere in possesso di una certificazione didattica dell'italiano (sono tre in Italia, fornite dalle Università per Stranieri di Siena e di Perugia e dal Laboratorio Itals di Venezia Ca' Foscari, di cui alla prima nota del capitolo); insegnanti nelle istituzioni di volontariato e di integrazione sociale, in parte privi di qualsiasi competenza glottodidattica, in parte formati sulla base di un fondo europeo, FAMI, che nelle varie regioni offre formazione di natura e qualità assolutamente variabile. Tutti questi insegnanti hanno difficoltà ad interagire perché non condividono concetti e terminologia di base, che possono colmare le differenze di formazione iniziale.

L'ANILS ha risposto a questo problema aprendo una rete tematica dedicata agli insegnanti di italiano L2 in Italia e una, chiamata *ANILSMondo*, per gli insegnanti di italiano nel mondo, e ha accetta-

-
- b) il LabCom - Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica (<https://www.unive.it/pag/16978>), che organizza la formazione nei suoi due ambiti specifici, mirata soprattutto all'italiano L2.
-

to di ospitare nel suo sito questa *Guida* ad accesso libero, in modo che ogni formatore nel mondo possa avere accesso gratuitamente ai video da usare nei suoi percorsi 'capovolti', o anche in formazione di impianto tradizionale integrata da video di supporto.

Stanti queste premesse che illustrano il contesto in cui la *Guida* la avuto la sua genesi, è facile intuire che il progetto ha due finalità, legate dal concetto di condivisione:

- a. *condivisione concettuale e terminologica* tra docenti che operano nelle diverse parti del mondo: ad iniziare del concetto di 'sapere una lingua', proseguendo attraverso i concetti di errore, motivazione, cultura e civiltà, per approdare a concetti come lezione, unità d'apprendimento, unità didattica, modulo. In ogni paese o gruppo di paesi omologhi i significati cui ciascuno fa riferimento per i termini esemplificati sopra sono differenti (Balboni 2018). Il più diffuso manuale di formazione di insegnanti di italiano a stranieri è, dagli anni Novanta del secolo e attraverso le varie edizioni, il nostro *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*: l'esperienza di formatore internazionale ha dimostrato (anche in modo sorprendente, e in alcuni casi traumatico) che la lettura che in alcuni paesi si dà di quanto è scritto nel manuale è completamente diversa alle intenzioni dell'autore ed è diversa da quello che colleghi di altri paesi leggono nelle stesse righe: in Europa dal *Modern Language Project / Projet Langues Vivantes* del 1967, attraverso i *Livelli soglia* degli anni Settanta-Ottanta, per approdare al *Quadro Comune Europeo di Riferimento* di trent'anni fa, e per merito dei progetti di scambio di insegnanti tra paesi europei, i principi di base sono condivisi tra i docenti di lingue non native; ma in Italia (e in gran parte d'Europa) gli insegnanti di lingua materna e di lingue classiche sono rimasti tagliati fuori da queste riflessioni e da questa uniformazione delle terminologie e dei concetti cui i termini fanno riferimento (restano comunque delle differenze di sfumature, e talvolta significative, tra i paesi dell'Unione Europea e quelli del mondo orientale e balcanico incluso nel Consiglio d'Europa, che ha promosso i progetti richiamati sopra);
- b. *condivisione di tradizioni e impostazioni* tra chi proviene dall'insegnamento della lingua italiana come L1 e chi proviene dalle lingue straniere, cioè tra chi per *forma mentis* si occupa di perfezionare una lingua già acquisita, attento alla completezza delle informazioni, portato a privilegiare la correttezza formale rispetto all'appropriatezza contestuale e all'efficacia pragmatica, e chi si occupa di far acquisire efficacia, possibilmente appropriata e corretta, a studenti che non conoscono la lingua oggetto di apprendimento ed è quindi portato ad analizzare gli errori (anche) in termini di livello

di interlingua, di interferenza. Ci sono anche differenze di metacoscienza dell'italiano (o, come si suol dire, della 'grammatica italiana'): gli insegnanti di lettere sanno che i pronomi personali atoni si fondono con i verbi e che se questi sono all'imperativo monosillabico la consonante iniziale del pronome raddoppia a meno che il pronome non sia *gli*, mentre gli insegnanti di una lingua straniera stentano anche a capire che il meccanismo appena descritto si riferisce a forme come *dimmi, dagli, falle* - forme da livello A2.

In questo senso il progetto è una *guida* e non un *corso*, anche se i suoi materiali sono predisposti in modo da poter essere utilizzati sia come corso di autoformazione (c'è molto spazio per l'approfondimento autonomo, come si vedrà nel prossimo paragrafo) sia all'interno di corsi di formazione capovolta, come previsto nell'ambito della rete tematica ANILSMondo.

7.2 La struttura del Progetto

La struttura formale dei video della *Guida* è la stessa di quella del *VideoCorso* presentato nel capitolo precedente: anziché video professionali come quelli del Progetto della Dante Alighieri (cap. 5), dove il ruolo della postproduzione è rilevante, la struttura televisiva della *Guida* sottolinea che si tratta di un progetto di colleghi per colleghi, in cui ciascuno ha dato il suo contributo da volontario utilizzando gli strumenti che ogni insegnante può avere a disposizione, quindi realizzando registrazioni a bassa risoluzione su Zoom, Meet o simili (bassa risoluzione che diminuisce il peso dei file, che devono essere utilizzati anche in aree del mondo dove le connessioni non sono certo di 5G).

In ordine ai contenuti, l'indice della *Guida ANILSMondo* non si discosta molto da quello dei progetti descritti nei due capitoli precedenti - anche perché la competenza di un docente è quella descritta nel capitolo 4, comune a tutti i corsi, le guide, i percorsi formativi iniziali e in servizio...

Rispetto al progetto della Società Dante Alighieri, PLIDAforma, c'è una essenziale differenza quantitativa (la *Guida* ha il 50% di video in meno rispetto a PLIDAforma) e manca il modulo con l'analisi dei problemi degli insegnanti a seconda della tipologia linguistica degli allievi.

La maggiore differenza con il *VideoCorso ANILS* è anzitutto, anche in questo caso, quantitativa, ma è completamente diversa anche la loro natura: da un lato, il *Corso* è un *work in progress* in cui esperti del mondo della ricerca hanno realizzato i video di apertura di ogni tema, e completato dagli stessi tutor, che sono 'insegnanti di qualità', attraverso i video che vengono via via prodotti; dall'altro, la *Guida ANILSMondo* è invece un prodotto concluso in sé ed è stato re-

alizzato da esperti, accademici, specialisti di linguistica educativa.

Ogni video (tranne il primo e l'ultimo, che sono 'di servizio', spiegano cioè come usare la *Guida*, all'inizio, e come proseguire oltre la *Guida*, alla fine) è basato sulla stessa frase, con lievi variazioni: 'l'insegnante insegna l'italiano a uno studente', al cui interno si focalizza di volta in volta una delle tre componenti (segnalandolo con una sottolineatura), e cioè

- a. l'italiano: quale italiano? Che cosa significa sapere l'italiano? Che ruolo vi anno la cultura in senso antropologico e in senso classico? Come si affrontano grammatica, lessico, abilità? Come funziona l'italiano come lingua dello studio?
- b. lo studente, inteso come struttura complessa: il singolo studente, con le sue caratteristiche individuali e gli eventuali bisogni educativi speciali; il gruppo di studenti, la classe, in un contesto di L2 o LS; e così via;
- c. l'insegnante: le metodologie didattiche che ha a disposizione, i materiali autentici e didattici, le tecnologie disponibili, la formazione continua, ecc.

Ogni videolezione ha un corposo handout, spesso di molte pagine, che include anzitutto la scaletta degli interventi, con le parole e i concetti chiave, utile per guidare la condivisione terminologica e concettuale cui abbiamo accennato nel paragrafo precedente parlando delle finalità della *Guida*; in secondo luogo, il handout riporta i diagrammi e gli schemi utilizzati nei PowerPoint che accompagnano i video (PowerPoint che mancano nel progetto della Società Dante Alighieri): la visione in video di uno schema, di un diagramma, non ne consente l'analisi dettagliata, l'interiorizzazione, proprio per la dinamica del medium audiovisivo, che ha un suo ritmo e una sua rapidità, per cui il handout fornisce anche una versione statica, analizzabile, interpretabile, studiabile dei vari diagrammi e modelli.

Per ciascun punto della scaletta, viene offerta una raccolta di saggi e volumi disponibili in accesso libero in rete, con l'indicazione dei link da copia-incollare su un browser per aprirli: un approfondimento quindi immediato e amplissimo, che in alcuni punti di un singolo video può raggiungere la dozzina di item, corrispondenti a centinaia di pagine disponibili. Ogni anno, è previsto un aggiornamento della lista e dei link, sulla base degli aggiornamenti annuali della BLEI, la *Biblioteca della Linguistica Educativa in Italia*, che è comunque presente gratuitamente nella sezione Risorse del sito <https://www.anils.it/>, la stessa dove è caricata la *Guida ANILSMondo*.

Alla fine di ogni handout ci sono degli approfondimenti ulteriori rispetto a quelli online: si tratta di estratti di saggi e volumi cartacei, offerti dai relatori dei video come approfondimento mirato; in alcuni handout ci sono anche degli strumenti (schede, indici di lavoro, griglie di valutazione, ecc.) che consentono di mettere in atto in classe i principi enunciati nel video.

8 Due progetti di formazione capovolta ‘inconsapevole’

Sommario 8.1 Il Progetto Speciale Lingue Straniere (PSLS). – 8.2 Un corso ‘glottomatetico’: *Migliorare l’Efficienza dell’Apprendimento Linguistico* (MEAL). – 8.3 La struttura del progetto MEAL.

Ci sono due progetti che includono, rispettivamente con quarant’anni e dieci anni di anticipo, le caratteristiche essenziali del modello circolare, e cioè il fatto che si parta dalla scuola e si torni alla scuola, con sperimentazione e innovazione permanente, che il tutor sia un insegnante di qualità che continua a fare l’insegnante, che il mondo della ricerca sia disponibile a migliorare la qualità del tutor e gli offra i materiali da usare nel corso e riceva dal tutor un feedback che può essere informale ma anche diventare un saggio.

8.1 Il Progetto Speciale Lingue Straniere (PSLS)

Negli anni Settanta del Novecento, Raffaele Sanzo, un giovane funzionario dell’allora MPI (Ministero della Pubblica Istruzione), di cui poi diventerà Direttore, coordina il progetto ILSSE per l’Inserimento della Lingua Straniera nella Scuola Elementare, e capisce che il

problema non è normativo o organizzativo ma riguarda la formazione glottodidattica dei maestri (molti tra i docenti selezionati per il progetto ILSSE erano laureati in Lingue o avevano frequentato per qualche anno la Facoltà di Lingue, quindi il problema linguistico non si poneva in maniera rilevante).

Nel 1978 un accordo Italia-USA prevede l'attribuzione di 35 borse Fulbright per insegnanti di inglese da formare negli Stati Uniti; l'organizzazione viene affidata a Sanzo che lancia l'idea di trasformare la natura delle borse: non formazione individuale, che ricade solo sulle classi dove insegna il docente selezionato per la borsa, ma formazione come formatori degli insegnanti selezionati, con l'impegno a realizzare almeno per un anno un corso di formazione per 25 colleghi in almeno sei mesi della durata di 100 ore.

Gli Stati Uniti accettano l'idea e formalizzano il *Italian English Teacher Training Program* in cui, oltre al perfezionamento linguistico derivante da sette settimane all'UCLA (e negli anni successivi a Harvard, a Brattelborough, alla New York University), i futuri formatori vengono aggiornati con programmi di 40 ore settimanali sia in *applied linguistics*, come si diceva allora, sia nelle procedure della formazione di insegnanti, con il supporto dei materiali selezionati sia sul mercato sia prodotti specificamente per i corsi PSLS. Nel 1979 si realizzano accordi simili con Francia, Spagna e Germania e nel 1979-80 si mette in moto la complessa organizzazione del PSLS:

- a. vengono selezionati i docenti 'di qualità' da trasformare in formatori (in realtà tutor, stando alla configurazione di questa figura che abbiamo dato nel cap. 3); essenzialmente vengono presi alcuni docenti distaccati presso il Ministero o impegnati in progetti ministeriali, ma la maggior parte proviene dalle associazioni di insegnanti attive in quegli anni, L'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere ANILS, che quarant'anni dopo produrrà due dei progetti visti nei capitoli precedenti, e Lingua e Nuova Didattica, LEND, o da centri di ricerca come il Centro di Linguistica Applicata e Didattica delle Lingue, CLADIL, diretto da Giovanni Freddi, o il Centro Europeo di Ricerca Educativa, CEDE, diretto da Renzo Titone (sono i due 'padri fondatori' della glottodidattica accademica italiana). I futuri tutor rispondono dunque alle caratteristiche esposte nel capitolo 3: sono insegnanti in servizio, torneranno a fare gli insegnanti in servizio, provengono da istituzioni o associazioni dove hanno maturato un'esperienza più articolata di quella derivante dalla vita in un'unica scuola e con un numero limitato di colleghi;
- b. il MPI conduce una ricerca sui bisogni formativi degli insegnanti di lingue e la presenta, insieme alla natura e alla struttura del PSLS, in uno stage di una settimana cui partecipano i docenti selezionati, due mesi prima di partire con le borse

- di studio; in questo senso il PSLs prende le mosse dal mondo della scuola, come abbiamo indicato nel modello di formazione circolare;
- c. dopo la permanenza all'estero, i tutor godono di un esonero di due mesi dall'insegnamento, sia per partecipare a un secondo stage collettivo, sempre di una settimana, sia per organizzare il loro corso, contattare le scuole locali chiedendo che selezionino i 25 corsisti, sentendo i loro bisogni, e così via; alcuni tutor si dichiarano disponibili a seguire 2 corsi, quindi a lavorare con 50 corsisti; il corso dura 100 ore (3 ore settimanali, più una sessione intensiva di 3 giorni, con esonero dall'insegnamento per tutti i partecipanti); i tutor hanno a disposizione i materiali forniti loro dalle università straniere dove si sono formati; quindi il cerchio partito dalla scuola ritorna alla scuola;
 - d. gli insegnanti che partecipano al corso non si limitano ad ascoltare i tutor e a studiare i materiali, ma li applicano in classe, e in molte situazioni le esperienze diventano vere e proprie sperimentazioni, che offrono un feedback che viene raccolto dal MPI e condiviso con le università straniere che hanno condotto la formazione dei tutor (ed eventualmente con le nuove università che entrano nel progetto): questa fase realizza dunque il feedback al mondo della ricerca, che si arricchisce con il fatto che molti dei tutor hanno attività editoriale nelle riviste delle due associazioni, *Scuola e Lingue Moderne* dell'ANILS e *Lingue e nuova didattica* di LEND, nelle collane scientifiche degli editori di riferimento delle associazioni o dei gruppi di ricerca. Vari dei tutor PSLs diverranno poi autori di manuali scolastici che offrono alla scuola italiana materiali per realizzare l'approccio comunicativo, 'marchio di fabbrica' del PSLs, e alcuni diventeranno professori universitari di Didattica delle Lingue Moderne, nuovo settore disciplinare creato nel 1982 nelle università, per la formazione dei futuri docenti. Alcuni dei migliori tutor sono poi stati inviati all'estero per un secondo periodo di sette settimane, per aggiornare la loro formazione;

Nel 1980 non era ancora stata immaginata la formula *flipped teaching*, e ancor meno *flipped training*. Ma indubbiamente il Progetto Speciale Lingue Straniere possiede tutte le caratteristiche della formazione doppiamente circolare che abbiamo descritto nel capitolo 2 - salvo il fatto che i video domestici non erano ancora stati inventati.

Nei decenni successivi molti Istituti Regionali per la Ricerca, l'Aggiornamento e la Sperimentazione Educativa (IRRSAE) e lo spesso MPI/MIUR ha organizzato corsi utilizzando docenti-tutor, ma da un lato le presidenze degli IRRSAE erano accademici che quindi privi-

leggiavano modelli trasmissivi, da-chi-sa-a-chi-non-sa, e dall'altro il Ministero non ha più potuto contare su finanziamenti molto significativi come quelli del PLSL (finanziamenti che coprivano non solo le permanenze all'estero, ma anche gli stage, gli esoneri scolastici, e così via), tranne per temi oggetto di finanziamento europeo, dalla seconda lingua nelle scuole medie (Progetto Lingue 2000), l'introduzione del CLIL dal 2010 in poi, la diffusione delle tecnologie, e così via.¹

8.2 Un corso 'glottomatetico': Migliorare l'Efficienza dell'Apprendimento Linguistico (MEAL)

In classe ci sono due poli, due persone: l'insegnante, di cui ci si occupa in tutto il volume cercando strumenti per costruire o migliorare la loro competenza glottodidattica, e lo studente, della cui competenza glottomatetica nessuno si occupa, tant'è vero che la parola *matetica* è quasi sconosciuta agli insegnanti italiani:² deriva dal greco μάθησις, *mathesis*, che significa 'apprendimento'.

Nel 2011-12 l'Università Ca' Foscari Venezia decide da un lato che le matricole possano iscriversi solo se sono in possesso di una certificazione ufficiale o un'idoneità interna di inglese B1, dall'altro che per laurearsi in tutti i corsi triennali si debba avere il livello B2; il B2 è poi richiesto per l'iscrizione alle magistrali e al dottorato di ricerca in qualunque materia. Per avere dati, si organizza un'analisi dei bisogni linguistici degli studenti universitari (indipendentemente quindi dall'idoneità B1 per l'iscrizione o B2 per la laurea), coinvolgendo ben 3.000 studenti (su 18.000: 1 su 6), con una serie di questionari (la ricerca è disponibile in accesso libero in Balboni, Dalouis 2011).

Il Centro Linguistico di Ateneo, incaricato delle idoneità, rileva che molti studenti non arrivano alla maturità con un livello B1 di inglese (anche se le indicazioni ministeriali prevederebbero che alla fine del percorso liceale o in vari tipi di istituto tecnico si raggiungesse il B2, dopo 13 anni curricolari di apprendimento della lingua inglese). Un'analisi dei risultati delle idoneità mostra, soprattutto, che l'idoneità B1 non viene ottenuta da circa il 40% del totale degli iscritti non tanto per mancanza totale di competenza B1, ma perché a fianco di ambiti a livello B2 (ad esempio, la comprensione di testi autentici è molto alta) ce ne sono di assolutamente al di sotto di un livello soglia (il B1 è infatti questo livello, nella logica del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*): l'efficacia comunicativa nella produzione

¹ Sull'ILLSE e il PLSL si veda la sintesi in Sanzo 2006; sul PLSL si vedano Sanzo 1981 e il documento del MPI 1983; una sintesi conclusiva del progetto è in Palamidesi, Sanzo 1988.

² Il Vocabolario Treccani lo attesta come «termine adoperato soprattutto a proposito delle tecnologie educative: uso dei mezzi audiovisivi a scopo m., in funzione matetica».

scritta c'è, anche se manca la correttezza formale; ma nella comunicazione orale talvolta si rileva incapacità totale, dovuta anche alla difficoltà di esercitare l'abilità di dialogo in contesti scolastici - o lo scarso interesse dei docenti per questa abilità.

Sulla base di quell'analisi dei bisogno linguistici degli studenti universitari nasce il MOOC *Migliorare l'Efficienza dell'Apprendimento Linguistico*, che fa parte di questo progetto generale di Ca' Foscari.

Nel 2011 inizia un'azione di promozione delle certificazioni fin nelle scuole superiori, anche in accordo con gli enti certificatori internazionali che collaborano con Ca' Foscari, in modo da aumentare il numero di studenti già certificati B1 in entrata, e allo stesso tempo di progetta e realizza il corso MEAL, che viene promosso soprattutto nelle scuole superiori, tra coloro che pensano di iscriversi a Ca' Foscari dopo la maturità (per un approfondimento sugli aspetti etici, politici, epistemologici del MOOC MEAL è in Balboni 2014b).

MEAL è quindi un caso diverso dai precedenti:

- a. è basato su un'analisi dettagliata dei bisogni linguistici degli studenti universitari (indipendentemente quindi dall'idoneità B1 per l'iscrizione o B2 per la laurea), che ha coinvolto 3.000 studenti, come abbiamo detto sopra (Balboni, Daloiso 2011); i corsi di formazione per insegnanti di solito presuppongono i bisogni (anche se talvolta chiedono ai partecipanti alcuni temi su cui lavorare) ma non vengono costruiti sui bisogni studiati;
- b. il destinatario non è un insegnante, in formazione o in servizio, ma uno studente della scuola superiore (o anche dei primi mesi di frequenza universitaria, visto che l'idoneità o la certificazione di inglese B1 può essere consegnata fino al 31 dicembre, quindi si possono frequentare corsi intensivi ad hoc);
- c. c'è un destinatario implicito - e per questa ragione MEAL è a pieno diritto in questo volume sulla formazione dei docenti: si parla a nuora, lo studente, perché la suocera-insegnante intenda: è una formazione glottodidattica indiretta. Ed utilizza anche un meccanismo quasi subdolo: dà allo studente ormai giovane-adulto gli strumenti per valutare il modo in cui il docente gli insegna la lingua inglese...;
- d. il formatore previsto per le scuole superiori è l'insegnante di inglese: nei primi anni di uso del MOOC sono state fatte alcune riunioni proprio con gli insegnanti, per illustrare loro la modalità d'uso dello stesso;
- e. la modalità di formazione è *in nuce* quella capovolta, di cui sono già presenti alcuni elementi essenziali:
 - l'insegnante può utilizzare i questionari (o alcune sezioni) della ricerca di Balboni e Daloiso citata sopra per sensibilizzare gli studenti e vedere quale sia la loro idea del concetto 'sapere l'inglese' (è la fase 1 del modello visto nel cap. 2);

- dopodiché si discutono i risultati in classe, si guardano uno o due video (è la fase 2 del modello capovolto);
- chi vuole può approfondire nei materiali degli handout, che includono anche una sezione di autovalutazione (è simile, anche se non identica, alla terza fase del modello capovolto);
- era prevista, con l'attribuzione di 3 crediti, la partecipazione a un forum su moodle per discutere ed approfondire, ma non è mai stata attivata questa parte perché i crediti sono stati assegnati automaticamente a chi supera la prova di idoneità linguistica o si iscrive già in possesso di una certificazione di un ente riconosciuto dal MIUR.

La raccolta dei video di *Migliora l'Efficienza dell'Apprendimento Linguistico*, che può integrare i corsi descritti sopra, è ancora disponibile gratuitamente in rete³ e ha avuto oltre 10.000 visualizzazioni, anche se la mancanza di promozione attiva ne ha ridotto l'uso.

8.3 La struttura del progetto MEAL

Il progetto MEAL ha due facce, una pensata per gli studenti di Ca' Foscari, una rivolta a chi vuole approfondire; questa duplice finalità ha comportato la scelta di un'architettura altrettanto duplice: ogni videolezione ha un video e un pdf, che include la scaletta dell'intervento, materiali per l'approfondimento e, a differenza dei tre percorsi visti nei capitoli precedenti, anche una scheda di autovalutazione.

In Balboni 2014b si possono leggere i contenuti delle singole lezioni, che sono:

1. Cosa vuol dire sapere una lingua (nativa, seconda, straniera, classica).
2. Come funzionano il cervello e la mente nell'acquisizione linguistica.
3. Rafforzare l'abilità di comprensione (ascolto e lettura).
4. Rafforzare l'abilità di dialogo, monologo, scrittura.
5. L'acquisizione della grammatica e del lessico.
6. Strumenti tecnologici che aiutano l'acquisizione linguistica.
7. La dimensione culturale ed interculturale.

³ Il sito ufficiale è <https://www.unive.it//meal>, tuttavia per qualche mistero informatico porta direttamente al primo video su YouTube, non offre la visione globale del progetto: è quindi necessario cliccare, nel frame a destra della finestra che mostra il video, sui video delle 11 lezioni; una versione invece più accessibile è in un laboratorio dell'università, <https://www.ital5.it/meal>.

Come si nota, i primi sette video sono paralleli a quelli dei tre corsi precedenti, ancorché più sintetici perché ne fondono alcuni in un'unica voce; i video 8-11, invece, sono specifici per il destinatario studente, quindi può essere interessante una breve sintesi del loro contenuto:

8. Studiare in una lingua non nativa: inglese lingua franca, intercomprensione
MEAL nasce un anno dopo che la riforma Gelmini ha introdotto il *Content and Language Integrated Learning*, metodologia di cui al tempo gli insegnanti conoscevano poco o nulla: la volontà è stata quindi quella di preparare almeno gli studenti alle difficoltà (evidenti) e alle potenzialità (da scoprire) dello studio in lingua straniera (inglese per tutti, ma anche altre lingue nei Licei Linguistici) di discipline non linguistiche;
9. (Auto)valutazione della propria competenza; idoneità, attestazioni, certificazioni ufficiali
Gli studenti sono abituati ad essere valutati, per cui non si interrogano sul modo e le ragioni dei docenti, salvo protestare per le 'ingiustizie subite'. Far comprendere che cosa significhi valutare e come condurre una autovalutazione sincera e fondata è essenziale per migliorare la propria efficienza nell'apprendimento linguistico. In particolare, visto il contesto che vede studenti intenzionati a iscriversi all'università e quindi richiesti di una certificazione o di una idoneità, si affronta la differenza tra valutazione scolastica, quella che vivono quotidianamente, e certificazione linguistica, quella che dovranno conquistare sul campo.
10. Preoccupazioni da evitare, obiettivi cui mirare, cose da fare
Finito il percorso costituito dai 9 video precedenti, questa lezione serve per tradurre i principi delle prime lezioni in raccomandazioni operative, in incoraggiamenti e messi in guardia contro i tipici patemi d'animo degli studenti.
11. (Per stranieri che studiano italiano) L'italiano spontaneo/guidato degli studenti stranieri e degli immigrati
In questo video si esplorano i principali problemi degli stranieri che vengono in Italia a studiare l'italiano o in italiano, come nel caso degli Erasmus e di altri studenti coinvolti in programmi internazionale; non viene trattato il tema dell'italiano L2 a studenti neoarrivati in Italia perché giunti alla quarta o quinta classe delle scuole superiori l'italiano è ovviamente già padroneggiato dal punto di vista comunicativo.

9 Ulteriori repertori di video utilizzabili per la formazione glottodidattica

I quattro progetti che si prestano ad una formazione capovolta (escludiamo il PSLs, antesignano ma non comparabile) hanno una caratteristica in comune - forse anche perché il curatore scientifico dei quattro progetti analizzati è lo stesso, cioè chi scrive... - e cioè il fatto che l'apporto dell'esperto è esterno, oggettivizzato e cristallizzato in un video, che può essere visto e rivisto, messo in pausa per una discussione; e hanno in comune anche molti degli esperti che hanno accettato di realizzare video di questa natura.¹

Sono video di diversa natura, come abbiamo detto sopra: *PLIDAforma* e *Migliorare l'Efficacia dell'Apprendimento Linguistico*

1 Molti degli autori dei video sono comuni ai vari progetti: oltre al sottoscritto, Fabio Caon, Alberta Novello e Graziano Serragiotto hanno lavorato per tutti e quattro i progetti, e Pierpaolo Bettoni, Annalisa Bricchese, Barbara D'annunzio, Cecilia Luise, Marcella Menegale, Mariagrazia Menegaldo, Carlos Melero, Matteo Santipolo, Camilla Spaliviero sono presenti in almeno due.

(MEAL) utilizzano video professionali, con setting predefiniti e scelti *ad hoc* e con una rilevante postproduzione per il montaggio e per l'inserimento di immagini e di spezzoni di video; i video dell'ANILS, al contrario, vogliono enfatizzare che si tratta di un'associazione di volontari, che prestano il loro lavoro e le loro competenze senza 'orpelli' formali: ciascuno registra a casa sua, in bassa risoluzione, e il montaggio si riduce alla giustapposizione delle sequenze secondo l'ordine dello script condiviso.

Tranne MEAL, che è un progetto concluso in sé e non integrabile, tutti gli altri progetti descritti in precedenza possono integrare i video che lo compongono con video presi dagli altri progetti (per questa ragione abbiamo descritto anche i 12 video di MEAL: sono pensati per gli studenti, ma possono essere estremamente utili anche per gli insegnanti).

Questa possibilità enfatizza in modo significativo il ruolo del tutor: la tradizionale direzionalità *accademico* → *corsista* viene capovolta in *tutor* → *accademico*: il soggetto che sceglie che cosa portare nel corso dal mondo della ricerca non è più chi appartiene a quest'ultimo, è il tutor espresso dal mondo della scuola ed a questo appartenente – almeno, che cosa portare di integrativo rispetto al video previsto dal progetto per quella particolare sessione, per quel particolare tema.

Oltre che agli altri progetti descritti in questa rassegna, il tutor può esplorare i vari repository di video disponibili in rete, molti dei quali vengono continuamente arricchiti.

Ne elenchiamo qui alcuni che ci paiono particolarmente significativi come varietà di temi e come qualità dei contributi. (Una riflessione sull'uso del video nella formazione dei docenti di *Français Langue Etrangère*, ma interessante in generale sull'uso formativo dei video didattici, è in Muller et al. 2016).

Centro di Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione

<http://www.elicom.unipr.it/it/risorse/20/>

Il centro dell'Università di Parma è diretto da Michele Daloiso, che sta raccogliendo molti video su vari temi glottodidattica (sono gratuiti ma è richiesta la registrazione per accedere). È una raccolta in *progress*, quindi con continue integrazioni;

European Center for Modern Languages

<https://www.ecml.at/>

Basato a Graz, l'ECML è il centro che si occupa di insegnamento delle lingue nell'ambito delle attività del Consiglio d'Europa. Il suo canale YouTube (<https://youtube.com/user/ecmlat>) include moltissimi video soprattutto in inglese e francese: pur facendo parte del Consiglio d'Europa, infatti, l'Italia non è membro del ECLM...; i principali temi sono legati al *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, che è stato elaborato da questo Centro, ma ci sono video di svariata natura e

distribuiti in un continuum che va dalla natura teorica dell'approccio comunicativo alle attività di classe per realizzarlo;

Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma

<http://www.glottodidattica.unipr.it/>

Nella sezione sulla formazione dei docenti include i videoatti di un convegno del 2019 sulla glottodidattica inclusiva; ci sono anche sette dibattiti tra esponenti della Società Italiana di Didattica delle Lingue e

Linguistica per la Didattica e l'Apprendimento (LINDA)

<https://fem.digital>

Si tratta di una raccolta in progress all'interno del settore Linguistica di FEM, Future Education Modena, un'organizzazione il cui scopo è migliorare la qualità e l'inclusività della didattica in generale, non solo dell'educazione linguistica; molti dei video di FEM sono di natura pedagogica, e quelli del settore LINDA hanno un taglio poco glottodidattico, sono piuttosto di linguistica applicata, ma soprattutto per l'italiano lingua materna questi video coprono una marcata carenza di interventi su questo strumento tecnologico;

Portale Italiano Loescher

Il sito è *Autoformazione continua dei docenti di italiano lingua materna*: <https://italiano.loescher.it/autoformazione-continua-dei-docenti-di-italiano-lingua-materna>. Vi sono raccolti 14 video di metodologia didattica dell'italiano come lingua materna, pensati per la formazione di docenti che devono fronteggiare le nuove generazioni di studenti 'liquidi', per usare la terminologia di Bauman: studenti che sempre più frequentemente sostituiscono il lessico connotato con emoticon, che hanno una sintassi basata sulla coordinazione anziché sulla subordinazione, che sono soddisfatti dell'italiano che parlano e quindi non sentono alcuna motivazione per migliorarne la qualità. Alcuni video riguardano temi classici come l'insegnamento della grammatica, del lessico, lo sviluppo delle abilità, e così via. Altri video sono particolari, non presenti nelle raccolte che stiamo presentando: ad esempio, ci sono dei video sull'uso delle tipologie testuali come guide non per l'analisi ma per lavoro sulla lingua in uso; c'è anche un video sulla comunicazione non verbale in italiano, area in cui i concetti di 'grammatica', di 'morfologia', di 'sintassi' risultano molto evidenti proprio perché non si usa la lingua ma gesti, posture, oggetti comunicativi, ecc. La raccolta (in progress) è disponibile in accesso libero, quindi può essere utilizzata da qualsiasi tutor; è già stata usata in iniziative di formazione Loescher e in altri corsi locali.

Tra i materiali mirati all'approfondimento, si segnala un file con i link alle pubblicazioni in open access riguardanti l'insegnamento dell'italiano L1, file che viene aggiornato anno dopo anno con l'inserimento delle nuove pubblicazioni online.

The ultimate ESL Teacher Training Videos compilation

È una raccolta di 7 video disponibile su YouTube: il primo video si trova in <https://www.youtube.com/watch?v=5qDE6AwdY84>, e i successivi sono di seguito.

Sono video abbastanza lunghi, forse troppo lunghi (circa tre quarti d'ora), registrati da Jackie Bolen, una glottodidatta di matrice psicologica più che linguistica, molto attenta alle dinamiche di classe, alla dimensione delle attività didattiche, che potrebbe perfettamente rappresentare l'evoluzione di un insegnante di qualità divenuto tutor e poi tutor di qualità, se questa classificazione ha senso...

Thesaurus di Linguistica Educativa

Si tratta di un prodotto multimediale di concezione nuovissima:

- a. sul piano tecnologico, è costituito da file video e testuali 'perpetui', che si aggiorneranno automaticamente mano a mano che il software si evolve (è il Progetto Phaidra guidato dall'Università di Vienna): questo supera uno dei problemi dei repository di video come quelli che stiamo elencando in queste pagine;
- b. sul piano della concezione, dell'idea stessa di 'libro': esiste un libro online in open access, edito dallo stesso editore di questo volume (*Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*, Balboni 2022), i cui capitoli sono in realtà le 'scatole' di video che si aprono cliccando sul link sotto il titolo del capitolo stesso. Si apre una videata in cui c'è l'accesso al video ma anche a una serie di saggi e volumi in PDF, che corrispondono alle note bibliografiche come compaiono alla fine di ogni capitolo.

I temi non sono quelli canonici della formazione edulinguistica, perché l'intero progetto (che dovrebbe essere il primo di una serie) chiede a studiosi a fine carriera, emeriti, di fare una sintesi del loro contributo al loro ambito di studio: quindi i video riguardano ciò che l'autore ritiene di aver offerto di innovativo e valido. Nel caso del *Thesaurus di Linguistica Educativa* i temi dei video, pensati (soprattutto nella guida scritta) anche per la formazione capovolta sono

- a. di natura epistemologica: 1. Una teoria dell'Educazione Linguistica basata su modelli, indipendente da fattori culturali; 2. La natura epistemologica della scienza che studia l'educazione linguistica; 3. La glottodidattica umanistica: fondamentali; 4. La glottodidattica umanistica: emozione, motivazione, attitudine;
- b. di pertinenza dell'approccio: 5. La natura della competenza comunicativa; 6. La costruzione della competenza comunicativa; 7. Cultura e civiltà nell'insegnamento delle lingue non native; 8. La comunicazione interculturale;

- c. di pertinenza del metodo: 9. Modelli operativi: l'organizzazione dei contenuti; 10. Modelli operativi: alcuni problemi etici; 11. Modelli operativi: tradurre la ricerca in materiali didattici; 12. Le microlingue scientifico-professionali e quelle disciplinari; 15. Educazione linguistica ed educazione letteraria: Intersezioni;
- d. puntati su singoli aspetti: 13. Modelli di formazione dei docenti; 14. Politica linguistica: rallentare Darwin nell'Europa plurilingue; 16. L'italiano LS nel mondo.

Video-based Peer Practice Among Language Teachers (V-PAL)

<https://app.v-pal.eu/home>

È un progetto europeo che ha finanziato la formazione cooperativa tra insegnanti e focalizza soprattutto l'insegnamento ad adulti; l'Italia non ha partecipato al progetto, quindi i video riguardano la didattica in Spagna, Germania, Romania, Danimarca e Cipro, sono in gran parte in inglese e possono essere utili per insegnanti italiani;

Videoteca di Linguistica Educativa (VLED)

Anche questa raccolta, iniziata nel 2021, è un *work in progress* con decine di video in accesso gratuito. La realizzazione è curata da Fabio Caon, dell'Università Ca' Foscari Venezia, e realizzata dal Laboratorio di Comunicazione didattica.

Sono raccolte delle lezioni registrate sia da docenti in servizio nelle università italiane nel settore Didattica delle Lingue Moderne (con l'esclusione quindi della lingue classiche), sia da professori che sono passati dall'ambito glottodidattico a settori affini, oppure collocati pensione, o idonei nell'Abilitazione Scientifica Nazionale ma non sono ancora entrati in servizio.

Siccome non è disponibile un sito specifico, diamo qui i link ai video:

Balboni, P.E. *Verità ed etica nell'educazione linguistica.*

<https://youtu.be/iT-8hSdCJq4>

Balboni, P.E. *Edulinguistica umanistica.*

<https://youtu.be/MQbZHMnL9Lw>

Cambiaghi, B. *Linguistica educativa e prospettiva diacronica.*

<https://youtu.be/cBnL5P9Kdb0>

Cavagnoli, S. *Educazione linguistica e studi sul pluringuismo.*

<https://youtu.be/qj\Ado5kVqA>

Coonan, C.M. *L'impatto del CLIL sul concetto di educazione linguistica.*

<https://www.youtube.com/watch?v=eB-A590MJ0M>

De Iaco, M. *Linguistica educativa e cinesica.*

<https://youtu.be/VSTaz0WhhrM>

De Marco, A. *L'espressione vocale delle emozioni in una prospettiva interculturale.*

<https://youtu.be/SkDgNUA3zKQ>

Della Putta, P. *Apprendere e disapprendere in una classe di lingua straniera.*

<https://www.youtube.com/watch?v=d3B-qoBY0o4>

Diadori, P. *Didattica della punteggiatura italiana a stranieri.*

<https://youtu.be/nhd3BCG3u24>

9 • Ulteriori repertori di video utilizzabili per la formazione glottodidattica

Dolci, R. *L'insegnante di lingua straniera come ambasciatore culturale.*

<https://youtu.be/cbPht5pLovk>

Frattei, I. *Gestione della classe di lingue e sviluppo delle life skills.*

<https://youtu.be/kLhinaqCvvY>

Gilardoni, S. *Linguistica educativa e grammatica valenziale.*

<https://youtu.be/rAG1C090fIM>

La Grassa, M. *Gli ambienti per la didattica delle lingue on line.*

https://youtu.be/6G59Lp_dQAc

Leone, P. *Edulinguistica e tecnologie didattiche.*

https://youtu.be/U_SNbbtQpZ8

Martari, Y. *Insegnare la L1, insegnare la L2.*

<https://youtu.be/Z5MoIYfc6Qw>

Sono tutti materiali disponibili per un tutor che voglia costruire percorsi di formazione, ma per avere coerenza scientifica e continuità tra un video e l'altro ci pare preferibile affidarsi a raccolte pensate come guide o corsi e utilizzare questi repository come materiali di arricchimento.

Riferimenti bibliografici

- Abbatichio, R. (2020). *Insegnamento e formazione all'insegnamento. Appunti (e spunti) di didattica dell'italiano*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Alessandrini, G. (2012). «La formazione degli insegnanti e dei formatori: Prospettive 2020». *Formazione & insegnamento*, 1, 45-60.
- Allen, J.M.; Wright, S.E. (2013). «Integrating Theory and Practice in the Pre-Service Teacher Education Practicum». *Teachers and Training: Theory and Practice*, 2, 136-51.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Altet, M. (2004). *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?*. Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. et al. (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. Bruxelles: De Boeck.
- Anassour, B. et al. (2018). «Teacher Training and Teaching Practice: The Case of Niger's English as a Foreign Language Teachers». *IAFOR Journal of Language Learning*, 4(1), 73-92.
<https://doi.org/10.22492/ijll.4.1.05>
- Arifi, Q. (2017). «Humanistic Approach in Teaching Foreign Language (from the Teacher Perspective)». *European Scientific Journal*, 35, 194-205.
<http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n35p194>
- Balboni, P.E. (2011). *Verità, conoscenza, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*. 2a ed. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2014a). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher/Bonacci.
- Balboni, P.E. (2014b). «'Migliorare l'efficienza nell'apprendimento linguistico'. Progettazione e realizzazione del primo MOOC glottodidattico». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 3(2), 193-208.
<http://doi.org/10.14277/2280-6792/317>
-

- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. 4a ed. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2017). «La glottodidattica umanistica in Italia: una prospettiva storica». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 6(1), 7-22.
<http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-6-1-17-1>
- Balboni, P.E. (2018). *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Balboni, P.E. (2020a). «A Non-Culture-Bound Theory of Language Education». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 9(1), 5-23.
<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/01/001>
- Balboni, P.E. (2020b). «Conoscenze e competenze nell'educazione linguistica». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 9(3), 333-44.
<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/03/001>
- Balboni, P.E. (2021a). «La necessità di un'evoluzione nei modelli di formazione degli insegnanti di educazione linguistica». D'Angelo, M.; Ozbot, M. (a cura di), *Lingue, testi, discorsi. Studi in onore di Paola Desideri*. Firenze: Cesati, 239-51.
- Balboni, P.E. (2021b). «*Flipped Teacher Training*: un modello per la formazione 'capovolta' per gli insegnanti di educazione linguistica». Gatti, M.C.; Gilardoni, S. (a cura di), *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall'università alla scuola. In memoria di Cristina Bosisio*. Milano: AltLA / Officinaventuno, 17-28.
<http://www.altla.it/images/pdf/eBookAltLA12.pdf>
- Balboni, P.E. (2022). *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
<http://doi.org/10.30687/978-88-6969-607-7>
- Balboni, P.E. (2023). «Flipping Language Teacher Training. A Circular Model for a New Training Environment». *Idee in form@zione*, 11, 115-28.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E.; Daloso, M. (2011). *La formazione linguistica nelle università*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. SAIL 3.
<http://doi.org/10.14277/978-88-97735-13-7>
- Bausch, L. (2005). «I ruoli del formatore tra tradizione e ricerca di una nuova identità». *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2, 253-75.
https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4125/pdf/SZBW_2005_H2_S253_Bausch_D_A.pdf
- Bergmann, J.; Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Arlington: ISTE.
- Besnier, J-M. (2005). *Les théories de la connaissance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Roma-Bari: Laterza.
- Borg, S. (2006). «The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers». *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
<https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Bosc, F.; Marelllo, C.; Mosca, S. (a cura di) (2006). *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*. Torino: Loescher.
- Burns, A.; Richards, J.C. (eds) (2009). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Washington, DC: Education Development Center.
https://teachertaskforce.org/sites/default/files/migrate_default_content_files/maryburns_1.pdf

- Byram, M. (eds) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London; New York: Routledge.
- Calabi, C. et al. (a cura di) (2015). *Teorie della conoscenza. Il dibattito contemporaneo*. Milano: Cortina.
- Caon, F. (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate plurilingue: teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Caon, F.; Spaliviero, C. (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Causa, M. (éd.) (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues Enjeux et questionnements*. Louvain: De Boeck.
- Causa, M. et al. (éds) (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris: Riveneuve.
- Celentin, P. (2012). «Dalla distanza alla presenza: la formazione continua della Comunità dei Diplomatici del Master Itals di 2° livello». Celentin, P. (a cura di), *Atti del Convegno dei Diplomatici del Master Itals di 2° livello*.
<https://www.italis.it/editoriale/bollettino-italis-febbraio-2013>
- Celentin, P. (a cura di) (2011). «La creazione di una comunità di pratica fra i diplomatici del Master Itals di 2° livello». Num. monogr., *Bollettino Itals*, 48.
<https://www.italis.it/editoriale/bollettino-italis-novembre-2011>
- Celentin, P.; Da Rold, M. (2014). «Formazione on-line degli insegnanti di lingue via webforum: valutazione della presenza didattica». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 3(2), 279-96.
<http://doi.org/10.14277/2280-6792/102p>
- Celentin, P.; Luise, M.C. (2014). «Formazione online dei docenti di lingue: riflessioni e proposte per favorire l'interazione tra metodi e contenuti». *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 3(2), 313-30.
<http://doi.org/10.14277/2280-6792/320>
- Cervini, C. (2015). *Apprendere le lingue a distanze variabili: un approccio umanistico*. Macerata: EUM.
- Chappelle, C.A. (ed.) (2012). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken (NJ): Wiley Online Publications.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781405198431>
- Chini, M.; Bosio, C. (a cura di) (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Ciliberti, A. (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- Cinganotto, L. (2017). «La formazione dei docenti in servizio presso le scuole italiane all'estero». *Italiano a Stranieri*, 23, 9-14.
<https://goo.gl/rHx5X6>
- Clapham, C.; Cordon, D. (a cura di) (2012). *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Clarke, D.; Hollingsworth, H. (2002). «Elaborating a Model of Teacher Professional Growth». *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-67.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Clocchiatti, G. (2024). *Come si diventa formatori?* Milano: FrancoAngeli.
- Coppola, D. (a cura di) (2005). *Percorsi di formazione del docente di lingue. L'esperienza della SSIS Toscana*. Bologna: Clueb.
- Corino, E. (2014). «Formare insegnanti 2.0. La didattica delle lingue moderne tra libri di testo e nuove tecnologie». *RiCognizioni*, 1, 163-76.
<http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/545/521>

- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Daloiso, M. (2011). *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*. Roma: Aracne.
- Daloiso, M. (a cura di) (2015). *Scienze del Linguaggio ed Educazione Linguistica*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Daloiso, M. (a cura di) (2016). *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Danesi, M.; Diadori, P.; Semplici, S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesto CLIL*. Roma: Carocci.
- De Cani, L. (2017). *Un dispositivo per la formazione in servizio dei docenti l'analisi della pratica professionale come metodo di ricerca e intervento* [tesi di dottorato]. Università Cattolica del Sacro Cuore.
<https://core.ac.uk/download/pdf/158844035.pdf>
- De Marco, A. (a cura di) (2000). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- 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». Rui, M.; Messina, L.; Minerva, T. (a cura di), *Teach Different!*. Genova: Genova University Press, 81-4.
<https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/attiEMEM%20%281%29.pdf>
- Di Nubila, R. (2005). *Saper fare formazione: manuale di metodologia per giovani formatori*. Lecce: Pensa Multimedia.
- 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*. Milano: Mondadori Education.
- Diadori, P. (a cura di) (2012). *How to Train Language Teacher Trainers*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Diadori, P.; Palermo, M.; Troncarelli, D. (2015). *Insegnare italiano come lingua seconda*. Roma: Carocci.
- Dionisi, G.; Garuti, M.G. (a cura di) (2011). *I giardini della formazione*. Roma: Armando.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eaquals (2016). *The Eaquals Framework for Language Teacher Training & Development*. London: Eadquals.
<https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/>
- England, L. (ed.) (2012). *Online Language Teacher Education: TESOL Perspectives*. New York: Routledge.
https://books.google.it/books?id=lstq3_RU7t4C&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Evsheeva, A.; Solozhenko, A. (2015). «Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 205-9.
<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». *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 22, 122-43.
<http://doi.org/10.22201/iiisue.20072872e.2017.22.232>
- Farrell, T.S.C. (2018). «Second Language Teacher Education and Future Directions». Liontas, J.I. (ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*.
<http://www.reflectiveinquiry.ca/wp-content/uploads/2016/06/2nd-Lang-Teacher-Education-Farrell.pdf>

- Fisher, R.; Tran, Q.; Verezub, E. (2024). «Teaching English as a Foreign Language in Higher Education Using Flipped Learning/Flipped Classrooms: A Literature Review». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4, 332-51.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2302984>
- Galimberti, A.; Luise, M.C.; Tardi, G. (2023). «Associazioni di insegnanti per la formazione dei docenti di lingue: un ponte tra mondo della ricerca accademica e mondo della pratica scolastica». Michellini, M.; Perla, L. (a cura di), *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*. Lecce; Pensa Multimedia, 742-6.
- Gallina, F. (a cura di) (2021). *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*. Pisa: ETS.
- García-Vandewalle García, J.M. et al. (2022). «Teacher Training for Educational Change: The View of International Experts». *Contemporary Educational Technology*, 1, 1-20.
<https://doi.org/10.30935/cedtech/11367>
- Goodwin, A. (2010). «Globalization and the Preparation of Quality Teachers: Rethinking Knowledge Domains for Teaching». *Teaching Education*, 1, 19-32.
<http://dx.doi.org/10.1080/10476210903466901>
- Harris, D.N.; Sass, T.R. (2007). «Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement». *Florida Department of Education Working Paper*, 3. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, Arlington.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.307.4425&rep=rep1&type=pdf>
- Harris, D.N.; Sass, T.R. (2011). «Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement». *Journal of Public Economics*, 95, 789-812.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hornberger, N.H. (ed.) (2007). *Encyclopedia of Language and Education*. Berlin: Springer.
- Instituto Cervantes (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Madrid: Instituto Cervantes.
https://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Jacob, B.A.; Lefgren, L. (2004). «The Impact of Teacher Training on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from School Reform Efforts in Chicago». *The Journal of Human Resources*, 1, 50-79.
www.jstor.org/stable/3559005
- Kelly, M. et al. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe*. Bruxelles: European Commission.
- Kelly, M. et al. (2004) *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
- Kumaravadivelu, B. (first name never available) (2012). *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York: Routledge.
- La Rocca, C. (2016). *Mediazione tutoriale e apprendimento in rete*. Roma: Monolite.
- La Rocca, C.; Margottini, M. (2017). «Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT». *Formazione & insegnamento*, 3, 57-69.
- Lavinio, C. (2017). «La formazione degli insegnanti: bilancio e prospettive per il Giscel tra studio e impegno».
<https://giscel.it/wp-content/uploads/documenti/GISCEL%2027%20maggio%20>

- 2017%20-%20Lavinio.pdf
- Liontas, J.I. (a cura di) (2018). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Hoboken NJ: Wiley.
- Litturi, P.; Mejía Gómez, G.; Tacocni, G. (2018). *Verso la costruzione di un profilo professionale del/la formatore/trice nell'leFP*. Documento del Centro di Formazione Salesiano.
https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/materiale_professionale/10_-_profilo_del_docente_di_iefp.pdf
- Luise, M.C. (a cura di) (2022). «Ricerca e formazione in linguistica educativa: il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue», num. monogr., *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 11(3).
<http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/03>
- Maggioni, M. (2001). *Le competenze del tutor FAD*. Bologna: Piano Regionale FES Regione Emilia Romagna.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Mahendra, S.; Baxter, S. (2011). *Helpdesk Report: Impact of Teacher Training on Students' Learning Outcomes*. Dacca: Human Development Resource Centre.
<https://tinyurl.com/4fuywevn>
- Margiotta, U. (2010). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U.; Balboni, P.E. (a cura di) (2005). *Progettare l'università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*. Torino: UTET Libreria.
- Margiotta, U.; Balboni, P.E. (a cura di) (2008). *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*. Torino: UTET Università.
- Marin, T. (a cura di) (2020). *Insegnare la Civiltà italiana con la 'C' maiuscola*. Roma: Edilingua.
<https://flip.edilingua.it/CIV/mobile/index.html>
- Massaro, S. (2015). «Orientamento e formazione insegnanti. Un modello di formazione del tutor di tirocinio». *Pedagogia Oggi*, 1, 295-314.
- Maugeri, G.; Serragiotto, G. (2014). «Analisi sul ruolo degli istituti italiani di cultura e ipotesi di progettazione di nuovi ambienti di apprendimento a rete per la formazione on line dei docenti». *Revista Italiano UERJ*, 5(1), 7-59.
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaitalianouerj/article/view/14168>
- Mazzotta, P. (2001). *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base. Aspetti teorici e metodologici*. Milano: Guerini.
- Mehrgan, K. (2012). «Humanistic Language Teaching: A Critical Look». *Advances in Digital Multimedia*, 4, 184-9.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=3cef0dcf7b70b82189f5c3e91dcb0ac6d8a52ea9>
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Bonacci.
- Mezzadri, M.; Buccino, G. (a cura di) (2015). *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*. Firenze: Cesati.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2016). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*.
<https://www.flcgil.it/files/pdf/20180417/dossier-miur-sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-del-16-aprile-2018.pdf>
- Moussay, S.; Serres, G. (2016). «Apprendre à devenir formateur d'enseignants: vers une nouvelle professionnalité». Borer, V.L.; Ria, L. (éds), *Apprendre à enseigner*. Parigi: Presses Universitaires, 209-20.
- MPI, Ministero della Pubblica Istruzione (1983). *Progetto speciale lingue straniere*. Lucca: Pacini.
- Mugno, R. (2014). *La didattica delle lingue straniere in prospettiva metacognitiva. Teoria e prassi tecnologica*. Roma: Aracne.

- Muller, C.; David, C.; Crozier, E. (2016). «Des corpus vidéo pour la formation des enseignants de langue. Interrogations autour d'un dispositif exploratoire». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 1.
<https://doi.org/10.4000/rdlc.484>
- Nitti, P. (2018). «La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna. Modelli a confronto». Ballarin, E.; Bier, A.; Cononan, C.M. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 199-218.
<http://doi.org/10.14277/6969-227-7/SR-13-13>
- OCDE, Organization for Economic Co-Operation and Development (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OCDE Publishing.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/supporting-teacher-professionalism_9789264248601-en#page3
- Palamidesi, F.; Sanzo, R. (1988). *Il progetto speciale lingue straniera*. Firenze: Mpi-Le Monnier.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF, cap. 8.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html
- Piazza, T. (2017). *Che cos'è la conoscenza*. Roma: Carocci.
- Polopoli, C. (2017). *La formazione degli insegnanti: sperimentazione di una metodologia per l'auto-orientamento degli studenti* [tesi di dottorato]. Palermo: Università degli Studi di Palermo.
<https://iris.unipa.it/handle/10447/241366>
- Poteaux, N. (2003). «La formation des enseignants de langues entre didactique et sciences de l'éducation». *Études de linguistique appliquée*, 129, 81-93.
<https://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-81.htm>
- Prashant, L. et al. (2018). «Does Teacher Training Actually Work? Evidence from a Large-Scale Randomized Evaluation of a National Teacher Training Program». Stanford, Working Paper 330, REAP Program.
https://fsi-live.s3.us-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/does_teacher_training_work.pdf
- Progetto Sirio (1997). *La funzione del tutor nei corsi per adulti = Seminario di produzione materiali didattici per il triennio. Risultati gruppo di lavoro sul tutoring* (Montecatini, marzo-maggio 1997).
https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/sirio_tutor.pdf
- Rahman, M. (2008). «'Humanistic Approaches' to Language Teaching: from Theory to Practice». *Stamford Journal of English*, 4, 19-40.
<https://doi.org/10.3329/sje.v4i0.13491>
- Retana Calderón, R.; Sánchez Murillo, J. (2015). «La formación continua de los docentes de francés lengua extranjera en Costa Rica: realidades, perspectivas y desafíos». *Letras de la Universidad Nacional, Costa Rica Tres*, 57, 103-26.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/8618>
- Richieri, C. (2008). «L'autoformazione di reciprocità nella professione docente: come il docente professionista agisce in ambito scolastico». Padoan, I. (a cura di), *Forme e figure dell'autoformazione*. Lecce: Pensa Multimedia, 349-79.
- Rossner, R. (2017). *Language Teaching Competences*. Oxford: Oxford University Press.
- Sanzo, R. (2006). «Il fil rouge delle politiche linguistiche in Italia». *Rassegna dell'istruzione*, 10.
- Sanzo, R. (a cura di) (1981). *Progetto speciale lingue straniera*. Pisa: Pacini Fazzi.
- Serragiotto, G. (2010). «La formazione del docente di italiano a stranieri a Ca' Foscari». Balboni, P.E.; Cinque, G. (a cura di), *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Venezia: Cafoscarina, 251-60.

- Serragiotto, G. (2017). «Nuove frontiere per la formazione del docente di lingue straniere». Balboni, P.E. et al. (a cura di), *Lingue, linguaggi, testi e contesti*. Catanzaro: Rubbettino, 111-19.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2006). *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima.
- Serragiotto, G.; D'Annunzio, B. (2016). *Progettare e sviluppare percorsi efficaci per la lingua dello studio. Un percorso di sperimentazione e autoformazione*. Venezia: Genesi Design.
- Shin, D.; Kang, H.S. (2018). «Online Language Teacher Education: Practices and Possibilities». *RELC Journal*, 49(3), 369-80.
<https://doi.org/10.1177/0033688217716535>
- Sisti, F. (2016). «La formazione del futuro: un flipped TFA?». *Scuola e Lingue Moderne - SeLM*, 7/9, 12-19.
http://www.anils.it/wp/rivista_selm/selm-in-open-access/
- Spolsky, B.; Hult, F.M. (eds) (2008). *The Handbook of Educational Linguistics*. Blackwell: Oxford.
- Suludere, H.N. (2017). *Learning in the 21st Century: The Flipped Foreign Language Classroom* [tesi di dottorato]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
<https://hdl.handle.net/10579/10332>
- Tanemura, A.; Miura, T. (2011). «The Main Current of Humanistic Language Teaching and Its Contemporary Significance». *Japanese Institutional Repositories Online*, 3, 83-118.
- Tayauova, G.; Amirbekova, D. (2016). «Theories and Components of Knowledge Competence». *Kidmore End Academic Conferences International*, 280-4.
- Tedick, D. (ed.) (2005). *Second Language Teacher Education. International Perspectives*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Thurlings, M.; den Brok, P. (2017). «Learning Outcomes of Teacher Professional Development Activities: A Meta-Study». *Educational Review*, 69(5), 554-76.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226>
- Tomassetti, R. (2013). *Le competenze dei docenti e dei formatori di italiano L2*. Latina: Novalogos.
- Torresan, P.; Triani, F. (2011). «L'autoformazione online degli insegnanti di italiano LS». *Studi di Glottodidattica*, 1, 25-53.
<https://core.ac.uk/download/pdf/230204113.pdf>
 Train4CSI (2010) *Manuale del formatore* Documento del Progetto Leonardo dell'Ue www.improntaetica.org/wp-content/uploads/2010/11/trainers_ita300910.pdf
- Unesco. (2021). *International Standard Classification of Teacher Training Programmes*. UNESCO ISCED-T.
https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2021/10/TCG-WG-T-2_EN-ISCED-T_draft_EN.pdf
- Vinatier, I. (2007). «Un dispositif de «co-esplicitation» avec chercheur et maîtres formateurs; la conceptualisation de l'activité de conseil». Strasbourg: Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation), 1-11.
https://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Isabelle_VINATIER_229.pdf

SAIL

1. Caon, Fabio (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media.*
2. Serragiotto, Graziano (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica.*
3. Balboni, Paolo; Dalloso, Michele (2012). *La formazione linguistica nell'università.*
4. Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica.*
5. Freddi, Edigio (2015). *Acquisizione della Lingua Italiana e adozione internazionale. Una prospettiva linguistica.*
6. Carloni, Giovanna (2015). *CLIL in Higher Education and the Role of Corpora. A Blended Model of Consultation Services and Learning Environments.*
7. Melero Rodríguez, Carlos Melero (a cura di) (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo.*
8. Cavaliere, Salvatore (2016). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali.*
9. Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi.*
10. Dalla Libera, Cristina (2017). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra italiani e russi.*
11. Maugeri, Giuseppe (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere.*
12. Newbold, David (2017). *Rethinking English Language Certification. New Approaches to the Assessment of English as an Academic Lingua Franca.*
13. Bier, Ada (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL.*
14. Balboni, Paolo (2018). *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica.*
15. Spaliviero, Camilla (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura.*
16. Castagna, Vanessa; Quarezemin, Sandra (org.) (2020). *Travessias em língua portuguesa. Pesquisa linguística, ensino e tradução.*

Per acquistare: <https://fondazionecafoscari.storeden.com/shop>

To purchase: <https://fondazionecafoscari.storeden.com/shop>

17. Dalouis, Michele; Mezzadri, Marco (a cura di) (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze.*
18. Caruana, Sandro; Chircop, Karl; Gauci, Phyllisienne; Pace, Mario (a cura di) (2021). *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale.*
19. Maugeri, Giuseppe (2021). *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti.*
20. Maugeri, Giuseppe; Serragiotto, Graziano (2021). *L'insegnamento della lingua italiana in Giappone. Uno studio di casa sul Kansai.*
21. Benucci, Antonella; Grosso, Giulia I.; Monaci, Viola (2021). *Linguistica Educativa e contesti migratori.*
22. Balboni, Paolo E. (2022). *"Thesaurus" di Linguistica Educativa: guida, testi, video.*
23. Newbold, David; Paschke, Peter (eds). *Accents and Pronunciation. Attitudes of Italian University Students of Languages.*
24. Coan, Fabio (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità.*
25. Caon, Fabio; Melero Rodríguez, Carlos Alberto; Tonioli, Valeria (2023). *Criticità nella comunicazione interculturale tra spagnoli e italiani | Puntos críticos en la comunicación intercultural entre españoles e italianos.*
26. Balboni, Paolo E.; Caon, Fabio; Menegale, Marcella; Serragiotto, Graziano (a cura di) (2023). *La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione. Scritti in onore di Carmel Mary Coonan.*
27. Balboni, Paolo E. (2024). *Dizionario di linguistica educativa.*
28. Benucci, Antonella; Bonari, Ginevra; Monaci, Viola; Paris, Orlando (a cura di) (2024). *Lingue, linguaggi e spazi: per una diversa visione del carcere e della mediazione.*
29. Della Putta, Paolo; Ghia, Elisa (a cura di) (2025). *La focalizzazione sulla forma nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue straniere. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici.*

La formazione è cruciale per adeguare l'educazione linguistica al XXI secolo – ma i formatori professionali sono pochi e i costi dei loro interventi sono sempre più alti. Ciò ha portato ad avere sempre più *incontri* episodici anziché *corsi* di formazione. Riprendendo il modello di *flipped teaching*, si può ovviare al problema, impostando corsi gestiti da insegnanti di qualità (tutor), che vivono nella scuola e sono *anche* gestori di formazione, e che si appoggiano a repository di video (linkati al volume) in cui gli specialisti garantiscono la componente teorica necessaria alla formazione, mentre i tutor locali guidano la riflessione didattica, la produzione di materiali e la sperimentazione. La realizzabilità del *flipped training* è dimostrata da alcuni grandi progetti di formazione descritti nel volume.

Paolo E. Balboni ha pubblicato il suo primo saggio nel 1974, e da allora ha sempre lavorato sul tema dell'apprendimento e insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere e classiche, della letteratura e della comunicazione interculturale. Tranne un triennio all'Università per Stranieri di Siena, ha sempre lavorato a Ca' Foscari, affiancando alla ricerca la gestione di dipartimenti, facoltà, centri di ricerca.



Università
Ca' Foscari
Venezia