
2 La formazione dei docenti come fattore qualificante per l'italiano nel mondo

Sommario 2.1 Introduzione. – 2.2 La formazione degli insegnanti di LS secondo l'Unione Europea. – 2.3 Il quadro epistemologico di riferimento per la formazione dei docenti itaLS. – 2.4 Modelli di formazione per docenti di itaLS. – 2.4.1 I master *blended* di lunga durata. – 2.4.2 Il corso di perfezionamento del MAECI per l'insegnamento dell'itaLS. – 2.4.3 *Flipped Training* come modello per la formazione 'capovolta' per i docenti itaLS. – 2.5 Ricadute e ipotesi di progettazione di nuovi percorsi di aggiornamento glottodidattico online per docenti di itaLS.

2.1 Introduzione

La formazione degli insegnanti costituisce l'aspetto cruciale della risposta che il mondo dell'italianistica glottodidattica deve dare alle esigenze di un pubblico di apprendenti dal profilo molto ampio e diversificato, che va da analfabeti, immigrati, studenti stranieri che hanno bisogno dell'italiano per scopi professionali e accademici, fino a studiosi di arte, musica, letteratura ecc., e che rende pertanto la situazione dell'insegnamento dell'italiano complessa e articolata.

Nei decenni scorsi lo Stato italiano ha organizzato molti corsi di formazione degli insegnanti nel mondo, inviando nei vari continenti formatori reclutati dal Ministero degli Esteri o, su sua delega, dall'Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Lentamente questa politica proattiva, in cui il centro del sistema prende iniziative mirate alla 'periferia', ha lasciato il passo a una maggiore iniziativa locale, per cui sono gli Istituti Italiani di Cultura, i dirigenti scolastici all'estero, le università e le scuole bilingui ad attivarsi e invitare formatori dall'Italia; negli ultimi anni il MAECI ha finanziato corsi online affidando-

li al Laboratorio Itals di Ca' Foscari e a ICoN (Italian Culture on the Net), il consorzio interuniversitario telematico che forma laureati in italianistica; ci sono anche stati corsi ad hoc per giovani laureati da inviare nelle università del mondo a sostenere gli insegnanti di italiano come *language assistant*.

Manca, in questo processo, un'idea centrale di quali siano le competenze dell'insegnante di lingua straniera, da un lato, e di italiano come LS, dall'altro.

2.2 La formazione degli insegnanti di LS secondo l'Unione Europea

In questo paragrafo si esaminerà anzitutto il contesto in cui si opera con l'obiettivo di individuare le linee portanti della formazione degli insegnanti. Nel farlo, occorre considerare come l'Unione Europea suggerisca di affrontare questo tema.

Su questo versante, nell'ambito dei progetti *Lifelong Learning Project Leonardo Transfer of Innovation* l'indirizzo europeo ha prodotto sia una serie di indicazioni riguardo alle competenze che l'insegnante deve avere, sia uno strumento utile per guidare lo sviluppo della sua carriera.

La griglia EPG (*European Profiling Grid*)¹ è un documento elaborato dalla Comunità Europea con l'obiettivo di dare agli insegnanti e ai formatori delle linee guide per la loro attività professionale.

Si tratta di uno strumento utile per l'insegnante o i futuri docenti per poter ripensare e concepire la professione come un'attività che tende a stimolare la creatività, il pensiero critico, ma anche per eliminare l'adattamento passivo alla situazione e richiamare, adattandole, quelle competenze progettuali e di sperimentazione didattiche volte a migliorare le condizioni e le opportunità di apprendimento degli studenti. La griglia, quindi, riflette l'approccio orientato all'azione che contraddistingue il Quadro di riferimento delle lingue nelle aree di apprendimento, di insegnamento e di valutazione.

Il documento europeo si sofferma su quattro aree che si ritengono fondamentali per l'attività di formazione e di insegnamento: formazione e qualifiche, competenze didattiche fondamentali, competenze generali e professionalità. Le quattro aree presentano un carattere processuale e, seppur ognuna di essa abbia una propria specificità, sono profondamente interconnesse.

¹ La versione digitale della griglia EPG è consultabile su <https://egrid.epg-project.eu/it/egrid>.

Nella prima area vengono richiesti i seguenti requisiti:

- a. *la competenza della lingua* che il docente deve insegnare: è basilare dunque l'ottenimento di una certificazione linguistica che ne attesti il livello di padronanza, ovviamente se il docente non è di madrelingua. Ciò apre alla prospettiva che l'esercizio del lavoro in classe presupponga una conoscenza del sistema linguistico e culturale sul quale poi sviluppare un percorso di apprendimento. Alla competenza linguistica dovrebbe seguire un'altra di natura metalinguistica: è fondamentale, infatti, che il docente sappia riflettere e dare una spiegazione sui diversi meccanismi di funzionamento della lingua, ancorandoli agli usi e costumi dell'Italia contemporanea e alla stessa variazione della lingua (Santipolo, Vecchio 2016);
- b. *la formazione continua*: l'azione di formazione del docente deve essere continua nell'arco della propria carriera in modo da favorire un atteggiamento positivo e una predisposizione all'aggiornamento con nuove metodologie di insegnamento. Inoltre, l'azione formativa del docente dovrebbe tendere al suo riconoscimento formale e a una spendibilità in ambito professionale. In questa direzione che mira a valorizzare le competenze linguistiche (e metalinguistiche) del docente diventa cruciale poter acquisire una certificazione glottodidattica. Per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, il docente itaLS potrà prendere come riferimento per l'accreditamento delle sue competenze le seguenti certificazioni: DILS-PG di II livello rilasciato dall'Università per stranieri di Perugia; DITALS di II livello rilasciato dall'Università per stranieri di Siena; CEDILS rilasciato dall'Università Ca' Foscari Venezia. In linea generale le certificazioni in Didattica dell'italiano a stranieri rilasciate dagli enti certificatori sopra menzionati presentano delle caratteristiche simili benché vi siano tuttora in corso delle evoluzioni e degli aggiornamenti sull'impianto organizzativo e contenutistico, che sono speculari a ognuna di esse, rendendole strumenti culturali indispensabili ai fini della progettazione di percorsi di linguistica educativa per l'apprendimento dell'italiano a stranieri;
- c. *insegnamento monitorato e valutato*: la griglia europea menziona come traguardi utili per la formazione all'insegnamento l'ancoraggio della teoria a una situazione di insegnamento che andrà, in fase iniziale, monitorata e valutata da un mentore al fine di poter riesaminare con maggiore attenzione la ricaduta di certe scelte metodologiche e tecniche adottate in classe, aumentando di fatto il livello di progettualità e di consapevolezza glottodidattica del docente;

- d. *esperienza di insegnamento*: la varietà di contesti di insegnamento e la dimestichezza con classi multilingue e di livelli linguistici differenti consente al docente di maturare una visione completa del processo di insegnamento. In questa direzione, egli potrà proporsi come mentore o formatore fra pari.

La seconda area proposta fa riferimento alle competenze didattiche generali che il docente deve possedere. In particolar modo, vengono richiesti i seguenti requisiti:

- a. *metodologia, conoscenze e abilità*: si sottolinea l'importanza della competenza metodologica dell'insegnante che si traduce con la familiarità sulle teorie sull'apprendimento linguistico e i metodi didattici. Tale componente permette al docente di saper fornire delle spiegazioni rispetto alla propria azione metodologica e di poter utilizzare in classe un'ampia gamma di tecniche e materiali per qualsiasi livello linguistico;
- b. *la competenza progettuale e organizzativa*: la condizione di pratica riguarda il ruolo dell'insegnante fuori e dentro l'aula. Il docente, infatti, partecipa alla progettazione delle attività curriculari o extra-scolastiche al fine di assicurare in modo attento e responsabile un servizio per l'apprendimento degli studenti. In questo modo egli si rende protagonista nella pianificazione di momenti formativi alternativi alla lezione, promuovendo un approfondimento sui contenuti. La trasversalità delle sue azioni lo rende un professionista nel momento in cui seleziona e organizza quegli eventi trasversali alla disciplina, collaborando e valutando con gli altri colleghi l'efficacia dei percorsi e delle soluzioni intraprese;
- c. *la competenza valutativa*: riguarda la capacità del docente di valutare il profilo formativo degli allievi; di valutare l'efficacia e la funzionalità didattica degli strumenti digitali; di saper costruire delle prove significative volte a misurare in maniera trasparente e meno soggettiva la reale competenza comunicativa degli allievi; di usare il monitoraggio e il feedback per progettare le attività successive; di valutare, monitorare e verificare attraverso opportune strategie didattiche e strumenti la progressione degli apprendimenti degli studenti;
- d. *la competenza progettuale*: è la capacità dell'insegnante di progettare una prospettiva curricolare e di azione della lingua italiana in grado di alimentare i processi cognitivi e metacognitivi degli apprendimenti; significa fornire in classe strumenti culturali e informazioni rilevanti per la costruzione di competenze degli studenti;
- e. *la competenza d'interazione e di gestione delle attività in classe*: si tratta della capacità del docente di organizzare una sequenza equilibrata e varia di attività di classe, di gruppo e

a coppie, in modo da raggiungere gli obiettivi della lezione, attivando le competenze degli studenti e il confronto con essi attraverso contenuti significativi e rilevanti, organizzando l'apprendimento basato su compiti autentici.

Le altre due categorie che sono ritenute indispensabili nella formazione del docente sono riconducibili a competenze più generali (competenza informativa, competenza interculturale) legate alla sua capacità di operare in rapporto alle specificità del contesto culturale in cui si trova, di collegare il suo sapere con le situazioni di vita degli studenti, di mettere in relazione le proprie competenze a servizio della disciplina. Una simile visione dinamica della professionalità mette il docente nelle condizioni di allargare lo sguardo verso il progetto didattico, includendo la promozione di sé attraverso maggiori responsabilità e coinvolgimento di natura progettuale, gestendo progetti internazionali e agendo da mentore per colleghi meno esperti (Ciliberti 2007).

A conclusione, la griglia EPG-*European Profiling Grid for language teachers* considera le competenze dei docenti da un punto di vista positivo permettendo a questi ultimi di autovalutarsi nelle quattro aree di riferimento e di dare continuità alla crescita professionale.

2.3 Il quadro epistemologico di riferimento per la formazione dei docenti itaLS

Nell'esprimere una valutazione complessiva sulla formazione dei docenti di itaLS occorre notare la mancanza di un progetto di formazione professionale in grado di raggiungere in maniera incisiva la comunità dei docenti. Se si ragiona per modelli e costrutti di competenza allora bisogna riflettere necessariamente sulla prospettiva linguistica, sulle metodologie da utilizzare per una più realistica proposta progettuale di formazione istituzionale. Pertanto, sulla scia degli studi di Balboni (1998; 2010; 2011; 2012) si ritiene utile elaborare un'idea di fondo per costruire un'ipotesi scientificamente fondata di formazione, ossia che abbia senso rispetto alle esigenze attuali dei docenti di itaLS.

La linguistica educativa è caratterizzata da quattro aree esterne ad essa che le offrono informazioni.

Dunque per costruire il profilo professionale del docente si devono recuperare conoscenze da diversi ambiti di ricerca, secondo il seguente modello epistemologico tratto da Balboni (2011) e le indicazioni offerte nella rivista *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education* (Balboni 2017b; 2020) [fig. 1].

L'impianto teorico è quindi rappresentato da aree e ambiti che interagiscono per la definizione di un modello che sta alla base della formazione dei docenti itaLS. Prima di analizzare le 4 aree, è im-

2 • La formazione dei docenti come fattore qualificante per l'italiano nel mondo

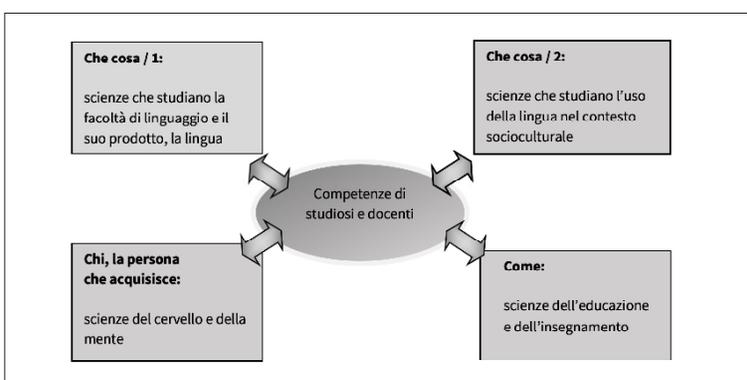


Figura 1 Modello di organizzazione della conoscenza della linguistica educativa

portante sottolineare come il modello epistemologico presenti alcune peculiarità. Infatti si nota che queste aree:

- a. sono bidirezionali, si riceve e si dà;
- b. sono basate sul principio di *'implicazione'* e non di *'applicazione'*.

Il primo aspetto da tenere in considerazione è la *'bidirezionalità'*. Si tratta di una linea fondamentale nella progettazione di un percorso di formazione degli insegnanti nonché di apprendimento significativo inerente a un campo disciplinare dove le tematiche hanno un carattere interdisciplinare, in collegamento con il modello di formazione. Rispetto al tema della formazione dei docenti itaLS, le principali riflessioni epistemologiche in Italia rimandano a De Mauro (1989), Freddi (1999), Porcelli (1994a; 1994b) e poi De Mauro e Ferreri (2005), Di Sabato et al. (2017), Serragiotto (2017) oltre a vari saggi dell'ultimo decennio, incluso il volume epistemologico di Balboni del 2011. Negli studi appena menzionati risulta evidente la natura transdisciplinare della glottodidattica: si tratta di una proprietà che investe anche la formazione da richiedere in entrata e da garantire in servizio ad un professionista dell'insegnamento dell'itaLS. In questa direzione, la formazione, per essere significativa, deve necessariamente far leva su di un costrutto epistemologico (di conoscenza, competenza e atteggiamento) unitario. Un docente formato, infatti, è scientificamente autonomo nell'elaborazione della propria professionalità in termini di conoscenza, competenze ed atteggiamenti (Nocera 2017).

Il secondo aspetto (punto b) si basa sul principio di *'implicazione'* e non di *'applicazione'*. Questo passaggio mette in luce come il profilo in entrata e in servizio del docente itaLS dovrebbe essere declinato sulle varie aree, ma non in una logica di *'applicazione'* all'insegnamento linguistico delle conoscenze elaborate altrove, bensì di

capacità di *'trarne autonomamente le implicazioni'* per un fine diverso dalla descrizione linguistica e culturale propria del docente di lingua.

Dunque il modello di linguistica educativa alla base della formazione dei docenti itaLS supporta da un punto di vista conoscitivo e cognitivo gli insegnanti rispetto alle 4 aree descritte nel grafico. A tal proposito si osserva che:

- a. *le due aree riguardanti il contenuto*, vale a dire la conoscenza linguistica e quella relativa alla cultura e agli aspetti civiltà, dovrebbero essere conosciute e padroneggiate per la realizzazione di attività didattiche che permettono di sottolineare le differenze di natura interculturale. Tuttavia, saper parlare una lingua da un lato non significa conoscerne i meccanismi di funzionamento, dall'altro non significa saperla usare ai livelli A1, A2, B1 e così via, in termini di competenza. Allo stesso modo non significa saper proporre solo la propria personale varietà di lingua o avere una visione distaccata delle diverse varietà, dei diversi livelli di forza pragmatica degli enunciati (per approfondire il contributo della linguistica alla glottodidattica si faccia riferimento a Lavinio 2002, e Russo 2006). Per quanto riguarda la dimensione culturale essa va intesa come la capacità del docente itaLS di abbracciare una descrizione culturale e una valutazione in termini di 'civiltà' di tutta l'area che si esprime nella sua lingua.

Per quanto riguarda le altre aree del modello epistemologico alla formazione proposto, ricordiamo:

- b. *l'area neuro-psicologica*: si tratta di un'area che va costruita e organizzata in termini di conoscenza degli elementi base della percezione dell'input, con sequenze come *globalità* → *analisi* → *sintesi* e le ricadute sulla costruzione di modelli operativi, quali una programmazione in unità d'acquisizione e unità didattiche; di conoscenza degli elementi base delle sequenze acquisizionali; di conoscenza dei principi di psicodidattica, in particolare nel caso di adulti, quindi con tutti i problemi che riguardano la relazionalità con un docente coetaneo o quasi. Per questo aspetto si rimanda all'approfondimento in Daloso 2009; Buccino, Mezzadri 2014);
- c. *l'area metodologico-didattica* si rivolge alla dimensione strettamente metodologica, con particolare attenzione alla dimensione della programmazione dei corsi di italiano LS (Benucci, Caruso 2012), alla gestione delle classi che sono sempre ad abilità differenziate (Caon 2008), alla valutazione (la sintesi più recente è in Serragiotto 2016), alle tecnologie (la sintesi più recente è in Caon, Serragiotto 2012) e dell'utilizzo degli stessi (Villarini 2017).

Il modello di formazione entra in relazione col progetto del docente di formarsi e di aggiornarsi per poter qualificare il proprio profilo professionale. L'organizzazione della conoscenza glottodidattica rifiuta la generalità perché non si occupa di epistemologia dell'intermedio ma si pone su due livelli: uno teorico, che è l'approccio, e l'altro di tipo operativo, ovvero il metodo. Pertanto, la formazione non può essere esclusiva di un solo livello. L'organizzazione delle conoscenze è quindi un tratto fondamentale [fig. 2]:



Figura 2 Organizzazione della conoscenza

Questo schema ha il merito di individuare, all'interno del paradigma delle attività didattiche conosciute, quelle che possono realizzare gli obiettivi del metodo rispettando però le coordinate suggerite dall'approccio.

L'aspetto concreto su cui dovrebbe vertere la formazione dei docenti itaLS è suggerire delle operazioni per trasformare le scelte in azione. Il punto di partenza quindi è la visione della lingua del docente e, ad essa connesse, le teorie di riferimento che andranno poi tradotte nella pratica didattica. Un approccio può essere valutato in base alla fondatezza scientifica delle teorie esterne alla glottodidattica a cui esso fa riferimento, alla sua coerenza interna e alla sua capacità di generare metodi in grado di realizzare l'approccio stesso. L'approccio viene tradotto successivamente nella pratica attraverso un metodo che rappresenta, dunque, la proposta applicativa che consente di trasformare l'approccio stesso in una serie di materiali didattici e in una selezione di tecniche adeguate. Dunque le indicazioni del metodo si traducono in atti didattici.

La formazione, di conseguenza, è profonda, formativa se ha come punto di riferimento il paradigma che consente di elaborare, perfezionare e arricchire nel docente un concetto di lingua a cui segue la sperimentazione di un campo applicativo che favorisce lo sviluppo delle competenze acquisite in ordine al carattere comunicativo della lingua.

2.4 Modelli di formazione per docenti di itaLS

Scopo di questa sezione è di illustrare alcuni modelli di formazione di vasto respiro, non quindi i semplici corsi di due/tre giorni in cui un formatore dispensa il suo sapere e i docenti dovrebbero trarne una guida per la loro professione. Si tratta di un modello che si ritiene del tutto superato dalle possibilità interazionali offerte dalle tecnologie sociali, e soprattutto del tutto privo di effetti sulla conduzione dell'insegnamento e delle classi, a quanto si riscontra dopo mezzo secolo di investimenti, anche sostanziosi, in progetti formativi limitati a rapidi incontri formatore/insegnanti.

I tre modelli principali che si vogliono prendere in considerazione sono i seguenti:

- a. la formazione *blended* in progetti di lungo corso, ad esempio master che richiedono circa 1500 ore di studio, tirocinio, ricerca metacognitiva: ad esempio, il Master FORDIL e i due Master ITALS;
- b. la formazione totalmente online, come quella attuata dal MAECI negli ultimi anni: si prenderà in considerazione la realizzazione che chi scrive ha seguito come coordinatore, rivolta a oltre duecento docenti di itaLS in Nord Africa, Balcani, Medio Oriente, Cina e Australia;
- c. la proposta di *flipped training* che sta facendosi strada in questi ultimi anni, ad esempio nel progetto di formazione della Società Dante Alighieri, per il mondo, e dell'associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere, in Italia.

Nei paragrafi che seguono sono stati selezionati alcuni esempi di percorsi formativi e modelli di qualità nella formazione impartita, non solo in termini di contenuti ma anche di metodologie di formazione.

2.4.1 I master *blended* di lunga durata

I master che si occupano di preparare gli studenti all'insegnamento dell'italiano a stranieri sono molteplici nel panorama italiano. Ad un'attenta esamina si possono distinguere offerte formative di due tipi, ovvero:

- a. i master di primo tipo comprendono tutti quei percorsi mirati a formare i docenti e i futuri insegnanti d'italiano L2. Non a caso, le indicazioni che vengono riportate nella descrizione del loro percorso sottolineano come l'impianto scientifico del master si sia sviluppato a partire dalle indicazioni delle Linee Guida e normative del MIUR, molte delle quali si riferiscono a temi legati all'immigrazione, all'accoglienza, all'integrazione culturale e sociale degli studenti stranieri;

- b. il secondo tipo di master invece è caratterizzato da un modello formativo orientato verso la disciplina e il contesto estero. Si tratta quindi di offerte che, attingendo all'ampio repertorio di metodologie didattiche, vogliono preparare i corsisti ad affrontare situazioni di insegnamento e di apprendimento anche in contesti di insegnamento LS.

Una caratteristica comune oramai a molti Master in Didattica dell'italiano a stranieri è il fatto di essere *blended*, vale a dire che il percorso di studio si realizza sia online sia in presenza. Alcuni dei master attivi al momento in cui si scrive e su cui si è svolta l'analisi sono presso le seguenti università:

- a. Università Ca' Foscari Venezia;
- b. Alma Mater Studiorum - Università di Bologna;
- c. Università degli studi eCampus;
- d. Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano;
- e. Università degli Studi di Milano;
- f. Università degli Studi di Napoli 'L'Orientale';
- g. Università di Padova;
- h. Università degli Studi di Verona;
- i. Sapienza - Università di Roma;
- j. Università per Stranieri di Perugia;
- k. Università per Stranieri di Siena;

Altri master svolti presso centri di formazione:

- l. ICOTEA;
- m. Soloformazione.

Per illustrare i master ne abbiamo scelti due, che ci sembrano esemplari e costituiscono dei modelli: il Master ITALS di Ca' Foscari e il Master FORDIL, oggi non più attivo, oggetto di una collaborazione tra il Suor Orsola di Napoli e Ca' Foscari. Secondo Serragiotto (2009), la storia e l'evoluzione del Master ITALS di primo livello (Didattica e promozione della lingua e della cultura italiane a stranieri) sono emblematiche di come sia cambiata la formazione degli insegnanti di italiano che operano soprattutto all'estero, dove vengono richiesti sempre di più percorsi e attestati di qualità in relazione alla formazione e carriera di insegnante, in linea con la crescita della domanda di italiano (si veda Balboni, Santipolo 2003).

La prospettiva di lavoro nel suddetto master è costruttivista, per cui gli studenti collaborano per la realizzazione dei task assegnati dal tutor a ogni forum tematico, generando una continua interazione e discussione sulla formazione scientifica e sugli aspetti metodologici legati all'insegnamento dell'italiano a stranieri in contesti esteri (Celentin, Dolci 2003).

Qui i corsisti di tutto il mondo lavorano assieme all'interno di una piattaforma e ambienti in comune, formandosi prima a livello teorico, su argomenti glottodidattici e attinenti alla gestione didattica dei corsi di italiano a stranieri, e poi a livello pratico, svolgendo uno stage presso determinate istituzioni, in modo da testare alcuni aspetti della loro ricerca che costituirà, in molti casi, l'oggetto della propria tesina che sarà discussa in presenza a Venezia.

Il Master ITALS di secondo livello (Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e della cultura italiane a stranieri) si rivolge a docenti che hanno già maturato una lunga esperienza nel campo dell'insegnamento dell'italiano a stranieri e abbiano inoltre una formazione specifica in Didattica dell'italiano a stranieri. L'obiettivo del master è quello di fornire ai masterini delle competenze organizzative e progettuali per sviluppare degli strumenti didattici volti a progettare e monitorare i vari percorsi didattici. In questa direzione, il docente che opera all'estero si specializza in un ambito grazie all'acquisizione di caratteristiche e prerogative che gli permettano di predisporre un lavoro organizzato, ricco di collegamenti interdisciplinari e di stimoli per gli apprendenti.

Un altro modello di percorso di formazione attento alla qualità della ricerca e alla formazione è il Master FORDIL (professione formatore in didattica dei linguaggi verbali e non verbali), realizzato operativamente dall'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli e dall'Università Ca' Foscari di Venezia.

Tale percorso di secondo livello e della durata di due anni ha adottato il medesimo approccio costruttivista alla formazione online dei docenti di lingue L1, L2 e LS, attuando al contempo delle soluzioni sperimentali in grado di differenziare le metodologie di apprendimento. Ciò ha stabilito una nuova logica relazionale tra gli attori del percorso poiché le prestazioni dei corsisti sono state accresciute, misurate, spiegate e descritte in funzione dello sviluppo di competenze specifiche nell'area glottodidattica. Un tale fenomeno ha determinato lo sviluppo della qualità come della quantità di interventi formativi che hanno richiesto modalità differenti nel loro sistema di comunicazione e di studio. In questa direzione il Master FORDIL ha elevato la propria informalità utilizzando le nuove tecnologie, da cui derivano tipologie di esiti a carattere cognitivo e relazionale differenti rispetto a modalità di formazione tradizionali (Maugeri 2017).

Le ricadute formative del percorso FORDIL, rilevate attraverso la somministrazione di un questionario ai 30 docenti coinvolti nella formazione, hanno fatto luce sui bisogni percepiti dagli informant. Con l'adozione di un modello di indagine qualitativo riconducibile agli studi di Zammuner (1998), Lucidi et al. (2008), Balboni, Daliso (2011), Serragiotto 2012 si è chiesto al *font people* se il modello di gestione del master e i contenuti ivi elaborati siano andati incontro alle specifiche necessità dell'insegnante o, al contrario, non presen-

tavano una linearità operativa volta a risolvere lo stato contingente delle sue esigenze di aggiornamento.

Le risposte degli insegnanti rilevano l'utilità e l'efficacia del Master FORDIL nell'aver agito sulle competenze glottodidattiche del docente, assecondando in questa direzione le finalità con cui il master è stato concepito. L'ambito didattico ha costituito il focus scientifico principale con cui sono stati costruiti i materiali e svolte le attività didattiche nel forum. Ciò è avvenuto mediante un metodo di studio e di applicazione dei contenuti che ha richiamato i corsisti alla partecipazione attiva, alla conseguente interazione e sperimentazione in classe degli strumenti di riflessione e di ricerca, raccordando alle competenze glottodidattiche lo sviluppo delle abilità di interazione, con una focalizzazione sulle modalità di lavoro cooperativo. Tra gli elementi di maggior rilievo nell'esperienza formativa figurano l'incremento delle conoscenze acquisite e la comprensione delle dinamiche legate al processo di acquisizione delle lingue straniere degli studenti. Si tratta di fattori in parte legati alla percezione della loro performance nel master, così come si è rilevato da interviste individuali successive al questionario, che ha assunto una valenza positiva in ragione del coinvolgimento del corsista in tutte le fasi di progettazione e di valutazione del modulo del quale ha compreso i parametri valutativi e gli obiettivi qualitativi grazie al modello di feedback post-valutativo elaborato.

2.4.2 Il corso di perfezionamento del MAECI per l'insegnamento dell'itaLS

Negli ultimi due decenni la diffusione e il miglioramento dell'offerta linguistica e glottodidattica specifica all'aggiornamento dei docenti di itaLS e lingue straniere sono avvenuti mediante l'ausilio delle nuove tecnologie.

Alla continua pervasività delle nuove tecnologie si accompagna una metodologia e degli strumenti di apprendimento finalizzati ad attuare una progettazione didattica online:

- a. flessibile in termini di tempo da dedicare alle attività;
- b. produttiva (i): nel chiamare l'utente a saper affinare le strategie di metacognizione e richieder gli nello stesso tempo un livello più avanzato di comprensione e sperimentazione della conoscenza;
- c. produttiva (ii): il punto di forza di un'esperienza online condotta con un metodo costruttivo consiste nello sviluppo di competenze collaborative;
- d. vantaggiosa sia in termini di diffusione della conoscenza a un alto numero di partecipanti che per il contenimento delle spese.

Una siffatta modalità operativa mediata dalle nuove tecnologie è stata adottata anche dal MAECI al fine di aggiungere valore alla formazione e all'aggiornamento di oltre duecento lettori e docenti di itaLS nel mondo, e dunque di migliorare la qualità del processo di insegnamento dell'italiano come lingua straniera formando al tempo stesso una comunità di pratica.

In questa prospettiva, la piattaforma presentava un design modulare, proponendosi come luogo di lavoro, di comunicazione e come spazio da personalizzare.

Tale premessa è utile per inquadrare l'architettura scientifica del progetto di formazione del MAECI, che ha puntato sullo sviluppo di competenze disciplinari e interculturali legate all'ambito operativo in cui si insegna.

Al termine del percorso si è scelto di sondare la qualità e l'efficacia del corso ponendo ai corsisti uno slot di quesiti mediante un questionario online. A questo proposito ci si è chiesto se e come gli utenti hanno percepito e valutato la qualità di un corso mediato dalle nuove tecnologie; se l'utilizzo della multimedialità per la formazione ha rappresentato per i partecipanti una difficoltà o piuttosto ha favorito la loro partecipazione alle attività, divenendo una componente cruciale per lo studio e la pratica. Dunque gli strumenti di ricerca rientrano nella ricerca qualitativa (Burns 2010) mentre le domande di ricerca si sono concentrate sulla dimensione tecnologica allo scopo di comprendere se tale componente ha rappresentato un fattore di complessità del percorso, aumentando di fatto le distanze fra i partecipanti; o piuttosto ha facilitato l'utente allo studio e allo svolgimento delle attività in maniera sinergica. Inoltre si è domandato alla fonte informativa se il corso di aggiornamento online ha contribuito alla crescita professionale e se tale pratica può essere utilizzata in maniera sistematica per future opportunità di formazione.

Per la maggior parte degli informant il corso online del MAECI è stato la prima esperienza di utilizzo del supporto multimediale destinato a scopi glottodidattici, rappresentando una sfida che, secondo la maggioranza dei partecipanti, si è rilevata piacevole e utile. Nonostante i corsisti abbiano avuto poca dimestichezza con la tecnologia, la familiarizzazione con la piattaforma e il coordinamento tra tutor hanno permesso loro di ridurre le problematiche di utilizzo delle risorse digitali, fornendo supporto in ogni fase di lavoro e di progettazione delle attività. La corrispondenza tra il design del contesto di apprendimento online, i materiali online di studio di autovalutazione e le modalità di lavoro ha di fatto reso efficace e proficuo il corso online, attestato dall'ampio riconoscimento positivo espresso dai partecipanti per l'esperienza formativa intrapresa. Il successo infatti dell'intero percorso si basa sulla multimodalità dell'ambiente di lavoro e dei contenuti, che ha favorito l'interazione e allontanato il senso di isolamento di molti corsisti. Altri aspetti positivi messi in evidenza dai corsisti sono stati la qualità del tutoraggio, la rilevanza dei conte-

nuti acquisiti e la familiarizzazione con gli strumenti tecnologici adoperati nel percorso. In tal senso i docenti si sono dichiarati favorevoli a continuare l'esperienza di aggiornamento online utilizzando la potenzialità degli ambienti moodle, consigliando di far ricorso maggiormente a programmi YouTube o Skype per lezioni in presenza e di far uso di ipertesti e di video materiali (Maugeri 2018).

2.4.3 *Flipped Training* come modello per la formazione 'capovolta' per i docenti itaLS

Lo scopo della formazione dei docenti è migliorare la qualità degli insegnanti e, quindi, migliorare il risultato dell'insegnamento del progetto edulinguistico. Pertanto, la formazione dei docenti dovrebbe promuovere l'integrazione tra la ricerca, sia teorica sia applicata, e la formazione sul campo, che attinge dall'esperienza della classe e su di essa riflette e trova delle nuove soluzioni metodologiche per risolvere il problema linguistico che incontrano gli studenti. Sulla scia di tale premessa, la formazione dei docenti non può più essere focalizzata sull'incremento della conoscenza per favorire la competenza glottodidattica. Un simile impianto, infatti, è velleitario perché favorisce un'impostazione della formazione di tipo trasmissivo dove un esperto comunica contenuti, con l'auspicio che le nuove informazioni possano modificare operazioni mentali e abitudini nella scelta metodologica dei docenti. Per un maggiore approfondimento delle peculiarità della formazione tradizionale si veda Balboni (2014; 2015).

Il modello di formazione che si desidera proporre prende spunto dagli studi di Balboni (2015) e mira a valorizzare le esperienze e le competenze del gruppo in formazione, mentre non si cura della trasformazione delle conoscenze in competenze. Il modello *Flipped training* capovolge la situazione della formazione sia in presenza sia online, a testimonianza che la qualità a cui si punta non è stabile e permanente ma è un processo continuo di approssimazione, di auto-osservazione e di analisi di quel che avviene in classe. Alla presenza di una risorsa formata nel campo dell'edulinguistica i corsisti lavoreranno in gruppo seguendo le indicazioni del formatore che, in una prima fase, porterà dei contenuti tratti dall'esperienza didattica. Seguirà una seconda fase in cui le riflessioni, le considerazioni proposte e i quesiti emersi nella prima fase convergono e vengono mediati dal formatore; finita la discussione c'è la trasmissione di contenuti edulinguistici, fortemente oggettivati (video, di esperti o dello stesso formatore); segue una riflessione esplicita e collettiva che costruisce le basi per una nuova conoscenza. La dimensione del nuovo sapere - pratico, orientato all'azione, alla costruzione dei prodotti - è quindi esperienziale perché nasce in seno alla classe, è agganciata alla realtà della classe di tutti i giorni in contesti di insegnamento vicini a quelli dei corsisti della formazione.

Un simile impianto si adatta anche a una sessione di tre ore in presenza, mentre diventa più difficile realizzarla con gruppi numerosi di partecipanti.

Il risultato maggiore del modello capovolto di formazione sta nella figura del formatore poiché non è più colui che dispensa conoscenza ma funge da regista della costruzione cooperativa e condivisa della conoscenza. Inoltre, ed è un aspetto non irrilevante, si lavora sulle competenze per cui i corsisti non attingono dalla fonte ma fanno ricorso al mondo dell'esperienza. Un'altra peculiarità di tale modello è la centralità dei processi per cui i corsisti sono sempre sollecitati a riflettere, ad analizzare e a rielaborare situazioni e materiali. Ciò che si produce è un sapere non statico ma produttivo, invertendo in tal modo la tendenza e le finalità della formazione tradizionale.

La necessità di una riflessione sul modo di formare i docenti itaLS ha coinvolto la Società Dante Alighieri (SDA) e l'associazione ANILS (Associazione Nazionale di Insegnanti di Lingue Straniere), che hanno adottato un approccio simile (*Flipped Training*) per la formazione dei docenti itaLS. Pertanto, i loro percorsi di formazione mirano a valorizzare le diverse esperienze professionali degli insegnanti rendendole complementari allo sviluppo di competenze glottodidattiche, pratiche e spendibili nella realtà professionale dei contesti in cui sono attivi.

Si tratta di iniziative di alto profilo scientifico e segno di un forte impegno nel sociale, legate a un 'progetto' che mira a rendere protagonista il docente mediante attività in cui condivide, analizza e riflette; ricostruisce e rielabora l'oggetto di analisi desunto dall'esperienza della classe; sperimenta, riadatta e sintetizza i suoi nuovi punti di vista e i materiali prodotti.

Ancora del modello formativo è la prospettiva delle competenze da costruire e sistematizzare, rendendole operative e traducibili con scelte tecniche coerenti con la metodologia di insegnamento selezionata. In tal modo le competenze sui si è lavorato entrano in contatto con il saper fare del docente, promuovendo il suo sapere e la sua attitudine all'azione.

2.5 Ricadute e ipotesi di progettazione di nuovi percorsi di aggiornamento glottodidattico online per docenti di itaLS

L'esperienza dei due corsi di formazioni di cui si è fornito un quadro complessivo fa emergere due aspetti fondamentali per la gestione delle carriere dei docenti di itaLS ovvero:

- a. la continuità di un processo di aggiornamento per i docenti al fine di pervenire a un'organizzazione della didattica più adeguata ai profili motivazionali, oltre che curricolari, dei corsisti (Balboni 2014);

- b. la stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle competenze glottodidattiche e la crescita intesa come inserimento in un piano di gestione professionale di carriere che abbia come requisito la personalizzazione del percorso mediante pacchetti formativi ad hoc e il conseguente riconoscimento di crediti formativi spendibili nel sistema scolastico, finalizzato alla gestione da parte del docente di diverse aree di competenza.

Alla radice di questo interesse e ragionamento nei confronti dello sviluppo delle carriere dell'insegnante vi sono alcuni aspetti che hanno spinto il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale a ricercare un nuovo approccio volto a valorizzare la formazione e lo sviluppo delle competenze didattiche e tecnologiche dei docenti.

Il primo elemento mira a riformulare la concezione della carriera del docente secondo un'ottica europea. Infatti, nel quadro strategico della Commissione europea per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione l'investimento nell'istruzione e nella formazione mette al centro il ruolo dell'insegnante, il quale è chiamato a rispondere ai bisogni formativi degli studenti. Da qui dovrebbe prendere avvio una visuale di lungo periodo e non episodica che favorisca la crescita culturale dei nuovi cittadini, puntando sul rafforzamento del profilo professionale degli insegnanti.

La prima ricaduta di tale cambiamento di prospettiva è la rinnovata considerazione del docente come risorsa primaria del sistema dell'istruzione, per cui la formazione iniziale e in itinere degli insegnanti, nonché il sostegno allo sviluppo professionale basato sulle competenze, rappresentano una risposta concreta per raggiungere livelli più elevati d'istruzione degli studenti.

La seconda ricaduta è l'incremento della qualità del processo di insegnamento e di apprendimento dell'italiano a stranieri, generando esperienze positive e utili per gli obiettivi comunicativi e professionali degli studenti.

In coerenza con tale prospettiva, gli organi ministeriali competenti sono consapevoli di dover ricercare modelli di inclusione del lavoro in linea con le aspettative del docente e gli sviluppi dell'italianità all'estero. Investire quindi sulla formazione glottodidattica dei docenti di italiano a stranieri potrebbe costituire lo sfondo e l'obiettivo su cui far leva per la promozione dell'italiano nel mondo.