

---

### **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 edulinguistica generale si evolvano in competenze edulinguistiche 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 ‘saper ci 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 modello<sup>1</sup> 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 *PLIDAforma*, 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 *PLIDAforma*, 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 PSLS): 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

<sup>1</sup> 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»;<sup>2</sup>
- 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;

---

<sup>2</sup> '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;<sup>3</sup>
- 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.<sup>4</sup>

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

<sup>3</sup> 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 Insegnanti Tutor E-Learning, ANITEL (<https://www.anitel.cloud/fad/?redirect=0>).

<sup>4</sup> 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 edulingistiche, ma non hanno un 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 *PLIDAform*a (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 *PLIDAform*a non è stato portato avanti come era stato progettato. Per le nostre riflessioni, comunque, ci riferiamo a *PLIDAform*a 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 *PLIDAform*a 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 *PLIDAform*a 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 grigore, 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 *PLIDAform*a: 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 matuрава 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 edulingistica 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 edulingistiche, 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 commis-sionandone 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 coinvolgano docenti interessati a un determinato tema appartenenti a più scuole di una città, o può proporne 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'edulingistica 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 PLIDAform *PLIDAform* della Società Dante Alighieri (cap. 5) pone esplicitamente un secondo problema: il mantenimento nel tempo della competenza edulingistica 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 edulingistica, 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 *PLIDAform*, tende a creare figure autosufficienti, in grado di procedere autonomamente nella propria formazione, sebbene in accordo 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 PLIDA-forma 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 Philippe 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 grande 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 edulingistica, 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 edulingistica, in uno o più video e approfondimenti; il tutor è lì per organizzare il confronto, non per analizzare;
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 di 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 sistematico 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 infrequent) 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 'cavovolti'.

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,<sup>5</sup> 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, Camoës 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 edulingistica e formativa.

La Società Dante Alighieri (SDA, nel testo 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-

<sup>5</sup> Nella *Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia*, BLEI, disponibile in <http://www.unive.it/cndl>, 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.ornimeditions.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/](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'accreditto 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 accademiche<sup>6</sup> (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/crd1>, 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.itals.it/bollettino-itals>;
2. *Educazione Linguistica - Language Education*, EL.LE, <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/>;
3. *Grammatica e Didattica*, [http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/linguistica\\_didattica.html](http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/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.<sup>7</sup>

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.

---

<sup>7</sup> 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 promozione editoriale e divulgazione glottodidattica:

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