

13 **Modelli di formazione dei docenti**

Sommario 13.1 Ragioni e natura del video 13. – 13.2 Oltre quarant'anni come formatore, con risultati minimi. – 13.3 La formazione capovolta dall'esperienza e dalla pandemia: un modello di formazione 'circolare'.

► <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465053>

13.1 Ragioni e natura del video 13

Nel video 4 abbiamo richiamato il carro del sole in Fedro: l'auriga che porta la luce agli uomini, agli animali, alle piante segue percorsi che evitano l'eccesso o l'insufficienza di calore e tiene in equilibrio l'entusiasmo vitale del cavallo Eros e la depressione dell'altro cavallo, Phobos. La natura dell'insegnante è quella dell'auriga: porta la luce della sapienza, la lingua, ma è attento a non accecare e bruciare gli studenti, di cui equilibra entusiasmi e paure (e anche i propri entusiasmi e le proprie paure: l'insegnante ha emozioni contrastanti che influiscono sulla sua docenza e che ho descritto nel saggio del 2013).

La funzione dell'insegnante è cambiata nel tempo: come fonte di lingua corretta è stato sostituito dai sussidi e dalle fonti multimediali, ha perso il ruolo di *ipse dixit* (anche se qualche insegnante di latino ci crede ancora...), è un giudice ma non è più monocratico e incontestabile: è diventato il regista di quello che Bruner chiama *Language*

Acquisition Support System, non una persona ma un sistema complesso: manuali, supporti multimediali, scambi internazionali, esperienze tandem ecc.

Ho contribuito a diffondere questa visione del docente, che non è certo solo mia. L'ho fatto impegnandomi come formatore dell'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere (che ho presieduto in due fasi della mia vita, prima di presiedere la *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* che raccoglie le associazioni di insegnanti nel mondo; sul ruolo di tali associazioni di insegnanti ho scritto un saggio nel 2016).

Ma il vero contributo l'ho dato nel 2020-21, a seguito della pandemia, proponendo di capovolgere la formazione, cioè arrivare al *flipped training* dei docenti di educazione linguistica.

13.2 Oltre quarant'anni come formatore, con risultati minimi

Ho lavorato molto, come si vede dall'elenco delle pubblicazioni sul tema, sulla dimensione politica e istituzionale della formazione; ho lavorato come formatore in molte centinaia di corsi che ho tenuto dal 1977 a oggi. Quindi è sul campo e dal campo che ho maturato la convinzione della sostanziale inefficacia della formazione trasmissiva, anche quando è organizzata in forma interattiva e operativa ma sempre limitata nel tempo e condotta da 'esperti'. Ho maturato questa convinzione sulla base della scarsa letteratura di valutazione sulle ricadute della formazione sugli studenti (la si trova nei saggi del 2020-21), ma soprattutto vivendo tra gli insegnanti e lavorando nelle associazioni citate sopra.

Le conferenze di esperti possono dare *informazione*, utilissima, necessaria, ma la *formazione*, che trasforma le conoscenze in competenze e performance ha bisogno di tempo, di prove in classe, di una guida che sia *primus inter pares*: fu il modello del Progetto Speciale Lingue Straniere, cui lavorai nei primi anni Ottanta, che rivoluzionò l'insegnamento delle lingue straniere in Italia, modello oggi improponibile dati i costi. Finito il PSLS, ho fatto per 40 anni formazione trasmissiva, perché il 'mercato' non accettava forme alternative, se non nella forma dei master online a base costruttivistica (il Master ItaLS1, del 1997-98, è stato uno dei primi se non il primo master online, con partecipanti di ogni continente, emisfero, fuso orario: con problemi organizzativi immensi...).

Due eventi hanno cambiato il 'mercato':

- a. nel 2015 la Società Dante Alighieri mi affida il suo progetto di formazione mondiale ibrida, *blended*: un videocorso porta l'informazione di esperti eccellenti, un gruppo di formatori locali lavora con gli insegnanti partendo da quei video; nel 2020 il progetto viene sospeso, a causa della pandemia;
- b. la pandemia, altro evento fondamentale, spinge i grandi gruppi informatici a offrire piattaforme per la didattica a distan-

za, gli insegnanti imparano a usarle, webinar e videocorsi di formazione diventano la norma.

Da questi due dati nasce la convinzione che sia possibile capovolgere la formazione.

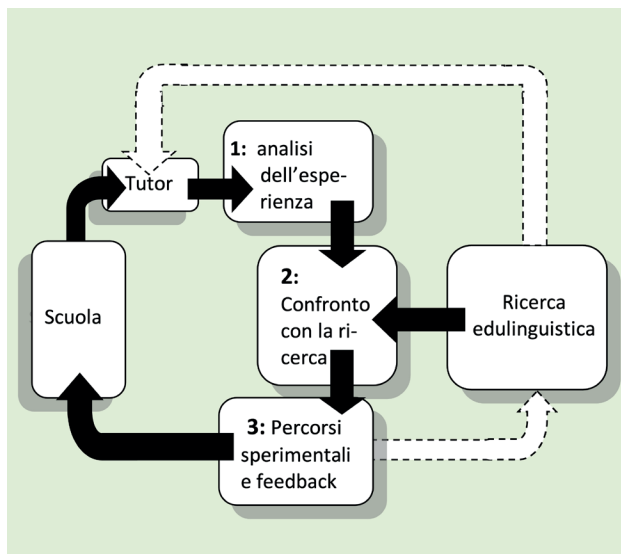
13.3 La formazione capovolta dall'esperienza e dalla pandemia: un modello di formazione 'circolare'

Se è vero che

- a. i cambiamenti di mentalità e di prassi didattica, di classe, hanno bisogno di tempo per maturare e consolidarsi, non derivano da tre ore di conferenza: la formazione affidata a un esperto che arriva, pontifica e riparte non modifica la performance didattica - e costa molto, soffre la mancanza di esperti a basso costo;
- b. come dice Confucio, 'dimmi e io dimentico, mostrami e io ricordo, *fammi fare e io imparo*';
- c. che la pandemia ha impedito la formazione in presenza ma ha insegnato a usare le nuove piattaforme interattive,

allora bisogna capovolgere il modello tradizionale, trasmissivo, occasionale, affidato a un esperto esterno, senza monitoraggio degli esiti.

Ho quindi rilanciato, dal 2020-21, l'idea che era alla base del progetto della Dante citato sopra: ne è nato un modello di *flipped formation* che integra la conoscenza che viene dalla ricerca con la competenza dell'esperienza nel mondo della scuola:



Il diagramma fluisce in questo modo, partendo da sinistra:

- a. il mondo della scuola (vi includiamo le agenzie straniere di promozione linguistica, i grandi gruppi editoriali che hanno insegnanti part-time come collaboratori, le associazioni di insegnanti) include insegnanti di qualità, cui viene offerta la possibilità di formarsi sia nella conoscenza glottodidattica sia nelle metodologie della formazione: nasce così un *tutor*, un insegnante che diviene *primus inter pares* quando forma altri insegnanti;
- b. il tutor propone alla sua scuola, alla sua città, alle associazioni, ma anche alla rete, ai social media interventi formativi su un tema molto ristretto (esempio: la qualità del lessico, in italiano L1; l'acquisizione del lessico, in LS) su cui crea interesse, facendo nascere la *domanda* di formazione (diversa dall'*imposizione* contrattuale di formazione);
- c. un primo incontro, che può essere su chat e online, fa il punto su quel che gli insegnanti del gruppo fanno sul lessico, sulle proposte dei loro manuali, sulla loro esperienza: questa viene valorizzata, è il punto di partenza di un modello di formazione che costruisce sull'esistente, non *ex novo*; questo lavoro si concretizza in una lista di esperienze su 'come insegnare il lessico';
- d. un secondo incontro, in presenza (o online, se impossibile la presenza) discute le esperienze e propone uno, due o tre brevi video di esperti (ho curato, ad accesso libero, una serie di video di questo tipo per ANILSmondo, <http://www.anils.it>; ma ho anche indicato una decina di repositories di video di qualità): in tal modo si può confrontare l'esperienza con le indicazioni del mondo della ricerca. Il video risolve il problema del costo e della disponibilità di esperti, ma soprattutto consente di oggettivare l'informazione, di interrompere per chiarire, discutere, riascoltare i punti chiave - e un video in open access può essere visto più volte, anche tempo dopo il corso di formazione;
- e. si passa a lavori (impostati nel secondo incontro) di piccoli gruppi, oppure online o su chat, per predisporre percorsi, produrre materiale integrativo da scambiare e discutere (anche in un ulteriore incontro) dopo una sperimentazione in classe; su queste proposte, il tutor, da solo o con parte dei docenti formati, può restituire informazioni al mondo della scuola nelle riviste di divulgazione e al mondo della ricerca collaborando con accademici e studiosi.

Al momento, questo contributo alla natura e struttura della formazione degli insegnanti di educazione linguistica è unico.

Sulla formazione dei docenti ho scritto

- c.d.s., *Capovolgere la formazione dei docenti di italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- 2021, «Formare i docenti di lingua: è possibile capovolgere lo schema?», in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-12. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465051>.
- 2016, «Le competenze e la formazione del CEL», in Balboni P.E. (a cura di), *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, Torino, UTET Università, pp. 34-45.
- 2016, «Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa», in Melero Rodríguez C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 51-64. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:465052>.
- 2013, «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico», in *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 2, 1, pp. 7-30. <https://phaidra.cab.unipd.it/o:464771>.
- 2009, «Il docente di lingua: tra ricerca linguistica e glottodidattica», in Ferretti S. (a cura di), *Le lingue nelle facoltà di lingue. Tra ricerca e didattica*, Viterbo, Sette Città, pp. 191-204.
- 2008, con Margiotta U. (a cura di), *Formare on line i docenti di lingue e italiano L2*, Torino, UTET Università. Di Balboni: «La formazione on line dei docenti di lingua seconda e straniera», pp. xiii-xxii.
- 2007, «Prospettive per la formazione degli insegnanti», in Pistolesi E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Trieste, Istituto Gramsci, pp. 105-110.
- 2006, «La formazione degli insegnanti di italiano L2: l'azione dello Stato», in Santipolo M. (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, UTET Università, pp. 140-154.
- 2005, «Prospettive per la formazione degli insegnanti», in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, pp. 14-18; in *Scuola e Didattica*, 2, pp. 14-18.
- 2003, «Formazione in rete dei docenti di italiano L2 a immigrati: il master ITALS ed il progetto ALIAS», in Schiavi Fachin S. (a cura di), *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Udine, Forum, pp. 181-192.
- 2001, «La formazione degli insegnanti di Italiano L2: una ricognizione», in *Lingua e nuova didattica*, 3, pp. 37-50.
- 1997, «Un profilo professionale per il docente di madrelingua straniera nelle università italiane», in Semplici S. (a cura di), *Formazione e ruolo del lettore di lingua*, Siena, Università per Stranieri, pp. 1-20.
- 1993, «Un modello didattico complesso: l'insegnamento dell'italiano lingua seconda a studenti adulti con docenti di madrelingua», in *Educazione permanente*, 1-2, pp. 69-78.

