

DELUIGI R. (a cura di), *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, Franco Angeli, Milano 2013.

Le numerose ricerche e teorie sociologiche degli ultimi anni evidenziano come la presenza di alunni stranieri all'interno della scuola italiana sia ormai un fenomeno consolidato a cui occorre far fronte. Questo vale in particolare per le realtà della formazione professionale. Il testo nasce in seguito a una ricerca-formazione sul campo che ha visto coinvolti educatori e formatori che operano con adolescenti perlopiù migranti e di "seconda generazione". A partire dal contesto di riferimento, è stata sviluppata una riflessione sulla stretta connessione esistente tra teoria pedagogica e prassi interculturale a cui hanno contribuito diversi autori. Gli argomenti approfonditi riflettono alcune questioni emerse durante il percorso formativo: l'orientamento e la formazione professionale, il ruolo del docente e le sue competenze, l'importanza dell'*équipe* formativo-educativa, la valorizzazione delle culture compresenti, con attenzione ai contesti complessi. Il testo è suddiviso in sei capitoli, in ognuno dei quali diversi studiosi apportano un contributo agli argomenti sopracitati.

Nei primi due vengono trattate le dinamiche dell'orientamento e della formazione professionale. In particolare, con l'ausilio di dati aggiornati, viene analizzato l'ambiente di riferimento e contestualizzato il fenomeno della migrazione in ambito educativo-formativo. In un profilo così delineato, gli autori propongono una riflessione sull'esperienza formativa che deve guidare e orientare il giovane verso l'inserimento nel mondo del lavoro e nella società, sostenendolo nello sviluppo dell'identità. Particolarmente interessante e innovativo è l'approccio di L. Girotti il quale propone un passaggio "dall'etNico all'Etico" ovvero all'orientamento inteso come accompagnamento, scoperta e riscoperta del sé. Questo permette di superare quello che F. D'Aniello chiama "negazione di cittadinanza", intendendo con questa espressione quel trattamento marginale che molto spesso, fino ad ora, è stato riservato sia ai minori stranieri che all'istruzione-formazione professionale. Dal contributo dei diversi pedagogisti emerge un'ulteriore riflessione sulle potenzialità e i rischi dell'IeFP che esige una pedagogia interculturale declinata attraverso la costruzione di luoghi e tempi di interazione, reciprocità e solidarietà.

L'ultima parte del volume vede la presentazione del percorso di formazione-ricerca "Interculturalità e formazione professionale: elementi di formazione e prospettive di ricerca", realizzato presso alcune sedi del CNOS-FAP della Regione Piemonte. L'autenticità dell'itinerario proposto scaturisce dalla volontà di mettere in dialogo la teoria e la prassi tra elementi cardine di intercultura e processi di pratica in atto.

Il testo offre interessanti spunti di riflessione da cui partire per analizzare i percorsi formativi e rivedere la propria azione educativa nell'ottica di una pedagogia che promuova reciprocità, attenzione all'altro, dialogo e cooperazione. La proposta di lavoro di *équipe* quotidiano attraverso

la metodologia cooperativa rappresenta a mio avviso un'opportunità per condividere e rileggere in ottica interculturale i contesti e le competenze professionali, per offrire uno spazio autentico entro cui l'allievo possa trovare una valorizzazione di sé e un'occasione per la costruzione della propria identità.

Alessandra Tacconi

SARTORI R. - GATTI M., *Game-based Learning. Il Ruolo del Gioco nella Progettazione di Percorsi Formativi*, LED, Milano 2013.

In ambito scolastico e professionale, il termine *formazione* assume molteplici significati. Si parla infatti di formazione (e di offerta formativa) sia per i percorsi dell'obbligo di istruzione, sia per i cicli di studio successivi (università, alta formazione ecc.), sia per qualsiasi corso che prometta l'acquisizione di conoscenze, abilità, capacità o anche solo il conseguimento di un attestato di frequenza, sia, infine, per esperienze come lo stage, il tirocinio, l'apprendistato ecc. che si svolgono in ambiente di lavoro. Ci si può così imbattere in termini come formazione d'aula, on-line, a distanza, on the job e outdoor. In tutti i casi citati, l'obiettivo della formazione è l'*apprendimento*, da parte dei formandi, di conoscenze, abilità, capacità, skill ecc. oltre che l'assunzione di particolari atteggiamenti e/o lo sviluppo di comportamenti ritenuti adeguati a svolgere un certo tipo di lavoro piuttosto che ad esprimere un certo tipo di professionalità. *Conoscenze* (sapere), *abilità* (saper fare) e *atteggiamenti* (saper essere) confluiscono tutti nel concetto di *competenza*, la quale allora può essere vista come un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti relativi ad una certa area lavorativa o ad un certo ambito professionale. Se ne deduce che l'obiettivo della formazione può essere espresso in termini di apprendimento e sviluppo di competenze professionali, quindi di *cambiamento* individuale e organizzativo.

Il libro di Riccardo Sartori e Massimo Gatti, dal titolo "Game-based learning", si pone l'obiettivo di trattare la funzione che il *gioco* può avere all'interno di un processo formativo, in particolare nella fase di erogazione della formazione in aula. Partendo dall'assunto che la formazione non è semplicemente insegnamento, e non lo è in quanto i formandi sono chiamati a partecipare *attivamente* alle simulazioni proposte e ad esercitarsi in modo che l'apprendimento venga favorito anche dal fare (si pensi a questo proposito all'espressione *learning by doing*, ovvero *imparare facendo*), il gioco, o almeno un certo tipo di gioco, definito per questo *formativo*, risulta essere una delle attività che diventa possibile proporre ai soggetti in formazione (i quali, ricordiamolo, sono generalmente adulti, spesso lavoratori, non di rado collocati ai livelli più alti della gerarchia aziendale).

Il testo tratta di un tema al tempo stesso generale e specifico. Generale nel senso che chiunque si occupi di formazione sa che con i formandi in aula conviene prevedere qualcosa da far fare loro e affidarsi quindi a qualche esercitazione, simulazione o gioco di gruppo per permettere ai formandi di sperimentare quanto poi andranno a consolidare con la riflessione e il *debriefing*. Specifico nel senso che il testo tratta di un tipo particolare di gioco, ovvero il *game-board*, vale a dire il *gioco da tavolo*, il quale, lungo il testo, viene scomposto nelle sue caratteristiche essenziali per poterne evidenziare la valenza formativa che può assumere all'interno di corsi dedicati all'apprendimento di specifiche competenze sociali, trasversali, manageriali ecc.

Il gioco di per sé, ovviamente, non viene semplicemente proposto ai formandi, ma diventa l'occasione per sperimentare prima e riflettere poi su determinate dinamiche relazionali, sociali, di gruppo ecc., proprio quelle dinamiche, insomma, su cui si fonda la formazione (o, meglio, quella formazione che in genere viene definita *psico-sociale*).

Quali sono i presupposti perché un gioco siffatto possa assumere una valenza formativa ed essere inserito in un percorso formativo? Come può essere perseguito un obiettivo formativo tramite un gioco da tavolo? Come si può tradurre un percorso formativo, o parte di esso, in un gioco da tavolo? Ma soprattutto, quale ruolo conviene che assuma il formatore che decidesse di introdurre un gioco da tavolo in un percorso formativo? A queste ed altre domande il testo dà delle risposte. Cercando nel contempo di porsi come uno strumento tecnico, che faccia capire l'importanza di pianificare adeguatamente l'inserimento di un gioco da tavolo in percorsi formativi, e come il gioco debba essere progettato attentamente affinché assuma valenza formativa e non risulti, invece, una perdita di tempo per tutti, formatore e formandi. A proposito di quest'ultimo concetto, risulta illuminante quanto evidenziato dagli autori nelle conclusioni del libro: "L'uso del gioco finalizzato all'apprendimento richiede l'intervento cosciente del formatore-educatore, dalla progettazione all'applicazione e, soprattutto, nel debriefing finale, parte imprescindibile del processo formativo-educativo. Non esiste modello a garanzia che lo strumento sia efficace senza l'abilità, la competenza e l'arte del maestro che ha il compito di mettere prima e togliere poi il velo della metafora e di rompere il 'cerchio magico'. Se il gioco è un falso gioco, un inganno del percorso formativo, non piacerà e troverà l'opposizione dei partecipanti che si comporteranno in esso da guastafeste".

Marco Perini

CASTOLDI M., *Valutare a scuola*, Carocci, Roma 2012.

Il tema della valutazione in ambito scolastico acquista oggi una pluralità di valenze: valutazione del sistema scuola a livello nazionale e internazionale, valutazione degli Istituti, valutazione dei docenti e valutazione degli apprendimenti degli allievi. Il contributo più interessante del libro *Valutare a scuola* sta proprio nel fatto che l'autore cerchi di integrare tutti questi aspetti in un quadro unico, tentando di apprezzare la scuola nel suo insieme: si passa, dunque, agevolmente da un livello che potremmo definire "micro", ovvero l'attenzione a una valutazione dell'apprendimento e per l'apprendimento dei singoli alunni, a una visione "macro", che arriva a coinvolgere l'intero sistema della scuola italiana, il quale non può, però, in alcun modo prescindere dalla valutazione di come a scuola si apprende, si insegna e di ciò che ogni singola scuola offre come servizio.

Il volume si apre con un'interessante *Introduzione* che ben descrive l'approccio innovativo con il quale l'autore vuole affrontare il tema. Viene, dunque, sottolineata la volontaria rinuncia al paradigma docimologico che ha caratterizzato tutti, o quasi, i precedenti contributi sul medesimo tema: cambia l'oggetto della ricerca, che non è più l'apprendimento ma la scuola nel suo complesso, e il metodo della ricerca, che restituisce al termine "valutazione" il suo significato più autentico, ossia quello di apprezzamento oggettivo del sistema, a tutti i suoi livelli. Un secondo aspetto innovativo, sottolineato nell'*Introduzione*, è l'attenzione rivolta all'individuazione di un modello valutativo che tenga conto della peculiarità del mondo della scuola, in modo tale da evitare di importare passivamente modelli provenienti da ambiti e contesti sociali differenti. La terza novità è costituita dal taglio prettamente operativo dell'opera: a fianco della riflessione teorica – il "pensare la valutazione" – sono state individuate linee guida operative per "fare valutazione" e viene fornita una ricca raccolta di materiali di lavoro e apparati di studio, contenenti quadri di sintesi sui contenuti trattati ed esercitazioni.

Nel Capitolo I, *Dimensioni del valutare*, l'autore definisce innanzitutto il concetto di "valutazione": solo dopo aver raccolto dati su un determinato oggetto e aver stabilito i criteri secondo

i quali l'oggetto andrà interpretato, si giunge alla valutazione, cioè a un'interpretazione codificata dell'oggetto e filtrata attraverso la soggettività di chi valuta. Si sgombera così il campo da un pregiudizio che da sempre si è accompagnato al concetto stesso di valutazione, vale a dire la necessità che essa sia "oggettiva". L'autore si sofferma, poi, sugli scopi del processo valutativo, di controllo (rendicontare dei risultati) e di sviluppo (orientare l'azione successiva), sugli approcci (dall'alto della struttura gerarchica o dal basso, attraverso l'elaborazione di proposte che emergono da necessità reali dei protagonisti dell'azione), sugli oggetti della valutazione, sui responsabili del processo valutativo, sui destinatari e, infine, sui metodi della valutazione (quantitativi e misurabili o qualitativi e basati quindi su di un'interpretazione soggettiva). Nel Capitolo II, *Valutare la formazione*, l'autore si sofferma, come già anticipato nell'*Introduzione*, sui caratteri peculiari dell'azione formativa, in modo tale da individuare un approccio sostenibile per la valutazione di questo ambito: la scuola è un'organizzazione che offre servizi di tipo culturale, ha una valenza sociale, che risponde sia a una domanda globale, formulata dalla comunità che le attribuisce un mandato sociale, sia a molteplici domande individuali. Risulta, perciò, indispensabile che la valutazione sia correlata al contesto, tenga conto di molteplici punti di vista, adotti un approccio partecipato, in vista della costruzione comune di significati condivisi, e formativo, che parta dalla riflessione sulla pratica e sia funzionale a un miglioramento dell'azione. Il percorso della valutazione non può in alcun modo essere improvvisato: il processo di analisi e gestione del problema viene impostato e descritto nel Capitolo III, *Framework metodologico*. Al di là dei singoli passi da compiere nel processo valutativo (definizione delle domande di indagine, progettazione e realizzazione della stessa, interpretazione dei dati, guida al miglioramento), particolarmente interessante risulta la sezione relativa alla necessità di una sua legittimazione preliminare: la valutazione deve essere vissuta come occasione di crescita e non esclusivamente come forma di controllo e strumento sanzionatorio. È proprio questo il punto critico che ha reso finora poco efficace ogni tentativo di valutazione effettuato, in particolare, sull'azione degli insegnanti e sull'offerta formativa degli istituti: gli insegnanti sono ancora restii a sottoporre a giudizio le proprie pratiche didattiche e le scuole si limitano a rendicontare le attività svolte, spendendo ancora troppo poco tempo a interrogarsi su come individuare e superare le criticità. Anche per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti, quello della legittimazione del processo di valutazione è un aspetto sul quale il corpo docente deve continuare a interrogarsi assieme alle famiglie, affinché i ragazzi non vivano questo momento come un giudizio di valore sulla propria persona, ma come un'occasione di ulteriore sviluppo. Il Capitolo IV fornisce un repertorio di strumenti valutativi, al fine di suggerire idee e mezzi utili a realizzare i diversi tipi di valutazione a scuola.

Il cuore del libro è costituito dalla seconda Parte, relativa alla valutazione degli apprendimenti. Il Capitolo VI, *Lessico di base*, è votato alla discussione di alcuni pregiudizi, dei quali abbiamo già avuto modo di trattare: quelli dell'oggettività della valutazione, della sua natura sanzionatoria, della maggiore chiarezza del voto numerico, del giudizio come media matematica dei voti e della netta scissione che viene operata fra giudizio sull'apprendimento e sul comportamento. Particolarmente interessante è la discussione sul valore della media dei voti, che risulta insidiosa, perché da un lato mette a confronto due o più valori espressi su una scala ordinale, in cui i numeri non indicano una quantità, ma una posizione in graduatoria su una scala che va dall'uno al dieci, in secondo luogo perché appiattisce il risultato di verifiche diverse che vertono su differenti obiettivi e traguardi formativi. Queste osservazioni, si spera, indurranno i docenti a pensare in modo diverso l'attribuzione di un voto finale, badando ad apprezzare i dati raccolti via via attraverso le differenti prove e ad esprimere non solo una valutazione numerica, ma anche un giudizio sul cammino percorso dalla persona esaminata. L'autore insiste inoltre a più riprese sulla necessità di tenere distinta la fase rilevativa, di raccolta delle informazioni sull'apprendimento dello studente, dalla fase della formulazione del giudizio, in cui i dati raccolti vengono, infine, interpretati. Vero è che la scuola di oggi tende a moltiplicare i momenti della formulazione del

giudizio, facendo sì che quelli che dovrebbero costituire dei semplici dati, come l'esito di un compito o di un'interrogazione, equivalgano di fatto, molto spesso, ad un giudizio sul percorso che la persona sta svolgendo. Un altro passaggio molto interessante è quello in cui l'autore sottolinea l'importanza del momento della comunicazione del voto ad alunni e genitori, ai quali si chiede di condividere il giudizio espresso e di diventare protagonisti del percorso di sviluppo che da quel giudizio prende avvio. D'altro canto, l'insegnante dovrà imparare a condividere il suo ruolo di soggetto valutante con altri, a rinunciare a quella che, per tradizione, era la sua arma più potente. È una questione complessa e connessa con la debolezza stessa dell'identità professionale del docente, il cui compito non può e non deve limitarsi all'espressione di un giudizio sui risultati dell'apprendimento degli studenti. Nel Capitolo VII, *Messa a fuoco dell'oggetto*, si introduce il concetto di competenza, che si avvia a divenire nei prossimi anni il principale oggetto della valutazione dell'apprendimento: nel momento in cui ciò che va valutato è, secondo la definizione di competenza data da Pellerey, «la capacità di far fronte ad un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e profondo», è necessario per i docenti elaborare strumenti nuovi, che non si limitino a valutare quanto uno studente sa ripetere ed eseguire azioni nelle quali è stato istruito in via preliminare. Affinché ciò possa realizzarsi – e veniamo con questo al Capitolo VIII, *Approcci a confronto* – è indispensabile da un lato adottare una logica di personalizzazione della valutazione, che tenga conto del percorso formativo svolto nel concreto dallo studente, dall'altro accettare una valutazione esterna che certifichi il possesso dei requisiti ritenuti essenziali dalle Indicazioni Nazionali per lo sviluppo delle competenze. Nel primo caso la sfida per i docenti sarà quella di imparare a valutare in modo collegiale, ad esprimere dunque una valutazione collettiva, che sia espressione della loro corresponsabilità nel percorso formativo realizzato dal ragazzo; nel secondo caso la sfida sarà quella di imparare ad accettare di buon grado una forma di valutazione esterna, dalla quale trarre utili indicazioni per una didattica maggiormente orientata alle esigenze dei soggetti che apprendono. I metodi di valutazione tradizionali non sono più adeguati: per questo, nel Capitolo IX, *Linee guida per la valutazione*, si traccia il profilo di una nuova valutazione, che verta su prestazioni autentiche e significative, che riesca a cogliere il sinolo fra la prestazione e il processo che l'ha generata, che coinvolga lo studente come soggetto valutante, che non serva a classificare, ma a promuovere un ulteriore sviluppo, che non presti attenzione soltanto alla dimensione cognitiva del compito, ma sia globale, e, infine, che combini differenti fonti di dati e prospettive di lettura. Il Capitolo X, *Materiali di lavoro*, si sofferma a descrivere alcuni strumenti per realizzare una simile valutazione, come le rubriche valutative, i compiti autentici, le guide per l'occhio e alcune strategie autovalutative da suggerire agli studenti.

La terza Parte del libro, *Verso una valutazione di sistema*, è, infine, dedicata alla valutazione degli insegnanti (Capitolo XII), alla valutazione degli Istituti (Capitolo XIII) e alla valutazione del sistema scolastico italiano. La valutazione degli insegnanti risulta essere un tema particolarmente spinoso: gli insegnanti, tanto abituati a valutare, risultano spesso refrattari ad essere valutati. I due modelli di valutazione dell'insegnamento a cui si può fare riferimento sono quello rendicontativo, in base al quale si controllano le prestazioni dei docenti al fine di incentivarle o sanzionarle, e quello di sviluppo professionale, funzionale al miglioramento delle azioni professionali dei docenti. Il modello di sviluppo potrebbe più facilmente essere adottato nel contesto italiano, nel quale i docenti sembrano temere, invece, che "valutazione" significhi esclusivamente rendere conto a qualcuno delle proprie pratiche. Anche l'autore sembra prediligere il modello di sviluppo: la valutazione, in questo caso, può diventare un utile strumento per il consolidamento della stessa identità professionale del docente. Certo è che, perché una simile valutazione risulti efficace e rispondente all'obiettivo prefissato, è necessario tener conto del carattere situato dell'insegnamento, della sua flessibilità in relazione al contesto, della sua collocazione all'interno di

una comunità di pratiche, della competenza pratico-professionale del docente, della capacità del docente di riflettere sulla propria esperienza e di interpretarla ed infine dell'inscindibile legame esistente fra teoria e prassi di insegnamento. Vengono, infine, suggeriti degli strumenti di autovalutazione delle pratiche didattiche. Per quanto riguarda la valutazione degli Istituti scolastici, l'autore evidenzia che sarebbe opportuno integrare le forme di valutazione interna (gli approcci autovalutativi) con forme di valutazione esterna (monitoraggio fra scuole, accreditamento, certificazione). Un'interessante sintesi fra questi due aspetti potrebbe essere costituita dall'affiancamento di un consulente esterno al processo autovalutativo messo in atto dal singolo Istituto, una figura che funzioni da supporto e suggerisca un metodo di gestione del problema. Anche nel caso della valutazione degli Istituti, ciò che deve cambiare è proprio l'atteggiamento della scuola nei confronti della valutazione, che non deve essere subita ma agita e partecipata, e che non può in alcun modo rimanere lettera morta, ma deve dare vita a un successivo miglioramento. L'ultimo capitolo, dedicato alla valutazione del sistema scuola, risulta interessante per il lettore che desideri capire il contesto all'interno del quale la scuola si trova: da un lato è forte la presenza del potere politico, che chiede una rendicontazione dei risultati formativi raggiunti dalla scuola italiana che possano essere messi a confronto con quelli degli altri sistemi scolastici europei e mondiali, dall'altro agisce un'esigenza di controllo da parte della società, che chiede al sistema scuola assicurazioni sulla sua capacità di rispondere alle esigenze delle famiglie, del mondo produttivo e dell'università. Questo tipo di valutazione avviene sul piano internazionale (OCSE), nazionale (INVALSI), regionale e di singola istituzione scolastica (nel quadro della legge sull'autonomia). Permangono, tuttavia, in questo campo, questioni aperte e criticità: possiamo dire che tale sistema di valutazione è ancora in corso di definizione.

In conclusione, *Valutare a scuola* costituisce un'ottima sintesi per chi voglia comprendere a fondo la natura complessa del problema relativo alla valutazione a scuola, al di là di una prospettiva riduttiva che relega la scuola e gli insegnanti a soggetti e gli alunni a oggetti di valutazione. Ciò che emerge con maggior forza da questa lettura è la necessità di una partecipazione di tutte le componenti interessate al processo valutativo, nell'ottica di uno sviluppo e di un miglioramento continuo, a tutti i livelli. Gli insegnanti che leggeranno questo libro magari non troveranno suggerimenti immediati su come strutturare le prove di verifica o su come attribuire punteggi e voti, ma sicuramente comprenderanno meglio il significato profondo del verbo "valutare", allontanando da sé alcuni pregiudizi e affiancandosi a questa pratica in modo più consapevole e meno sospettoso.

Luigia Businarolo