

LA PACE IN DIALOGO
Collana di studi e ricerche sul Mediterraneo

4

Direttori

Gennaro Giuseppe CURCIO
Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale

Maurizio MARTIRANO
Università degli Studi della Basilicata

Comitato scientifico

Cenap Mustafà AYDIN
Istituto Tevere – Centro pro Dialogo

Claudio BORNEO
Esperto in progettazione su integrazione, immigrazione e disabilità

Philippe CHENAUX
Pontificia Università Lateranense

Roberto CIPRIANI
Università degli Studi Roma Tre

Vito D'ADAMO
Ministero dei Beni Culturali e delle Attività Culturali e del Turismo

Giampaolo D'ANDREA
Università degli Studi della Basilicata

Giuseppina DE SIMONE
Pontificia Facoltà Teologica dell'Italia Meridionale

Luigi DI SANTO
Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Adriana DI STEFANO
Università degli Studi di Catania

Maria Rosaria GAROFALO
Università degli Studi di Salerno

Michel GHINS
Université Catholique de Louvain

Flor Avila HERNANDEZ
Universidad del Zulia

Antonio LOVAGLIO
Dipartimento Politiche per la Persona della Regione Basilicata

Francesco MIANO
Università degli Studi di Roma Tor Vergata

Paolo NEPI
Università degli Studi Roma Tre

Roberto PAPINI
Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA)

Annalisa PERCOCO
Fondazione Eni Enrico Mattei (FFEM)

Aurelia SOLE
Università degli Studi della Basilicata

Stefano ZAMAGNI
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

LA PACE IN DIALOGO

Collana di studi e ricerche sul Mediterraneo

Il termine *fellowship* connota qualcosa di positivo nelle relazioni umane. Esso evoca l'idea di compagni di viaggio che per caso si ritrovano riuniti quaggiù e che camminano per le strade del mondo in buon accordo umano — per quanto fondamentali siano le loro opposizioni — di buon umore e in cordiale solidarietà, o, per dire meglio: in amicale e servizievole disaccordo. Ebbene, il problema del buon *compagnonnage*, della *fellowship*, tra membri di differenti famiglie religiose, appare centrale per la nuova età di civiltà che si sta abbozzando nel crepuscolo nel quale siamo.

— JACQUES MARITAIN, *Tolleranza e verità*
(in James V. Schall, *Jacques Maritain. Il filosofo nella società*, 1998)

La pace in dialogo è una collana dedicata al Mediterraneo che nasce dall'attività della sede specialistica dell'Istituto Internazionale Jacques Maritain di Roma, all'interno della Cattedra Maritain istituita presso l'Università degli Studi della Basilicata, e il Polo Internazionale delle Culture del Mediterraneo di San Chirico Raparo di Potenza.

La collana è una raccolta di studi e ricerche sul Mediterraneo, tesa a riflettere sul ruolo dell'Europa nella costruzione di quei valori capaci di unire e avvicinare tutte le culture che si affacciano su queste acque.

Il “ponte” simboleggia il cammino dell'Europa verso gli altri continenti, non solo come passaggio tra territori profondamente diversi, ma soprattutto come incontro tra volti umani. Oltrepassando le acque del mar Mediterraneo si annullano le distanze — culturali, economiche, geografiche, politiche e sociali — e si accoglie l'Altro con gli occhi della dignità e del rispetto, non dell'interesse e del profitto.

Vai al contenuto multimediale



Il volume è stato pubblicato con il contributo della Fondazione Terzo Pilastro Internazionale.

La pubblicazione è stata sottoposta a double blind peer review process.

Cittadinanza democratica e dialogo intraculturale

Educare per includere e promuovere la valutazione autentica

a cura di

Gennaro Giuseppe Curcio
Vincenzo Nunzio Scalcione

Prefazione di

Onofrio Mario Di Vincenzo

Contributi di

Rosa Barbarito, Elena Bellavia
Giuseppe Busiello, Mariangela Caporale
Enzo Carra, Angelo Carlo Castellucci
Maria Luisa Colangelo, Rosella Corda
Gennaro Giuseppe Curcio, Paola D'Antonio
Renato Di Nubila, Luigi Di Santo
Onofrio Mario Di Vincenzo, Matteo Laruffa
Paolo Nepi, Gianpiero Perri, Vincenzo Nunzio Scalcione
Luigia Schiavone, Concetta Vaglio





Aracne editrice

www.aracneeditrice.it
info@aracneeditrice.it

Copyright © MMXIX
Giacchino Onorati editore S.r.l. – unipersonale

www.giacchinoonoratieditore.it
info@giacchinoonoratieditore.it

via Vittorio Veneto, 20
00020 Canterano (RM)
(06) 4551463

ISBN 978-88-255-2554-0

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,
di riproduzione e di adattamento anche parziale,
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: novembre 2019

Indice

15 Prefazione
Onofrio Mario Di Vincenzo

21 Introduzione
Gennaro Giuseppe Curcio

27 Il tempo di ripartire
Enzo Carra

I PARTE

Un nuovo umanesimo per la pace nel Mediterraneo

33 Il nuovo umanesimo per la pace
Giuseppe Busiello

51 Non più umanesimo. Il prossimo della giustizia e la
forma in divenire della pace intrastorica
Mariangela Caporale

69 Il potere e l'impotenza: i nuovi banditi
Rosa Barbarito

II PARTE

Educazione e pace: metodi per una didattica dell'inclusione

81 Osservazioni sulla cultura della pace
Angelo Carlo Castellucci

- 87 Per un impegno comune di Pedagogia civile nella costruzione quotidiana della Pace
Renato Di Nubila
- 97 Indicatori di qualità e *authentic assessment*. La progettazione degli strumenti per la valutazione didattica
Vincenzo Nunzio Scalcione
- 113 Da inventori di simboli a emanatori di “feromoni digitali”? B. Stiegler e la catastrofe del sensibile
Rosella Corda

III PARTE

Quali politiche culturali per la pace?

- 123 Le chiavi per una democrazia del “dovere”
Gennaro Giuseppe Curcio
- 137 La povertà culturale e le vie della pace sociale
Luigi Di Santo
- 145 Per la democrazia e per la pace
Gianpiero Perri
- 161 Seyran Ateş e il dibattito sull’errore del multiculturalismo in Germania
Elena Bellavia
- 181 Tecnologie e software per la valorizzazione e l’accessibilità del paesaggio agricolo
Paola D’Antonio

COMUNICAZIONI DEI DOTTORANDI

- 191 Per una politica culturale della pace
Matteo Laruffa

- 213 Verità e comunicazione. In-formare alla politica della pace
Maria Luisa Colangelo
- 237 Il bene comune e le modernità multiple attraverso l'interculturalità
Concetta Vaglio
- 251 Estela Barnes de Carlotto e l'impegno sociale per i Diritti Umani. La generazione dei desaparecidos e il grido delle Abuelas
Luigia Schiavone

Conclusioni

- 273 Considerazioni conclusive
Paolo Nepi
- 281 *Autori*

Indicatori di qualità e *authentic assessment*

la progettazione degli strumenti per la valutazione didattica

di VINCENZO NUNZIO SCALCIONE*

C'è la forte tentazione di assumere che presentare un contenuto nella sua forma perfezionata costituisca una strada regale per l'apprendimento. Supporre che la persona che comincia ad apprendere possa risparmiare tempo ed energie ed essere protetto dal commettere inutili errori cominciando dal punto in cui i competenti hanno terminato il risultato è ampiamente dimostrato dalla storia dell'istruzione.¹

J. Dewey

I cambiamenti che hanno investito l'attuale società, spesso decostruendo luoghi di produzione cognitiva, tradizionalmente deputati alla formazione, hanno posto al centro dell'attenzione il valore della *accountability* delle istituzioni, evidenziando la necessità di analisi degli strumenti di valutazione ivi adoperati. È emersa una nuova centralità delle modalità attraverso le quali promuovere la cittadinanza attiva e democratica, a seguito delle pratiche didattiche perpetuate e testate. La nuova cultura valutativa emersa ha tuttavia ancorato la propria proposta performativa all'attività di *testing*², mettendo a sistema la volontà di disciplinare e razionalizzare il mondo sociale. Oggi emerge il rico-

* Direttore del Centro Studi e Ricerche di Pedagogia Speciale – Istituto Jacques Maritain di Matera.

¹ J. DEWEY, *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston 1933, MA: Henry Holt, p. 127

² P. BROADFOOT, Preface, A. Filer (ed.), *Assessment: Social practice and sociale product*, RoutledgeFalmer, London, 2000, pp.9-12.

noscimento della centralità della valutazione per il funzionamento dell'intero sistema educativo e dei nuovi livelli di significato sociale assunti³. Si tratta di andare ad evidenziare i cosiddetti saperi conseguiti e le competenze maturate dagli studenti nei luoghi di apprendimento. Ciò al fine di verificare le modalità di progettazione di attività didattiche finalizzate allo sviluppo di competenze, definite dalla capacità di esecuzione di compiti unitari in situazioni specifiche.

La scuola, almeno dal XVII secolo, ha mutato profondamente i tratti caratteristici della formazione. Le conoscenze specifiche dell'intellettuale cinquecentesco risultano difatti non comparabili al sapere tecnico e razionale richiesto al nuovo discente espressione spesso di una comunità strutturata, nell'Età moderna, attorno all'idea di Stato Nazione; saperi organizzati e specializzati, come risultano essere le nuove organizzazioni statuali; le trasformazioni che dal '300 in poi investiranno la scuola rivelano così l'agire di una sorta di legge di adeguazione⁴ alla società. Elementi successivi, quali la rivoluzione industriale, porteranno ad una riprogettazione del sistema di istruzione, con l'evidenziazione di elementi tipici, rispondenti a criteri di efficienza; l'inculturazione troverà compimento con la fondazione della scuola elementare e popolare, espressione di un bisogno, innanzitutto dello stato, di coinvolgimento delle masse all'interno dei traguardi propri degli stati nazionali.

Tuttavia gli stati contemporanei o, meglio, le attuali società multiculturali e post-industriali si differenziano dalle strutture di governo descritte. Si tratta, oggi, di fornire adeguate risposte alle attese riposte nei sistemi di istruzione organizzati e finanziati dagli Stati, i cui "livelli di padronanza" divengono oggetto di comparazione, definendo percorsi di formazione organizzati nel *ranking* internazionale. Muovendo da simili considerazioni, occorre evidenziare come gli elementi propri della definizione dei criteri di validità e affidabilità della valutazione risultano essere

³ Cfr. S. PASTORE – D. SALAMIDA, *Oltre il "Mito educativo? Formative assessment e pratica didattica"*, FrancoAngeli, Milano, 2013, p. 9.

⁴ *Ivi*, p.10.

centrali. Si tratta, a bene vedere, di verificare le modalità attraverso le quali costruire/decostruire valori e conoscenze di una cultura.

Predisporre le condizioni per l'acquisizione e lo sviluppo di saperi, abilità, competenze tali da rendere i soggetti capaci di auto-orientarsi e crescere, perseguendo da protagonisti il proprio successo formativo, fine ultimo dell'agenzia scolastica che predispone azioni tali da poter offrire concrete ed eque opportunità di apprendimento⁵. Ciò rimanda immediatamente alla necessità di organizzare attività didattiche che possano essere oggetto di programmazione e, ad un tempo, di valutazione, finalizzando tali percorsi allo sviluppo di saperi, abilità, competenze in grado di consentire ai destinatari della proposta formativa auto-orientamento e protagonismo nel proprio percorso formativo. Si tratta di una sorta di *feedback*, rispetto alla realizzazione della attività didattica, che va a identificare il valore della proposta formativa, nella misura in cui essa possa essere acquisita come buona pratica. La dimensione di un simile giudizio è evidentemente dovuta alle informazioni utili a definirne i criteri, che consentano la possibilità di rivedere quanto appreso, al termine del *task*, fornendo quindi l'opportunità di correggersi/migliorarsi. In ultima analisi si tratta di individuare *best practice* che offrano l'occasione di riflettere su se stessi e autovalutarsi, promuovendo e incentivando la motivazione ad apprendere⁶. Nel tempo, tali forme di sistematizzazione delle modalità di valutazione dei processi formativi hanno assunto le categorie semantiche di *summative assessment* and *formative assessment*, ad indicare la standardizzazione dei processi o la focalizzazione di questi ultimi sugli elementi identificativi dello studente/persona. Risulta, così facendo, evidente la differenziazione della valutazione dei criteri dalla valutazione che ha come riferimento la produzione normativa del comparto educativo.

⁵ Cfr. G. DOMENICI, *Ragioni e strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli, 2009.

⁶ P. BLACK – D. WILIAM, *Inside the black box*, Kings College, London, 1998, p. 11.

Emergono quindi item comuni alla prima come alla seconda modalità; chiavi di lettura che evidenziano come la stessa valutazione di tipo sommativo abbia come riferimento capacità, abilità, attitudini espresse dal soggetto, nella realizzazione della prestazione; aspetti che possiamo considerare autenticamente appartenenti al singolo, nella misura in cui saranno stati prodotti da quest'ultimo, nell'atto di mobilitazione dei saperi posseduti. Nelle indicazioni correnti, finalizzate a definire la funzione educativa della scuola, assume nuovo significato il concetto di apprendimento/comprendimento; si tratta di fissare le evidenze di accettabilità con rubriche di valutazione; essere in grado di costruire prestazioni autentiche; sviluppare le fasi della progettazione a ritroso; definire gli obiettivi di comprensione; definire le evidenze che dimostreranno il verificarsi della comprensione; predisporre un processo di apprendimento fondato su principi di apprendimento autentico⁷. Il dettaglio appena espresso tuttavia non esaurisce la ontologica mobilità della progettazione didattica, intesa nella sua intima correlazione con gli esiti del processo, ovvero l'apprendimento: che cos'è comprendere, è una questione complicata. Ma in termini pratici le persone non sono così disorientate. La maggior parte di noi sembra condividere una buona intuizione di come misurare la comprensione, valutando gli allievi con ciò che conoscono⁸. Si evidenzia, a tal proposito il significato di comprensione e si veda la distinzione presente nella lingua inglese fra *comprehension* – la comprensione e dunque la capacità flessibile di una prestazione, per interrogarsi su quali siano le qualità critiche di un lavoro intellettuale autentico – e la parola *understanding*⁹.

⁷ G. WIGGINS – J. MCTIGHE, *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004, p. 7.

⁸ D. PERKINS, *What is understanding. In M. S. Wiske, Teaching for understanding. Linking Research with practice*, CA Jossey-Bass, San Francisco, 1998, pp. 39-40,

⁹ G.G. WEHLAGE – F.M. NEWMANN – W.G. SECADA, *Standards for authentic achievement and pedagogy*, in F. M. Newmann ed al. *Authentic achievement. Restructuring schools for intellectual quality*, San Francisco CA Jossey-Bass, 1996, pp. 21-48,

Al fine di ricondurre l'evidenza della comprensione ad una modalità di intervento e definizione delle pratiche didattiche, si sottopone quindi il presente *framework*, affinché l'insegnante possa riconoscere l'obiettivo di comprensione raggiunto:

Evidenze di accettabilità		
I Aspetto	Spiegazione	Accurata, coerente, giustificata sistematica, predittiva
II Aspetto	Interpretazione	Significativa, intuitiva/penetrante, illustrativa illuminante.
III Aspetto	Applicazione	Operativa, efficiente, scorrevole adattiva, elegante.
IV Aspetto	Prospettiva	Credibile, significativa, penetrante/ intuitiva, plausibile, insolita.
V Aspetto	Empatia	Sensibile, aperta, recettiva percettiva, riguardosa.
VI Aspetto	Auto-conoscenza	Consapevole di sé, metacognitiva, autoregolativa, riflessiva, saggia/ricca di discernimento

Fonte: G. Wiggins – J. McTighe¹⁰.

Evidenziamo quindi una prima necessità relativa alla individuazione delle caratteristiche descrittive di ciascun aspetto, oggetto della trattazione didattica. Quindi un secondo item, relativo alla individuazione di elementi di sintesi dei livelli di competenza, inteso

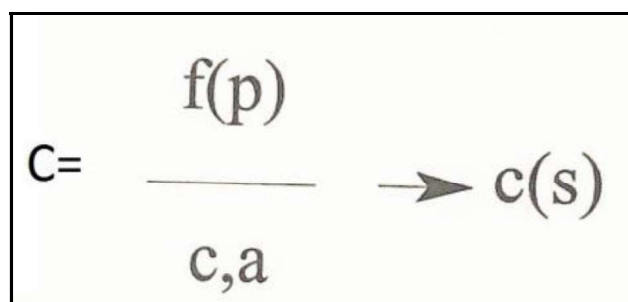
quale insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche che permettono a una persona di compiere delle azioni è di per sé un concetto molto ar-

¹⁰ G. WIGGINS – J. MCTIGHE, *Fare progettazione - La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, op. cit., p. 9.

tiolato che include delle competenze generali che a loro volta comprendono il sapere, saper fare, saper essere e saper apprendere.¹¹

Si tratta di costruire una sorta di mappa di evidenze di apprendimento che possono essere conseguite¹², valorizzando l'apprendimento in una situazione, come modalità prevalente.

Risulta necessario, a tal proposito, evidenziare come la competenza risulti essere la capacità di mettere in atto – saper far personale $f(p)$ –, in situazioni specifiche, all'interno delle quali è assegnata la realizzazione di un compito unitario $c(s)$, un comportamento conforme agli standard richiesti. Il concetto di competenza incorpora la padronanza di significative conoscenze tecniche e abilità (c,a) per risolvere problemi e rispondere alle contingenze, nonché l'abilità di trasferirle a nuove situazioni di riferimento.



Fonte R. Perini – E. Puricelli¹³.

Ciò che caratterizza le conoscenze e le abilità è difatti la loro totale determinabilità o dicibilità (derivanti dal loro essere oggetti socio-culturali), nel senso che è possibile descrivere anticipatamente ciò che essi devono “sapere” e “saper fare”, così da poter trasformare gli apprendimenti di questa categoria in pre-

¹¹ N. SERIO - L. LELLI, *Il manuale dell'insegnante: Progettazione curricolare e progettazione delle discipline*, Armando Editore, Roma, 2016, p.137.

¹² G. WIGGINS – J. MCTIGHE, *Fare progettazione - La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, op. cit., p. 9.

¹³ R. PERINI – E. PURICELLI, *Didattica per competenze*, Anicia, Roma, 2013, p. 62.

scrizioni, ossia in obiettivi o traguardi, posti al termine di un certo arco di tempo. Per competenza è da intendersi la capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni: le competenze non sono esse stesse dei saperi o dei saper-fare, ma mobilitano, integrano, orchestrano tali risorse. In tale scenario, l'esercizio della competenza, passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da "schemi di pensiero", che permettono di determinare e di realizzare un'azione relativamente adatta alla situazione. Ecco perché le competenze professionali si costruiscono attraverso l'informazione, ma anche secondo la "navigazione" quotidiana di un esperto, da una situazione di lavoro all'altra¹⁴.

Il rischio evidente tuttavia resta quello che le conoscenze apprese restino inerti nello studente; una prestazione autentica deve dunque far riferimento a compiti contestualizzati in situazioni reali, evidenziando in maniera chiara ruoli, situazioni contestuali, prodotto di prestazione e standard di successo, elementi che è possibile conseguire adoperando strumenti di predisposizione per una valutazione predittiva in grado di evidenziare ciò che merita di essere appreso.

La definizione delle evidenze risulta finalizzata alla dimostrazione della comprensione *understanding* (focus studente) ed alla costruzione di percorsi didattici in grado di contribuire alla performance efficace (focus docente), ovvero alla comprensione autentica.

In una simile ottica difatti la prestazione risulta fondamentale ai fini della definizione della comprensione (*understanding*) e della progettazione (*design*) didattica da elaborare, ad opera degli insegnanti e finalizzata, come detto, ad una comprensione profonda, passata al vaglio di step strutturati, verificati da una comprensione profonda, ovvero autentica.

Si tratta di definire gli elementi di conoscenza, da dover essere appresi, e, solo successivamente, le modalità con le quali

¹⁴ P. PERRENOUD, *Dieci nuove Competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002, pp. 13-14.

procedere verso la strutturazione di prove che evidenzino quanto appreso, ed in quale grado.

Si dovrà procedere dunque nell'accertamento della determinazione della estensione – *extension* –, al fine di definire le evidenze di comprensione significativa – *evidence of understanding*; pur essendo la comprensione significativa molteplice, risulta possibile, attraverso plurimi metodi di accertamento, definire standard per conoscenze ed abilità essenziali, oggetto dell'apprendimento e, successivamente, di verifica, nelle performance. Ciò al fine di consentire di raggiungere, da parte dello studente, gli obiettivi finali desiderati, ovvero *intended outcomes* coerenti con le performance, assunte come *standards*. Strumenti propri delle azioni dell'insegnante saranno curricolo e progettualità.

Al fine di procedere alla trattazione delle interpretazioni della fenomenologia dell'insegnamento-apprendimento, consapevoli quindi della vastità del campo di indagine, ma nella definizione di un percorso di ricerca interessato alle evidenze dell'agire didattico finalizzato a “istituire un confronto tra i risultati raggiunti e gli obiettivi prefissati, tra le prestazioni, la condotta dell'alunno e i criteri assunti per dichiararli più o meno soddisfacenti”¹⁵, occorre, evidenziare una distinzione fra *content standard* e *forma standard*. Nel primo caso si definiscono gli standard delle conoscenze, gli elementi indicati/prodotti nelle pratiche didattiche. Con i secondi si fa riferimento al traguardo desiderato (dall'insegnante)/conseguito (dallo studente)¹⁶. La considerazione delle valutazioni in funzione della “domanda di sapere utilizzabile”¹⁷ trova rappresentazione nella progettazione di specifici *framework* per la valutazione delle competenze. Le

¹⁵ S. PASTORE (a cura di D. Salamida), *Oltre il “mito educativo”? Formative assessment e pratica didattica*, FrancoAngeli, Milano, 2013, p. 61.

¹⁶ La presente trattazione non esclude altrettanto valide iniziative educative; si veda: MARZANO - PICKERING, *Dimensioni dell'apprendimento* (1997), l'Insegnante esperto Saphier-Gower, *The Skillful teacher*, (1997), ovvero metodologie basate sull'apprendimento per problemi *problem-based learning*.

¹⁷ M. CASTOLDI, *Valutare le competenze – Percorsi e strumenti*, Carocci editore, Roma, 2001, p. 65.

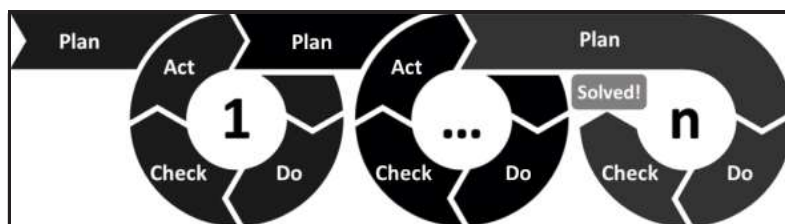
rubriche valutative risultano un utile strumento per orientare l'azione dell'insegnante e supportare l'azione didattica, al fine di individuare i traguardi di apprendimento in modo condiviso, stimolando l'*équipe* dei docenti al confronto interdisciplinare; valutare le acquisizioni degli allievi; rielaborare obiettivi e percorsi di apprendimento anche in vista di riprogettazioni future, accertando eventuali criticità e apportando i necessari correttivi. Si tratta di uno strumento di riflessione sull'azione, poiché in grado di consentire una validazione provvisoria, e la successiva applicazione, possibile a seguito dei riscontri osservati nel corso dell'esperienza. La valutazione dei criteri risulta essere lo strumento di riflessione e progettazione delle modalità attuative per la definizione del Profilo dello studente al termine del primo ciclo d'istruzione,

declinato rispetto alle CC, richiamate ad nella declaratoria del Profilo. Il curricolo è rivolto alla maturazione delle competenze previste nel Profilo; i Traguardi di competenza e gli Obiettivi disciplinari sono orientati verso le CC; le assumono come orizzonte di riferimento, ma vengono specificati in modo direttamente da esse dipendente; le competenze nel Profilo dello studente al termine del primo ciclo saranno oggetto della certificazione.¹⁸

Coerentemente con le trattazioni delle metodologie adottate, in sede di definizione dei parametri della valutazione, si evidenzia l'utilizzato del ciclo continuo del *Miglioramento di Deming*, presente nelle finalità espresse nella produzione normativa, in sede di miglioramento delle prestazioni¹⁹.

¹⁸ G. CERINI, *Le nuove indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2013, p.56.

¹⁹ Gli obiettivi di miglioramento sono individuati dalle scuole nel PdM, coerentemente con il modello assunto come riferimento, ovvero il ciclo di Deming, in quanto suggerito da Indire alle scuole nella fase del SNV dedicata al miglioramento, in attuazione della Legge 13 luglio 2015, n. 107.

Schema Ciclo di Deming²⁰.

Il *ciclo di Deming* è un modello rivolto al miglioramento continuo della qualità, in un tempo medio lungo; si tratta di una modalità di organizzazione delle attività finalizzata ad efficientizzare i processi, e, al contempo, a ottimizzare l'utilizzo delle risorse. Il punto di partenza sussunto in tale modello individua la necessità di una interazione costante fra alcuni elementi specifici delle fasi di costruzione e messa a valore dell'attività di progettazione, intesa al raggiungimento dei fini appena esposti; in tale ottica ricerca, progettazione, test, attuazione e verifica risultano essere gli elementi che si provvederà a verificare e mettere in relazione, al fine di migliorare la performance. Secondo tale modello, qualsiasi processo può essere visto come un ciclo che ha quattro momenti: *plan* (progettare, pianificare), *do* (agire, realizzare), *check* (controllare) e *act* (stabilizzare o correggere e riavvio del ciclo di intervento).

Il PDCA è una strategia operativa modulare, che, pertanto, può essere applicata all'organizzazione nel suo insieme, ma anche a qualsiasi suo processo, anche all'ambito di lavoro di una sola persona o gruppo²¹.

Al contrario nella scuola tradizionale il docente fornisce informazioni e lo studente concentra il proprio sforzo soprattutto nel seguire la spiegazione e nel prendere appunti per poi dar conto al docente di quanto appreso. Seguendo le modalità delle teorie del *ciclo di Deming* si vanno al contrario a costituire pro-

²⁰ La teoria e la prassi della Qualità (*Total Quality Management*, TQM) sebbene frutto del lavoro di più studiosi, hanno la radice più profonda ed il modello più rigoroso nelle idee e nell'attività di W. E. Deming.

²¹ A. RICCI, *Total Quality management nella scuola*, Armando editore, 2000, pag. 75-76.

cessi attivi di rielaborazione dei contenuti, dove il discente è messo nelle condizioni di costruire autonomamente le sue competenze. Del resto

Il concetto di competenza intende proprio focalizzare l'attenzione su compiti che richiedono l'attivazione di strategie cognitive e socioemotive elevate, l'impiego attivo e personale del proprio sapere in attività significative ed impegnative.²²

Strumenti di analisi delle competenze

Infine, in relazione alle fasi che caratterizzano il processo di valutazione occorre determinare: l'oggetto da valutare; i dati delle informazioni; evidenziare i parametri in base ai quali esprimere il giudizio. Procedere alla comunicazione della valutazione espressa al fine di giungere alla certificazione delle competenze. Come detto, difatti, la valutazione è una produzione di conoscenze utili all'azione e si concretizza nella formulazione di un giudizio di valore²³; ricordiamo che all'interno dell'attuale strumentazione di certificazione delle competenze convivono due logiche: una relativa al controllo ed una invece allo sviluppo formativo.

Per quanto riguarda la rendicontazione del possesso di requisiti, in funzione di scelte attuate, attualmente ci muoviamo all'interno di un quadro normativo che non ha univoci riferimenti per una fondata valutazione delle competenze, nella pur necessaria esplicitazione dei riferimenti epistemologico ed in relazione alla caratteristica processualità dell'apprendimento. Dinamicità, unicità e complessità sono gli elementi caratterizzanti la competenza e mal si accordano con una valutazione unicamente basata sulla osservazione.

²² M. CASTOLDI - M. MARTINI, *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, FrancoAngeli, Milano 2011, p. 98.

²³ M. CASTOLDI, *Valutare le competenze – Percorsi e strumenti*, op. cit., p. 65.

Occorre invece combinare più prospettive di analisi, al fine di illuminare l'oggetto di conoscenza (la competenza nella sua globalità). Dai diversi sguardi che esercitano l'osservazione, ma anche dall'interazione tra soggetto e oggetto di osservazione, attraverso un approccio di ricerca qualitativa, si può quindi giungere a ultimare la validazione dell'osservazione, rafforzata dalla pluralità delle prospettive di analisi assunte²⁴.

Un utile strumento di sintesi rispetto agli approcci appena descritti si rinviene nella cosiddetta triangolazione, elaborata sulla scorta di una proposta avanzata da Pellerrey²⁵, dove si procede alla integrazione delle prospettive di osservazione della competenza, ovvero quella soggettiva, intersoggettiva, oggettiva. Nel primo caso si intende il significato che il soggetto assegna alla propria esperienza di apprendimento; esso contiene un'istanza autovalutativa, relativa alla modalità attraverso la quale il soggetto osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e le capacità di cui egli dispone per rispondere ai compiti di realtà, e che si esemplifica nelle domande: come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? Mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco a impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?²⁶.

La dimensione intersoggettiva risulta invece relativa alle attese espresse, contenute, nel contesto sociale; ovvero la messa in relazione delle capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto, in relazione alle attese degli insegnanti, così come formulate nei traguardi formativi per i propri allievi. E, ancora, le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti, degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale. Emerge una dimensione ampia e complessa, che pone in contatto il soggetto con un sistema vasto, quanto la comunità all'interno della quale

²⁴ *Ivi*, p. 69.

²⁵ M. PELLEREY, *Le competenze individuali e il Portfolio*, la Nuova Italia, Firenze, 2004.

²⁶ M. CASTOLDI, *Valutare le competenze – Percorsi e strumenti*, op. cit., p. 70.

egli è presente. Le domande esemplificative di una simile dimensione sono le seguenti: quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? In che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messe in atto? Le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?²⁷.

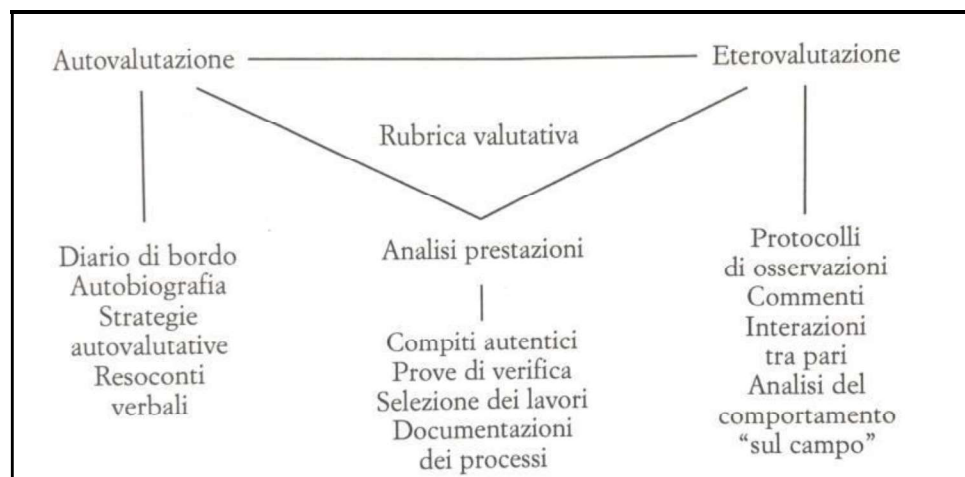
La dimensione oggettiva è messa in relazione alle evidenze osservabili, in grado di attestare la prestazione del soggetto. Si osserveranno le conoscenze e le abilità necessarie, affinché si possa sviluppare la competenza richiesta. Si tratta di una dimensione osservabile e misurabile con domande afferenti a quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati; individua le evidenze osservabili con strumenti atti a documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati; è focalizzata sulla misura che consente alle evidenze raccolte di segnalare una padronanza, per rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto²⁸.

In una simile rappresentazione si evidenzia la prospettiva trifocale della idea di competenza valutabile, ricomposta in un quadro di insieme che ha come obiettivo una osservazione non soltanto fenomenologica ma olistica. Se la competenza è assimilabile ad un iceberg, allora essa non è assimilabile unicamente a ciò che si sottopone allo sguardo. Tale prospettiva, plurima e articolata della rappresentazione della competenza, evidenzia la necessità di utilizzare diversi strumenti di analisi. Lo schema di seguito indica un repertorio di utilizzo da parte dell'insegnante per la definizione di livelli di padronanza²⁹.

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ *Ivi*, p.71.

²⁹ *Ivi*, p.72.

Repertorio di strumenti di analisi delle competenze³⁰.

Infine, torna utile ricordare come la prospettiva di analisi appena trattata sia finalizzata ad evitare una pratica didattica che potremmo definire *teach, test and hope for the best!*, ovvero “insegna, verifica e incrocia le dita!”. La persona umana ha bisogno di valorizzare ogni opportunità per apprendere e per migliorarsi; non sarà in grado di fare buon uso di tutte queste potenziali risorse se non avrà ricevuto una solida educazione di base. Meglio ancora, la scuola dovrebbe instillare sia il desiderio che il piacere dell’apprendimento, la capacità d’imparare a imparare, la curiosità intellettuale, all’interno di una pratica didattica dove si valuti non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che egli sa fare con ciò che sa³¹.

Riferimenti bibliografici

BLACK P. – WILIAM D., *Inside the black box*, Kings College, London, 1998.

BROADFOOT P., PREFACE, FILER A. (ed.), *Assessment: Social practice and sociale product*, RoutledgeFalmer, London, 2000.

³⁰ *Ivi*, p. 73. La figura riassume repertorio di strumenti di analisi delle competenze, così come indicato nell’analisi di M. Castoldi.

³¹ Cfr. G. WIGGINS – J. MCTIGHE, *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*, op. cit.

- CASTOLDI M., *Valutare le competenze – Percorsi e strumenti*, Carocci editore, Roma, 2001.
- CASTOLDI M. – MARTINI M., *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2011.
- CERINI G., *Le nuove indicazioni per il curriculum verticale*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2013.
- DOMENICI G., *Ragioni e strumenti della valutazione*, Tecnodid, Napoli, 2009.
- DEWEY J., *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston 1933, MA: Henry Holt.
- GARDNER H., *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*, Basic Books, New York, 1991.
- MARZANO R. – PICKERING D., *Dimension of learning teacher's manual*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.
- PASTORE S. – SALAMIDA D., *Oltre il "Mito educativo? Formative assessment e pratica didattica*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- PELLERNEY M., *Le competenze individuali e il Portfolio*, la Nuova Italia, Firenze, 2004.
- PERINI R. – PURICELLI E., *Didattica per competenze*, Anicia, Roma, 2013.
- PERKINS D., *What is understanding. In M. S. Wiske, Teaching for understanding. Linking Research with practice*, CA Jossey-Bass, San Francisco, 1998.
- PERRENOUD P., *Dieci nuove Competenze per insegnare*, Anicia, Roma, 2002.
- RICCI A., *Total Quality management nella scuola*, Armando editore, 2000.
- SAPHIER J. – GOWER R., *The Skillful teacher: Building your teaching skills*, Carlisle, MA, Research for Better teaching, 1997.
- SERIO N. – LELLI L., *Il manuale dell'insegnante: Progettazione curricolare e progettazione delle discipline*, Armando Editore, Roma, 2016.
- WEHLAGE G.G. – NEWMANN F.M. – SECADA W.G., *Standards for authentic achievement and pedagogy*, in NEWMANN F. M. ed al., *Authentic achievement. Restructuring schools for intellectual quality*, San Francisco CA Jossey-Bass, 1996
- WIGGINS G. – MCTIGHE J., *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*, LAS, Roma, 2004.