Giusi Antonia Toto e Pierpaolo Limone

LA VALUTAZIONE EDUCATIVA NEL XXI SECOLO

MODELLI, PRATICHE E PROSPETTIVE INNOVATIVE

Erickson

U&R UNIVERSITY & RESEARCH

AREA 11

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

Esiste un divario ancora troppo ampio tra le acquisizioni teoriche della ricerca educativa e le pratiche valutative quotidianamente messe in atto nelle aule scolastiche e universitarie. Spesso, la valutazione viene vissuta dagli studenti come un momento ansiogeno e sanzionatorio, e dai docenti come un adempimento burocratico che sottrae tempo prezioso alla didattica.
L'obiettivo del presente volume è di fornire a ricercatori, dirigenti scolastici e insegnanti — in formazione e in servizio — un quadro teorico rigoroso e, al contempo, un repertorio metodologico e operativo che consenta loro di implementare pratiche valutative realmente efficaci e trasformative.
In particolare, l'opera si propone di legittimare scientificamente l'uso di metodologie innovative quali il peer assessment, il self-assessment e l'authentic assessment, fornendo testimonianza della loro efficacia nel promuovere l'apprendimento autoregolato e le competenze trasversali.



Giusi Antonia Toto

Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Foggia, è coordinatrice del centro di ricerca multidisciplinare Learning Sciences institute. Ha un'esperienza ventennale nella ricerca e nella clinica; i suoi studi si concentrano sulla psicologia dello sviluppo, l'educazione emotiva e le tecnologie per l'inclusione.



Pierpaolo Limone

Rettore dell'Università Telematica Pegaso e professore ordinario di Psicologia dell'educazione, si è formato a Londra, alla London School of Economics e all'Institute of Education. Studia i processi di apprendimento negli ambienti digitali e ibridi. Coordina il Center for Advanced Studies in Education (CASE), il maggiore centro di ricerca italiano dedicato alle tecnologie dell'apprendimento.

U&R UNIVERSITY & RESEARCH

Pubblicazione scientifica validata dal Comitato Scientifico della Collana

www.universityresearch.erickson.it

€ 19,00

9 788859 048381

www.erickson.it

Giusi Antonia Toto e Pierpaolo Limone

LA VALUTAZIONE EDUCATIVA NEL XXI SECOLO

MODELLI, PRATICHE E PROSPETTIVE INNOVATIVE

Erickson

U&R UNIVERSITY & RESEARCH

GLI AUTORI

Giusi Antonia Toto
Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Foggia, è coordinatrice del centro di ricerca multidisciplinare Learning Sciences institute. Ha un'esperienza ventennale nella ricerca e nella clinica; i suoi studi si concentrano sulla psicologia dello sviluppo, l'educazione emotiva e le tecnologie per l'inclusione. La sua ricerca esplora le nuove frontiere dell'apprendimento, dal Metaverso all'intelligenza artificiale, per promuovere una didattica innovativa e inclusiva. È autrice di numerose pubblicazioni scientifiche, tra cui *La speciale psicopedagogia di Vygotskij, Manuale Tic per la didattica* (con P. Limone 2021), *Verso 1 Meta. Riflessioni psicopedagogiche su nuovi ambienti di apprendimento* (2024), *Sistemi educativi e devianza. Prospettive di Etnopedagogia criminale* (con L. Palmisano 2025), *Esplorare le emozioni. Dall'introspezione alla pratica educativa* (2026).

Pierpaolo Limone
Rettore dell'Università Telematica Pegaso e professore ordinario di Psicologia dell'educazione, si è formato a Londra, alla London School of Economics e all'Institute of Education. Studia i processi di apprendimento negli ambienti digitali e ibridi. Da molti anni lavora sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti, in collaborazione con i principali centri di ricerca internazionali sulle learning sciences e attraverso progetti vinti su bandi competitivi che hanno aperto opportunità di ricerca a centinaia di giovani studiosi. Con un gruppo di colleghi ha fondato la Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale ed EduOpen, il portale italiano di MOOC, e ha promosso il dottorato di interesse nazionale in Digital Transition. Coordina il Center for Advanced Studies in Education (CASE), il maggiore centro di ricerca italiano dedicato alle tecnologie dell'apprendimento. È autore di circa trecentocinquanta pubblicazioni dedicate ai rischi e alle potenzialità dei serious game, dei MOOC e dell'e-learning nelle esperienze di apprendimento ubiquo.

INDICE

Prefazione *(Roberto Ricci)* 7

Introduzione 11

La centralità della valutazione nell'ecosistema educativo contemporaneo *(Giusi Antonia Toto e Pierpaolo Limone)*

Capitolo 1 15

La valutazione educativa nel XXI secolo: teorie, modelli e prospettive future

Capitolo 2 35

Pratiche, modelli operativi e implicazioni educative della valutazione

Capitolo 3 55

Dalla teoria alla pratica: laboratori didattici per una valutazione generativa

Capitolo 4 77

Paradigmi e pratiche del *digital assessment*

Capitolo 5 107

L'arte di ascoltare: come le interviste qualitative svelano le storie che contano

Appendice 119

La valutazione in prospettiva interculturale. Equità, bias e analisi comparativa internazionale

Postfazione *(Mauro Palumbo)* 133

Bibliografia 139

PREFAZIONE

di Roberto Ricci

La valutazione educativa è oggi chiamata a misurarsi con una responsabilità tanto delicata quanto decisiva: rendere visibili i processi dell'apprendere senza ridurli a una semplice contabilità degli esiti, sostenere la qualità dell'insegnamento senza trasformarsi in un dispositivo di controllo fine a se stesso, contribuire alla crescita delle persone e delle istituzioni senza smarrire la complessità viva della relazione educativa. Entro questa prospettiva, la valutazione non può essere considerata come un momento separato, conclusivo o accessorio della didattica, bensì come una componente costitutiva del processo di insegnamento e apprendimento, capace di orientare la riflessione pedagogica, la progettazione educativa e l'azione professionale.

Un primo aspetto essenziale consiste nel restituire alla valutazione la sua natura pedagogica. Valutare non significa soltanto accertare ciò che è stato appreso, attribuire un voto, certificare un livello o rendere conto a un sistema. Valutare significa, prima di tutto, comprendere: dove si trovano gli allievi rispetto agli obiettivi, quali ostacoli incontrano, quali risorse possono mobilitare, quali strategie didattiche risultano più efficaci, quali condizioni organizzative rendono possibile un miglioramento autentico. In questa direzione, la valutazione assume il profilo di una pratica conoscitiva e regolativa, capace di orientare le decisioni di docenti, studenti, dirigenti, famiglie e comunità professionali.

Una cultura valutativa matura evita ogni contrapposizione semplificativa. Valutazione sommativa, valutazione formativa, valutazione autentica, valutazione di sistema, autovalutazione, valutazione tra pari, misurazione standardizzata e uso dei dati non vanno intesi come etichette rigide o come territori separati, ma come categorie orientative. Esse aiutano a nominare e comprendere funzioni diverse di un medesimo fenomeno, che nella vita reale

della scuola si manifesta lungo un *continuum*. Una prova può certificare, ma anche offrire indicazioni per riprogettare l'insegnamento; un riscontro può sostenere il miglioramento individuale, ma anche illuminare bisogni comuni del gruppo; un dato di sistema può orientare politiche generali, ma anche sollecitare domande professionali dentro una singola scuola. Ciò che distingue una valutazione realmente educativa non è dunque soltanto lo strumento utilizzato, ma l'intenzione pedagogica, l'uso delle informazioni raccolte e la qualità delle decisioni che ne derivano.

Particolarmente rilevante è l'idea che la valutazione debba essere generativa. Un processo valutativo ha pieno valore educativo se contribuisce alla crescita, allo sviluppo e al miglioramento di tutti i soggetti coinvolti nella formazione: studenti, docenti, scuole, famiglie, dirigenti, comunità territoriali e istituzioni. Gli studenti devono poter riconoscere i propri progressi, comprendere i propri errori e assumere gradualmente responsabilità sul proprio apprendimento; i docenti possono interrogare le proprie scelte, affinare la progettazione e rendere più consapevole la mediazione didattica; le scuole possono riconoscersi come organizzazioni che apprendono. Una valutazione che non genera apprendimento, fiducia, responsabilità e miglioramento rischia di perdere il proprio fondamento educativo, anche quando appare tecnicamente accurata.

Questa impostazione è significativa in un tempo in cui la scuola è attraversata da trasformazioni profonde. Tecnologie digitali, disponibilità crescente di dati e intelligenza artificiale aprono possibilità rilevanti, ma anche interrogativi etici, professionali e culturali. Possono rendere più tempestiva la restituzione delle informazioni, più ricca la documentazione dei processi e più personalizzata l'azione didattica. Tuttavia, nessuna tecnologia, anche la più evoluta, può sostituire il giudizio professionale, la responsabilità educativa e la capacità di leggere i dati alla luce delle storie, dei bisogni e delle possibilità delle persone.

Un altro asse portante della riflessione valutativa è costituito dal rapporto tra standard, criteri condivisi e personalizzazione dei percorsi. La scuola non può rinunciare a traguardi comuni, perché essi rappresentano una condizione di qualità, di equità e di giustizia educativa; allo stesso tempo, il riconoscimento di standard e livelli non può tradursi in uniformità indifferente alle differenze. La sfida è tenere insieme la dimensione collettiva e quella individuale: garantire a tutti l'accesso a competenze solide e significative, e insieme riconoscere che gli itinerari per raggiungerle possono essere diversi. In tale prospettiva, la misurazione standardizzata può offrire elementi conoscitivi importanti, soprattutto quando i risultati vengono restituiti in forme descrittive e collegate a traguardi di apprendimento. Essa diventa però educativamente feconda solo se entra in dialogo con la valutazione di scuola e di classe, con l'esperienza dei docenti e con la riflessione collegiale.

La valutazione formativa emerge, in questo quadro, come una delle chiavi più promettenti per ripensare l'intero processo educativo. Essa non coincide con una tecnica particolare, né con la benevolenza del giudizio, né con l'assenza di rigore; al contrario, richiede chiarezza degli obiettivi, criteri espliciti, raccolta accurata di evidenze, riscontri tempestivi e utilizzabili, capacità di riorientare l'insegnamento mentre l'apprendimento è ancora in corso. Richiede inoltre che gli studenti comprendano che cosa stanno imparando, perché lo stanno imparando, come possono migliorare e quali responsabilità possono assumere nel proprio percorso. In questo senso, la valutazione diventa anche apprendimento: educa alla riflessione, all'autoregolazione e alla capacità di riconoscere la qualità di un lavoro e di migliorarla nel tempo.

Di grande valore è anche l'attenzione riservata alle pratiche concrete. Rubriche, portfolio, compiti autentici, autovalutazione, valutazione tra pari, riscontro dialogico, ambienti digitali e laboratori per la formazione dei docenti non sono soluzioni miracolose, ma strumenti che acquistano senso solo dentro una progettazione coerente. La qualità della valutazione dipende dall'allineamento tra finalità educative, obiettivi di apprendimento, attività didattiche, criteri, strumenti e forme di restituzione. Essa richiede competenza e compostezza professionale, riflessione condivisa e cura del linguaggio.

Ogni riflessione sulla valutazione deve mantenere costantemente uno spirito di servizio verso la scuola reale, quella che ogni giorno lavora con gli allievi nelle classi, affrontando vincoli, urgenze, complessità organizzative e pluralità dei bisogni, inclusi quelli dei docenti. Le scienze educative offrono il loro contributo più alto quando mettono conoscenze, metodi e strumenti al servizio di chi insegna, dirige, accompagna, sostiene e apprende. Una teoria della valutazione che non sappia parlare alla pratica quotidiana rischia di rimanere sterile; una pratica valutativa che non si lasci interrogare dalla ricerca rischia di riprodurre abitudini non sempre consapevoli. Il dialogo tra ricerca e scuola è dunque una condizione essenziale per costruire una cultura valutativa matura.

L'attenzione all'equità attraversa l'intero orizzonte della valutazione educativa. Valutare in modo educativo significa interrogarsi su chi viene favorito o sfavorito da determinate modalità di accertamento, su quali competenze vengono rese visibili e quali restano nascoste, su come evitare che la valutazione consolidi disuguaglianze invece di contrastarle. L'inclusione richiede apprendimenti effettivi, opportunità reali di sviluppo e sostegni adeguati. In questa prospettiva, la valutazione diventa uno strumento per riconoscere fragilità, valorizzare potenzialità e promuovere percorsi di miglioramento.

Ne emerge un'idea di valutazione sobria e ambiziosa insieme: sobria, perché consapevole dei limiti di ogni strumento; ambiziosa, perché orientata a fare della valutazione una leva di crescita personale, professionale e istituzionale. È

questa, forse, la cifra più profonda di una valutazione autenticamente educativa: non essere un adempimento, non una sentenza, non un fine, ma una pratica di cura intellettuale e civile, capace di aiutare la scuola a conoscere meglio se stessa e a rinnovare ogni giorno la propria promessa educativa.

Roberto Ricci
Presidente INVALSI

CAPITOLO 3

Dalla teoria alla pratica: laboratori didattici per una valutazione generativa

Introduzione. La valutazione come pratica generativa e trasformativa

Abbiamo finora tracciato un percorso evolutivo della valutazione educativa, evidenziando il passaggio paradigmatico da una concezione sommativa e di controllo a una visione formativa, processuale e intrinsecamente legata allo sviluppo dell'apprendimento (Black e Wiliam, 1998a; 2009). Si è passati da una valutazione sull'apprendimento, finalizzata a misurare e certificare, a una valutazione per l'apprendimento, intesa come motore per la regolazione della didattica e del percorso dello studente, fino a delineare i contorni di una valutazione come apprendimento, in cui lo studente stesso diventa agente e protagonista del proprio processo valutativo, sviluppando competenze metacognitive e di autoregolazione (Earl, 2003). Ora ci si propone di calare tale cornice teorica nella concretezza della pratica didattica, presentando e analizzando criticamente una serie di proposte laboratoriali per la formazione dei docenti.

Questi laboratori non sono da intendersi come semplici «ricette» o pacchetti formativi preconfezionati, ma come veri e propri ambienti di apprendimento professionale, progettati per innescare una riflessione profonda sul significato e sulle pratiche della valutazione e per promuovere un cambiamento che sia al contempo culturale e metodologico. L'ipotesi di fondo che anima queste proposte è che per trasformare la valutazione in classe sia necessario trasformare l'idea che i docenti hanno della valutazione stessa, passando da una percezione che la vede come onere burocratico o strumento di giudizio a una concezione della valutazione come pratica generativa: un'attività di ricerca, di dialogo e di progettazione che genera apprendimento non solo per gli studenti, ma per i docenti stessi e per l'intera organizzazione scolastica. I laboratori qui presentati

si collocano all'intersezione fra tre campi di ricerca fondamentali per le scienze dell'educazione contemporanee: la pedagogia sperimentale, che fornisce il rigore metodologico per la progettazione e la valutazione di interventi didattici basati su evidenze; le *learning sciences,* che offrono modelli su come le persone apprendono, sottolineando la natura situata, sociale e costruttiva della conoscenza; e l'Evidence-Based Education, che promuove l'uso di prove di ricerca per informare le decisioni didattiche e le politiche educative (Hattie, 2008).

Attraverso l'analisi di questi percorsi laboratoriali, il capitolo intende dimostrare come sia possibile tradurre i principi teorici della valutazione formativa, autentica e inclusiva in pratiche professionali concrete, sostenibili e ad alto impatto. Si esplorerà come la progettazione di attività didattiche che integrano autovalutazione e valutazione tra pari, l'uso di strumenti come le rubriche e i protocolli strutturati, e l'attenzione alla dimensione motivazionale ed emotiva della valutazione possano contribuire a creare contesti di apprendimento più efficaci, equi e capaci di promuovere l'autonomia e la competenza degli studenti. Infine, verrà analizzata la proposta di un *serious game* per la valutazione delle competenze diagnostiche in medicina, come esempio emblematico di come le nuove frontiere del *digital assessment* e dell'intelligenza artificiale possano essere messe al servizio di una valutazione autentica e basata su evidenze, in linea con i principi dell'Evidence-Centered Design (Mislevy, Steinberg e Almond, 2003).

Fondamenti teorici e riferimenti scientifici

Le proposte laboratoriali si radicano in un solido terreno teorico, che attinge ai contributi più significativi della ricerca internazionale sulla valutazione e sull'apprendimento degli ultimi trent'anni. La loro architettura concettuale poggia su alcuni pilastri fondamentali che è necessario esplicitare per comprenderne appieno la portata innovativa. Il primo pilastro è la distinzione, ormai classica ma sempre feconda, tra *assessment for learning* e *assessment as learning,* come elaborata da Lorna Earl (2003). Se la valutazione per l'apprendimento si focalizza sull'uso del feedback da parte del docente per adattare l'insegnamento e guidare lo studente, la valutazione «come» apprendimento compie un passo ulteriore e più radicale: essa considera il processo valutativo stesso come un'occasione privilegiata per lo studente di apprendere a imparare. In questa prospettiva, le pratiche di autovalutazione e valutazione tra pari non sono meri esercizi, ma attività cognitive e metacognitive di alto livello attraverso cui lo studente interiorizza i criteri di qualità, impara a monitorare il proprio processo di apprendimento e sviluppa la capacità di regolare autonomamente le proprie strategie. Questo approccio si salda in modo indissolubile con le teorie

sull'apprendimento autoregolato (Self-Regulated Learning – SRL), in particolare con il modello ciclico di Barry Zimmerman (2002). Secondo Zimmerman, uno studente autoregolato è un agente attivo del proprio apprendimento, capace di gestire un ciclo che si articola nelle tre fasi seguenti.

– Fase di pianificazione *(forethought):* si stabiliscono gli obiettivi e si pianificano le strategie per raggiungerli.
– Fase di esecuzione *(performance/volitional control):* si mettono in atto le strategie, monitorando costantemente la loro efficacia.
– Fase di autoriflessione *(self-reflection):* si riflette sui risultati ottenuti, ci si autovaluta e si adattano le strategie per il futuro.

I laboratori proposti, in particolare il «Laboratorio 1», sono progettati proprio per aiutare i docenti a creare attività didattiche che supportino esplicitamente questo ciclo. L'uso di rubriche, checklist e domande riflessive non è finalizzato a un controllo più stringente, ma a fornire agli studenti gli strumenti *(scaffolding)* per diventare consapevoli del proprio processo di apprendimento e per imparare a governarlo. La valutazione, in questo senso, diventa il motore dello sviluppo dell'autonomia, una competenza chiave per l'apprendimento permanente *(lifelong learning).*

Il secondo pilastro teorico riguarda la concezione del feedback. Superando una visione trasmissiva, la ricerca più avanzata, rappresentata dai lavori di John Hattie e Helen Timperley (2007) e, più recentemente, da David Carless e David Boud (2018), ha riconcettualizzato il feedback come un processo dialogico e complesso, il cui impatto dipende in modo cruciale dall'interpretazione e dall'azione dello studente. Un feedback è efficace non quando è «corretto», ma quando «viene accolto» e «usato» dallo studente per agire sul proprio apprendimento.

Ciò ha portato a focalizzare l'attenzione sui due aspetti cruciali seguenti.

– I livelli del feedback: Hattie e Timperley (2007) hanno mostrato come il feedback più efficace non sia quello sul risultato (corretto/sbagliato), ma quello sul processo (le strategie usate) e sull'autoregolazione (la capacità dello studente di gestire il proprio apprendimento). Il feedback sulla persona (ad esempio, «sei bravo») è invece spesso controproducente.
– La *feedback literacy* dello studente: Carless e Boud (2018) hanno introdotto questo concetto per descrivere la capacità dello studente di apprezzare, interpretare e agire sul feedback. Questa competenza non è innata, ma va sviluppata attraverso pratiche didattiche specifiche, come l'analisi di esempi, la co-costruzione di rubriche e il *peer feedback.*

Il «Laboratorio 2. Accendere i motori» si concentra proprio su queste dimensioni, collegando strettamente le pratiche di feedback alle teorie della

motivazione. Attingendo ai lavori di Carol Dweck (2006) sulle teorie implicite dell'intelligenza (mentalità fissa vs. di crescita) e di Hattie (2012) sulla visibilità dell'apprendimento, il laboratorio mira a rendere i docenti consapevoli di come le loro pratiche valutative possano promuovere un orientamento alla padronanza (il desiderio di imparare e migliorare) piuttosto che alla performance (il desiderio di apparire bravi e ottenere buoni voti), sostenendo l'autoefficacia e la resilienza degli studenti di fronte all'errore.

Il terzo pilastro è rappresentato dal movimento della valutazione autentica, che sostiene la necessità di valutare gli studenti attraverso compiti complessi, realistici e significativi, che richiedano loro di «fare» con le proprie conoscenze, piuttosto che semplicemente riprodurle (Wiggins, 1990). Questo approccio è intrinsecamente legato alla valutazione delle competenze e trova la sua massima espressione in strumenti come il portfolio e in metodologie come il *problem-based learning*.

La proposta del *serious game Diagnosis Deconstructed* si inserisce in questo filone, portandolo alle sue estreme conseguenze grazie all'uso delle tecnologie digitali. La sua progettazione si basa su un framework metodologico rigoroso, l'Evidence-Centered Design (ECD), sviluppato da Mislevy, Steinberg e Almond (2003). L'ECD fornisce un'architettura concettuale per la progettazione di valutazioni complesse, assicurando la coerenza tra i modelli seguenti.

– Il modello dello studente *(competency model):* cosa vogliamo valutare? Quali sono le competenze e le conoscenze chiave?
– Il modello delle evidenze *(evidence model):* quali comportamenti o performance dello studente costituiscono la prova (l'evidenza) del possesso di tali competenze?
– Il modello del compito *(task model):* quali compiti o problemi dobbiamo sottoporre allo studente per sollecitare tali evidenze?

Questo approccio, definito di *stealth assessment* (valutazione invisibile), permette di raccogliere una mole enorme di dati sul processo di apprendimento senza interrompere il flusso dell'esperienza, fornendo una valutazione molto più ricca, dinamica e formativa rispetto ai test tradizionali. Il *serious game* diventa così un esempio avanzato di come la valutazione, supportata da un design rigoroso e dalle potenzialità dell'AI, possa diventare essa stessa un ambiente di apprendimento potente e personalizzato (Limone e Toto, 2022; Toto e Limone, 2021).

Infine, il «Laboratorio 3. La valutazione come leva di empowerment professionale» si fonda sull'idea che la valutazione formativa non sia solo uno strumento per gli studenti, ma anche un potente dispositivo di sviluppo professionale per i docenti. Attraverso pratiche di riflessione sull'azione, di

ricerca-azione e di valutazione tra pari *(peer observation),* i docenti possono utilizzare i dati provenienti dalla valutazione per analizzare criticamente la propria didattica e per migliorarla in un ciclo continuo, diventando così «insegnanti ricercatori» (Stoll e Brown, 2015). Questo approccio trasforma la valutazione da pratica solitaria a pratica comunitaria, promuovendo la costruzione di una cultura della valutazione condivisa e di una responsabilità professionale collettiva, elementi chiave per un miglioramento scolastico sostenibile (Schildkamp e Poortman, 2015).

La tabella 3.1 riassume le principali caratteristiche dei tre pilastri teorici della valutazione generativa.

TABELLA 3.1
I tre pilastri teorici della valutazione generativa

Pilastro teorico	Autori di riferimento	Concetti chiave	Implicazioni didattiche
1. Assessment as learning e autoregolazione	L. Earl, B. Zimmerman	Passaggio dalla valutazione per l'apprendimento alla valutazione come apprendimento. Lo studente diventa agente attivo in un ciclo di pianificazione, esecuzione e autoriflessione.	Uso di rubriche, checklist e domande riflessive per fornire scaffolding e sviluppare l'autonomia e la consapevolezza dello studente.
2. Feedback dialogico e motivazione	J. Hattie, H. Timperley, D. Carless, D. Boud	Il feedback è efficace se focalizzato sul processo e sull'autoregolazione, non solo sul risultato. È fondamentale sviluppare la feedback literacy degli studenti.	Promozione di una mentalità di crescita. Adozione di pratiche come l'analisi di esempi, la co-costruzione di rubriche e il peer feedback.
3. Valutazione autentica ed Evidence-Centered Design	R. J. Mislevy, L. S. Steinberg, R. G. Almond	Valutazione tramite compiti complessi e realistici. Rigoroso allineamento tra competenze attese, evidenze comportamentali e compiti somministrati (stealth assessment).	Progettazione di ambienti di apprendimento avanzati (ad esempio, serious game) per raccogliere dati sul processo senza interrompere l'esperienza di apprendimento.

La progettazione dei laboratori: un framework per lo sviluppo professionale

I laboratori formativi proposti sono stati progettati come percorsi esperienziali e trasformativi, che mirano a superare un approccio puramente trasmissivo alla formazione dei docenti. L'architettura di ogni laboratorio è pensata non per «spiegare» la valutazione, ma per farla «vivere» ai partecipanti, mettendoli nella

posizione di studenti che apprendono, di progettisti che creano e di ricercatori che riflettono sulla propria pratica. La struttura ricorsiva, che alterna momenti di inquadramento teorico, analisi di casi, lavoro di gruppo, simulazione e riprogettazione *(re-design),* è finalizzata a promuovere un apprendimento attivo e situato, in cui la nuova conoscenza viene costruita, negoziata e immediatamente applicata al proprio contesto professionale.

La tabella 3.2 riassume la struttura e le finalità dei tre laboratori principali, evidenziandone la coerenza interna e la progressione tematica.

TABELLA 3.2
Tre proposte operative

Laboratorio	Titolo	Razionale pedagogico	Obiettivi chiave	Metodologia prevalente
1	Dall'*assessment for learning* all'*assessment as learning*	Spostare il focus dalla valutazione per l'apprendimento (guidata dal docente) alla valutazione come apprendimento, promuovendo l'autonomia e l'autoregolazione dello studente.	Progettare attività didattiche che integrino strumenti di autovalutazione e valutazione tra pari per sostenere il ciclo dell'apprendimento autoregolato (pianificazione, monitoraggio, riflessione).	Analisi di caso, riprogettazione guidata (re-design), *peer feedback.*
2	«Accendere i motori»: valutazione, motivazione e metacognizione	Esplorare la stretta interconnessione tra pratiche valutative, convinzioni motivazionali (ad esempio, mentalità di crescita) e processi metacognitivi degli studenti.	Utilizzare la valutazione come strumento diagnostico e di sostegno per la motivazione, gestendo il feedback in modo da promuovere un atteggiamento positivo e resiliente verso l'apprendimento.	*Role-playing,* analisi di video, sviluppo di strumenti di *self-assessment* motivazionale.
3	La valutazione come leva di empowerment professionale	Trasformare la percezione della valutazione da onere burocratico a risorsa strategica per lo sviluppo professionale del docente, in un'ottica di ricerca-azione e di pratica riflessiva.	Utilizzare i dati della valutazione formativa per analizzare e migliorare la propria didattica e sperimentare protocolli di osservazione e feedback tra pari *(peer observation).*	Ricerca-azione, simulazione di *peer review,* costruzione di un piano di sviluppo professionale.

CAPITOLO 5

L'arte di ascoltare: come le interviste qualitative svelano le storie che contano

Nel vasto mondo della ricerca, dove numeri e statistiche spesso la fanno da padrone, esiste un approccio che sceglie di mettere al centro la persona e la sua storia: la ricerca qualitativa. Invece di misurare e contare, questo metodo cerca di comprendere in profondità le esperienze, le opinioni e i vissuti degli individui. Uno degli strumenti più potenti e delicati di questo approccio è l'intervista, un incontro che, se ben condotto, può trasformarsi in un'autentica co-costruzione di conoscenza.

Ma cosa significa «condurre bene» un'intervista qualitativa? Non si tratta semplicemente di fare domande e registrare risposte. Come suggerisce il sociologo tedesco Uwe Flick, si tratta di un'arte complessa, un dialogo in cui il ricercatore diventa un partner nella creazione di una narrazione ricca e significativa. L'atteggiamento con cui il ricercatore si avvicina all'intervista è il primo, fondamentale passo. È richiesta una curiosità autentica, un desiderio genuino di comprendere l'altro, e una sospensione del giudizio. Questo significa mettere da parte le proprie convinzioni e preconcetti, un processo che in filosofia viene chiamato *epoché*. L'intervistatore non è un contenitore vuoto, ma un individuo con le proprie idee e teorie. Riconoscerle e «metterle tra parentesi» è essenziale per non influenzare le risposte dell'intervistato e per aprirsi a prospettive inaspettate. In questo senso, l'intervistatore non è un semplice «raccoglitore di dati», ma un co-costruttore del testo narrativo. L'intervista diventa così un'opera a quattro mani, in cui il racconto emerge dall'interazione tra intervistatore e intervistato.

La gestione del dialogo è un altro aspetto cruciale. Si tratta di trovare un equilibrio delicato tra l'ascolto attivo e l'intervento mirato. L'ascolto attivo si manifesta con gesti semplici ma potenti: annuire, mantenere il contatto visivo,

mostrare interesse. Questi segnali comunicano all'intervistato che il suo racconto è accolto e valorizzato. I momenti di intervento, invece, sono mirati a esplorare in profondità i temi che emergono. Qui entrano in gioco i cosiddetti *probes,* delle sonde verbali che il ricercatore utilizza per approfondire, chiarire o portare alla luce dimensioni nascoste del racconto. Ad esempio, una semplice riformulazione («Se ho capito bene, lei sta dicendo che…») può aiutare a verificare la comprensione e a stimolare ulteriori precisazioni. Un'altra tecnica è l'eco, ossia la ripetizione dell'ultima parola o frase dell'intervistato con un tono interrogativo, che invita a proseguire il pensiero. Anche il silenzio può essere uno strumento potente: una pausa lasciata «respirare» può dare all'intervistato il tempo di accedere a riflessioni più profonde e significative.

Uno degli scogli più comuni nelle interviste è la tendenza delle persone a rispondere con affermazioni generali o di principio, piuttosto che con racconti di esperienze concrete. È più facile dire «la valutazione dovrebbe essere formativa» che raccontare un episodio specifico in cui si è vissuta una valutazione formativa (o la sua assenza). Il compito del ricercatore è quello di riorientare costantemente il dialogo verso il piano dell'esperienza vissuta. Domande come «Può farmi un esempio concreto?» o «Può raccontarmi una situazione specifica in cui…?» sono inviti a trasformare un'idea astratta in una narrazione viva e dettagliata. Chiedere «Come si è sentito/a in quel momento?» o «Cosa è successo esattamente, passo dopo passo?» ancora la riflessione all'esperienza situata, rendendo il racconto più ricco, specifico e denso di significato. È in questi dettagli, in queste storie incarnate, che si cela la vera comprensione.

L'intervista qualitativa, secondo l'approccio di Flick, è molto più di una tecnica di raccolta dati. È un'arte che richiede sensibilità, consapevolezza e una profonda capacità di ascolto. Il ricercatore non è un investigatore a caccia di verità nascoste, ma un compagno di viaggio che aiuta a far emergere le storie che le persone portano con sé. Queste storie, una volta raccolte e analizzate, ci permettono di comprendere meglio non solo i fenomeni sociali, ma anche la complessità e la ricchezza dell'esperienza umana. In un mondo che corre veloce e che predilige le risposte semplici e immediate, l'arte di ascoltare e di far narrare le storie diventa un atto di resistenza e una preziosa fonte di conoscenza.

La valutazione al bivio: percezioni e pratiche degli insegnanti italiani nell'era della trasformazione digitale

La trasformazione digitale ha investito il sistema educativo a ogni livello, sfidando non solo le metodologie didattiche, ma anche uno dei pilastri fondamentali della pratica docente: la valutazione. Se da un lato gli strumenti digitali

promettono di rendere la valutazione più efficiente, personalizzata e autentica, dall'altro sollevano interrogativi complessi sul ruolo dell'insegnante, sull'equità dei processi e sul significato stesso del valutare.

Il presente studio si propone di esplorare in profondità come gli insegnanti della scuola italiana vivono e interpretano questa transizione. L'obiettivo è far emergere le loro percezioni, le pratiche consolidate, le resistenze e le aspirazioni riguardo alla valutazione digitale e innovativa. Per raggiungere tale scopo, è stata adottata una metodologia di ricerca qualitativa, in linea con il modello dell'intervista in profondità descritto da Uwe Flick (2018), che permette di cogliere la ricchezza e la complessità delle esperienze individuali. Sono state condotte 51 interviste semistrutturate ad altrettanti insegnanti di diversi ordini di scuola, gradi di esperienza e discipline, al fine di comporre un quadro sfaccettato e non generalizzante del fenomeno indagato.

Dalle narrazioni degli insegnanti emerge un quadro composito, in cui coesistono slanci innovativi e profonde resistenze. La sintesi delle risposte, organizzata attorno alle domande del protocollo, rivela pattern ricorrenti e significative divergenze. Un primo dato significativo riguarda l'identificazione di un'esperienza di valutazione «riuscita». La grande maggioranza degli intervistati (circa il 70%) la associa a contesti di valutazione autentica, come progetti complessi, compiti di realtà o presentazioni che hanno permesso agli studenti di dimostrare competenze in modo attivo e coinvolgente. Un insegnante di lettere racconta: «La valutazione che ricordo con più soddisfazione è stata un progetto interdisciplinare sulla Prima guerra mondiale. Gli studenti hanno costruito un archivio digitale […]. Non ho valutato solo il prodotto finale, ma il processo. Per la prima volta ho sentito che stavo davvero vedendo cosa sapevano fare» (Docente 7, 18 anni di esperienza).

Questa visione si contrappone a quella di una minoranza che valorizza la chiarezza e l'oggettività delle prove strutturate tradizionali, considerate più eque. Sul ruolo della valutazione, quasi tutti gli insegnanti vivono una profonda tensione tra la funzione sommativa, legata all'obbligo istituzionale del voto, e quella formativa, orientata all'apprendimento. «Sento ogni giorno questa scissione. Quando do un voto, sento che sto chiudendo qualcosa. Quando do un feedback, sento che sto aprendo qualcosa. Il problema è che il sistema vuole i voti» (Docente 3, 12 anni di esperienza). Questa dicotomia è percepita come uno dei nodi più problematici e irrisolti della pratica quotidiana.

L'introduzione degli strumenti digitali nella valutazione avviene prevalentemente in forme semplici, come quiz (Kahoot), sondaggi (Mentimeter) o raccolta di materiali (Google Classroom). Pochi docenti riportano esperienze di valutazione di competenze complesse tramite il digitale. L'uso, spesso, si limita a «tradurre» pratiche tradizionali in un formato nuovo, senza ripensarne

la logica. Tuttavia, alcuni insegnanti evidenziano come il digitale abbia aperto nuove possibilità, come quella di osservare il processo di scrittura degli studenti: «Ho usato Google Classroom per raccogliere le bozze dei temi […]. Potevo commentare in tempo reale. È stata una rivoluzione, mi ha dato una finestra sul processo, non solo sul prodotto» (Docente 29, 14 anni di esperienza). Il feedback rimane una pratica centrale, ma il digitale ne modifica le caratteristiche. Se da un lato strumenti come i commenti sui documenti condivisi permettono una maggiore precisione e tempestività, dall'altro viene percepita la perdita del «calore» e della ricchezza della comunicazione orale. I sistemi di feedback automatico sono guardati con sospetto, perché, come nota un'insegnante, «rispondono alla domanda "Ho sbagliato?" ma non alla domanda "Perché ho sbagliato?"» (Docente 48, 4 anni di esperienza).

Infine, riguardo a pratiche come il *peer assessment* e la valutazione situata (simulazioni, scenari virtuali), l'interesse teorico è molto alto, ma l'implementazione pratica risulta sporadica. Gli ostacoli principali sono la mancanza di tempo, di formazione specifica e di risorse tecnologiche adeguate. L'avvento dell'intelligenza artificiale suscita sentimenti ambivalenti: è vista come un'opportunità per personalizzare l'apprendimento, ma anche come una minaccia al ruolo relazionale e critico del docente, considerato insostituibile.

Analisi tematica

Dall'analisi interpretativa delle 51 interviste sono emersi sette temi principali che attraversano le narrazioni degli insegnanti, offrendo una chiave di lettura per comprendere il loro rapporto con la valutazione nell'era digitale.

1. *La tensione strutturale tra valutazione sommativa e formativa.* Questo tema rappresenta il nucleo conflittuale della valutazione scolastica. Gli insegnanti si sentono schiacciati tra la richiesta del sistema di produrre voti numerici e la loro consapevolezza pedagogica che una valutazione per l'apprendimento richiederebbe processi continui e dialogici. Questa tensione non è una semplice difficoltà tecnica, ma un conflitto culturale e istituzionale che logora la pratica quotidiana.
2. *Il digitale come amplificatore di pratiche esistenti.* L'analisi suggerisce che la tecnologia, di per sé, non è un agente di trasformazione. Piuttosto, essa tende ad amplificare l'approccio valutativo preesistente del docente. Chi ha una visione formativa della valutazione trova nel digitale strumenti per potenziarla (feedback tempestivo, portfolio digitali, ecc.); chi ha un approccio sommativo, invece, usa la tecnologia per automatizzare e rendere più efficiente la misurazione (ad esempio, con quiz a correzione automati-

ca). Il digitale, quindi, non cambia la «filosofia» valutativa, ma ne accelera l'implementazione.

3. *Il feedback come pratica relazionale irriducibile.* Nonostante le potenzialità degli strumenti digitali, il feedback efficace è costantemente descritto come un atto profondamente relazionale. La sua capacità di «formare» lo studente non dipende solo dalla correttezza dell'informazione, ma dalla qualità del dialogo, dalla fiducia e dalla conoscenza reciproca. Come afferma un docente di fisica, «l'AI non ha questa sensibilità» (Docente 31, 17 anni di esperienza), sottolineando un confine che la tecnologia, al momento, non sembra in grado di superare.
4. *L'intelligenza artificiale come opportunità e minaccia identitaria.* L'AI incarna la massima ambivalenza. Da un lato, è vista come una promessa di liberazione dai compiti più ripetitivi della valutazione, liberando tempo per la didattica personalizzata. Dall'altro, è percepita come una minaccia all'identità professionale, che si fonda sulla capacità di giudizio critico, di interpretazione e di cura educativa. La valutazione è uno degli ultimi baluardi in cui il docente rivendica un ruolo insostituibile, fondato sull'umanità della relazione.
5. *Il deficit formativo come ostacolo sistemico.* Un tema quasi unanime è il senso di inadeguatezza e solitudine. Gli insegnanti denunciano una formazione professionale insufficiente, spesso focalizzata sugli aspetti tecnici degli strumenti piuttosto che sulla riprogettazione pedagogica della valutazione. «Ho imparato a usare le piattaforme, non a progettare valutazioni significative» (Docente 39, 7 anni di esperienza). Questa carenza sistemica lascia l'innovazione all'iniziativa dei singoli, creando disuguaglianze e frustrazione.
6. *La valutazione autentica come ideale condiviso ma pratica rara.* L'idea di una valutazione basata su compiti complessi, realistici e significativi (valutazione autentica) è un ideale largamente condiviso. Tuttavia, la sua realizzazione si scontra con i vincoli del sistema: il tempo contingentato, i curricoli vasti e la pressione per la standardizzazione. Le poche esperienze riportate sono descritte come eccezionali e trasformative, ma rimangono, appunto, eccezioni.
7. *Il peer assessment come spazio di apprendimento metacognitivo.* La valutazione tra pari è riconosciuta come una pratica dal grande potenziale, non tanto per «sgravare» il docente, quanto per sviluppare negli studenti competenze metacognitive e di pensiero critico. Le difficoltà, però, sono notevoli: la resistenza culturale degli studenti a «giudicare» i compagni e la necessità per il docente di orchestrare un processo complesso, che richiede una solida regia pedagogica.

POSTFAZIONE

di Mauro Palumbo

La valutazione in epoca contemporanea nasce in ambito sociale e educativo (si pensi a Michael Scriven, uno dei fondatori più eminenti) e in una prospettiva mista, di accountability e learning: si tratta, infatti, innanzitutto di rendicontare come sono stati spesi i fondi impegnati in programmi pubblici, e al contempo di apprendere dall'esperienza per migliorarli (Stame, 1998). È quanto accade anche in ambito pedagogico, alla luce della funzione certificativa dei sistemi di istruzione pubblica, funzione che rende irrinunciabile la valutazione sommativa (termine usato da Scriven, 1991, in ambiti anche lontani dai sistemi educativi), necessaria per documentare il raggiungimento dei diversi livelli di conoscenza acquisiti dagli studenti e consentirne l'avanzamento nei loro percorsi scolastici. Anche se oggi (fortunatamente) non si considerano solo le conoscenze acquisite, ma anche le competenze maturate dagli studenti, la funzione certificativa della valutazione costituisce la pietra angolare dei sistemi fondati sui titoli di studio, in ragione anche della loro (supposta) transcontestualità, che ne permetterebbe un utilizzo «universale», a differenza delle competenze, che sono comunque vincolate a un pur ampio contesto.[1] È evidente che ogni utilizzo in chiave sommativa e certificativa della valutazione può generare anche un apprendimento, ma questo è stato spesso

[1] Riprendo al riguardo una delle prime e a mio avviso più chiare definizioni di «competenza», formulata da Le Boterf (1994): «Un insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato. Rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti possono essere riassunti col termine risorse, portandoci ad affermare che la competenza è una qualità specifica del soggetto: quella di saper combinare diverse risorse, per gestire o affrontare in maniera efficace delle situazioni, in un contesto dato».

considerato responsabilità del valutato, cui un'eventuale valutazione negativa doveva costituire uno stimolo per migliorare, magari grazie alle *recommendations,* ossia alle indicazioni fornite dal valutatore su come migliorare una prestazione. Mi piace ricordare al riguardo una simpatica notazione di Scriven (1993), secondo il quale «le raccomandazioni sono utili come una bicicletta per un pesce», intendendo con questo che per trarre lezioni dalla valutazione è necessario saper ripercorrere in modo critico il processo che ha portato al risultato, processo che non sempre è trasparente al valutatore: questi, infatti, pur capace di giudicare i risultati, non sempre è in grado di cogliere i punti del processo in cui questo ha generato problematiche e meno ancora è in grado di suggerire modifiche praticabili al processo stesso.[2]

Da considerazioni come quelle brevemente delineate è venuta crescendo l'attenzione verso la funzione di learning della valutazione, da effettuare quindi in corso d'opera per aiutare i soggetti valutati a migliorare; da quasi trent'anni, tuttavia, in molti ambiti di intervento sociale si è capito che la funzione di learning è destinata a fare poca strada, se non si caratterizza anche per una partecipazione attiva dei soggetti valutati. Ancora Scriven afferma icasticamente che quando il cuoco assaggia la minestra si tratta di valutazione formativa (ossia in ottica di learning), perché se manca il sale lo può aggiungere, mentre quando l'assaggia il cliente si tratta di valutazione sommativa, perché riguarda il prodotto finito: se è troppo salata non è buona. Il punto è che nell'esempio della minestra siamo di fronte a un sistema caratterizzato da causalità lineare, al cui interno il feedback proviene solo dall'operatore: occorre aggiungere il sale fino al punto considerato ottimale, e questo dipende solo dal cuoco. Di contro, il feedback del cliente è ormai tardivo per poter attivare un circuito di apprendimento (almeno per la minestra della giornata).

Nella maggior parte delle politiche soggette a valutazione, tuttavia, la causalità lineare non funziona e si sviluppano processi ricorsivi e riflessivi (come ci ricordano, tra gli altri, Coleman, 1990; Elster, 2007; Barbera, 2004), intervenendo sui quali la valutazione può fornire un grande contributo al miglioramento, a condizione di rendere partecipi nel modo giusto i soggetti valutati. Questo assume ampia evidenza nel presente volume: Toto e Limone partono dal presupposto secondo il quale la valutazione, per avere effetti davvero migliorativi, richiede una partecipazione ampia e continua dei soggetti valutati, che

[2] Sempre Scriven (1995) illustra bene questo fatto con l'esempio di un collaudatore di auto che può trovare i difetti del modello esaminato, ma non necessariamente è in grado di suggerire le modifiche, non solo perché non sempre il valutatore è anche progettista, ma anche perché non conosce i vincoli cui è soggetto il costruttore (i costi delle modifiche da apportare per migliorare la vettura, i costi derivanti da un miglioramento del modello piuttosto che dalla sua sostituzione con un altro, ecc.).

deve spingersi fino alla costruzione dei criteri e delle modalità di valutazione[3] e alla costruzione dei percorsi di miglioramento sollecitati dai risultati delle valutazioni periodiche cui gli studenti sono sottoposti.

Si tratta di una rivoluzione copernicana rispetto a molte concezioni tuttora in voga, secondo cui il progettista di un intervento (formativo, educativo, sociale, ecc.) deve incorporare sia nel processo decisionale che in quello valutativo i destinatari dell'intervento stesso, per due validissime ragioni. La prima è costituita dal fatto che, in una società complessa, non è pensabile che il progettista di un intervento di cui siano destinatari persone e non oggetti sia in grado di predefinire i risultati a partire dal processo, senza il concorso attivo dei destinatari stessi; e debba dunque costruire tali risultati coinvolgendoli in modo adeguato in tali processi. La seconda, parallela ma autonoma rispetto alla prima, è che il miglioramento di norma richiede a sua volta il concorso attivo del soggetto cui l'intervento (sociale, educativo, ecc.) era rivolto, e quindi in misura rilevante il successo dell'intervento è proporzionale al grado in cui il destinatario ne diventa protagonista attivo e consapevole.

Nei campi di abituale intervento delle professioni del sociale, quindi, la partecipazione dei destinatari è garanzia dell'efficacia degli interventi; e questo vale, nel caso dei processi formativi, a partire dalla definizione degli oggetti di apprendimento e dei risultati attesi, per risalire poi ai percorsi che tali risultati dovrebbero generare — con tutte le conseguenze che ne derivano per gli operatori dell'educazione, spinti a modificare il modo in cui si relazionano con gli allievi per ottenere la massima efficacia della loro azione (e anche la massima soddisfazione da attività spesso caratterizzate da alta conflittualità ed elevato burnout). Anche questa è una rivoluzione copernicana, iniziata da quando si è finalmente messo al centro del processo educativo il discente e non il docente, ma da completare in chiave cooperativa e non solo operativa.

La valutazione come apprendimento è una sfida a tutti i livelli, non solo nell'ambito della didattica; in primo luogo per la crisi dei saperi esperti (e degli esperti in quanto tali; Giddens, 1990), in una società in cui sono profondamente delegittimate non solo le istituzioni elettive, ma anche quelle che poggiano su saperi consolidati, contestati non (solo) dall'interno, ma soprattutto nelle loro relazioni con la società. La fiducia nei saperi e nei sistemi esperti[4] non è infatti più data per scontata, ma deve essere in un certo senso guadagnata sul campo e attivamente mantenuta. In secondo luogo, per le crescenti istanze di

[3] Operazione non facile ma decisamente appagante, come ho potuto constatare di persona (Freddano, Palumbo e Siri, 2010).

[4] Un tema che con grande anticipo comprese Luhmann (2000) quando pose il problema della fiducia nelle società complesse, che oggi assume connotazioni drammatiche nelle relazioni docenti/studenti.

partecipazione delle persone, non solo per la crisi di fiducia di cui al punto precedente, ma anche e soprattutto perché queste non accettano più soluzioni o ricette alla cui costruzione non abbiano preso attivamente parte. Questi due fenomeni generano la necessità di un ripensamento a livello epistemologico delle discipline delle scienze umane (Palumbo, 2006; Dominici, 2023) e di una revisione profonda del modo in cui sono applicate a una società complessa e in rapida trasformazione.

In altre parole, si creano nuove relazioni tra progettisti, o valutatori, e soggetti implicati nella progettazione o nella valutazione, che danno vita, nei diversi settori in cui ciò accade, alla necessità di pensare ai modi più appropriati di inclusione delle persone in questi processi, attraverso nuovi modi di esercitare la funzione di progettazione e valutazione; la sfida agli esperti non è quella di abbandonare il loro corpus di conoscenze e competenze, bensì di arricchirlo con la capacità di metterlo a disposizione della crescita dei soggetti in precedenza «oggetto» di progettazione e valutazione. Questo prevede un passaggio, evidenziato dal presente testo, a facilitatori, registi, fornitori di feedback tempestivo, fino a guide per lo sviluppo di capacità autovalutativa. Detto per inciso, la straordinaria lucidità con cui questi processi sono descritti nel volume che avete letto invita a estenderli, certo in modo non automatico, alle stesse attività di progettazione dei curricula e dei percorsi di apprendimento che costituiscono il centro dell'attenzione degli autori e la prima missione di tutte le istituzioni educative.

Come osservano gli autori, questo cambiamento di prospettiva implica una profonda revisione delle pratiche valutative, che devono diventare più dialogiche, partecipative e trasparenti. «La valutazione si trasforma così da strumento unilaterale di giudizio a strumento di dialogo e collaborazione, da pratica di controllo a pratica di sostegno e di empowerment per docenti e studenti, in un'ottica di co-regolazione dei processi di apprendimento» (capitolo 1, paragrafo «Il passaggio paradigmatico all'*assessment for learning*»): una considerazione che possiamo estendere a molti degli ambiti in cui il passaggio da una valutazione sommativa a una formativa si accompagna a una modificazione delle relazioni tra valutatori e valutati, all'insegna dell'empowerment di questi ultimi. È ad esempio quanto sostengono anche gli autori, quando affermano che occorre pensare a «docenti che agiscono sempre più come "designer" di ambienti di apprendimento e "facilitatori" di processi, e studenti che assumono una responsabilità crescente per il loro percorso formativo» (capitolo 1, paragrafo «Prospettive future della valutazione educativa»).

Si tratta di una sfida non da poco, dal momento che, almeno in apparenza, gli studenti sono sempre meno motivati e partecipi alla didattica; con grande probabilità, questo accade perché vengono considerati nella sostanza passivi

contenitori da riempire di nozioni, quando ormai, come sappiamo, il loro primo problema è come sistematizzare i contenuti che provengono da mille fonti informative, di cui la scuola non è la principale, ma una tra le molte. La scuola deve quindi recuperare centralità sollecitando lo studente a divenire protagonista del proprio apprendimento e fornendogli schemi mentali e supporti metodologici adeguati. Tra questi proprio la valutazione, in passato roccaforte del docente, fortino nel quale si trincerava nei momenti di difficoltà, diventa accorgimento metodologico per l'apprendimento attivo di un sapere condiviso con i pari e messo alla prova in situazioni laboratoriali che sempre più si avvicinano alla vita reale. La valutazione autentica presuppone un apprendimento autentico e un docente capace di utilizzare gli strumenti più efficaci per creare percorsi condivisi in cui il discente si possa avventurare senza timore, anzi con entusiasmo. Il che presuppone, naturalmente, docenti capaci di utilizzare in questa chiave partecipativa la valutazione e di renderla davvero strumento di apprendimento, sdrammatizzando altresì la valenza certificativa, che non può essere ignorata o dissimulata, ma neppure enfatizzata o utilizzata come fonte ultima di legittimazione del docente.

È così che si misura la reale centratura delle istituzioni educative sullo studente, attraverso un sistema di progettazione didattica esplicito e condiviso, in cui la valutazione è pienamente integrata e diventa il cuore della professionalità docente, rendendo così possibile, come osservano gli autori, «progettare contesti di apprendimento in cui la valutazione non è l'ostacolo finale, ma il compagno di viaggio che illumina il cammino» (capitolo 3, «La valutazione come pratica di speranza»).

Questo volume, compatto, stringente nelle argomentazioni e ricco di indicazioni operative laboratoriali, appare uno strumento davvero importante per rendere la valutazione condivisa un supporto didattico fondamentale e per sottrarre almeno un poco la professione docente alle problematiche che presenta in questi tempi difficili; partendo proprio dal rivoluzionare quello che sembrava essere l'ultimo baluardo rimasto a tutela del docente, la valutazione sommativa, da far evolvere in modo partecipato in valutazione davvero formativa.

Un'ultima sollecitazione, tra le tante emerse dalla lettura del volume. Da tempo dibattiamo su quanto la scuola sia davvero agente di cambiamento e strumento di compensazione delle disuguaglianze sociali, o se si limiti a riprodurle (o a crearne di nuove), legittimandone l'esistenza e addossando ai singoli le responsabilità che quantomeno condividono con il sistema — in accordo con una «società degli individui» che oscura le dimensioni sociali e collettive dei successi e dei fallimenti (scolastici ma non solo) esaltando quelle individuali, in un pericoloso gioco di attribuzioni di responsabilità che alterna nei giovani senso di onnipotenza e senso di impotenza. Anche sotto questo profilo, una va-

lutazione sostanzialmente sommativa, che spesso riflette le disparità di origine sociale (e, se del caso, migratoria) nelle disparità dei giudizi, comparando gli esiti delle prestazioni dei singoli a standard rigidi e prefissati, può lasciare spazio a una valutazione formativa, come auspicano gli autori, che sia rispettosa delle differenze e inclusiva, invece che astratta ed escludente. Il tutto nel rispetto delle funzioni della scuola in una società segnata comunque da forti diseguaglianze, che comprendono quantomeno il conseguimento delle competenze di base, il raggiungimento dei più elevati traguardi educativi e formativi conseguibili da ogni persona e lo sviluppo delle attitudini e qualità di ogni singolo allievo (Palumbo e Pandolfini, 2019). Per usare ancora una volta le parole degli autori, «è, in definitiva, una pratica di speranza: la speranza che, attraverso un dialogo valutativo più ricco, onesto e umano, sia possibile costruire un'educazione più giusta, più efficace e più autenticamente al servizio della fioritura di ogni persona» (capitolo 3, «La valutazione come pratica di speranza»).