

Per un'agenda della pedagogia laica

Una ricerca partecipata
di temi, prospettive, responsabilità

A cura di
Massimo Baldacci

il **m** *estiere*
della *p*
edagogia

FrancoAngeli 



Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i problemi delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i problemi educativi nella loro concretezza storico-sociale, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui problemi dell'educazione, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle ricerche educative, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai paradigmi educativi, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

René Barioni, Haute École Pedagogique, Losanna
Luciana Bellatalla, Università di Ferrara
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Franco Cambi, Università di Firenze
Enzo Catarsi †, Università di Firenze
Giorgio Chiosso, Università di Torino
Enza Colicchi †, Università di Messina
Michele Corsi, Università di Macerata
Mercedes Cuevaz López, Universidad de Granada
Francisco Diaz Rosas, Universidad de Granada
Liliana Dozza, Università di Bolzano
Maurizio Fabbri, Università di Bologna
Farnaz Farahi, Università E-Campus, Milano
Silvia Fioretti, Università di Urbino
Massimiliano Fiorucci, Università Roma Tre
Franco Frabboni †, Università di Bologna
Eliana Fraeunfelder ‡, Università di Napoli
Patrizia Gaspari, Università di Urbino
Giovanni Genovesi, Università di Ferrara
Cosimo Laneve †, Università di Bari
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Umberto Margiotta ‡, Università di Venezia
Berta Martini, Università di Urbino
Maria Chiara Michelini, Università di Urbino
Riccardo Pagano, Università di Bari
Teodora Pezzano, Università della Calabria
Franca Pinto Minerva, Università di Foggia
Maria Grazia Riva, Università di Milano-Bicocca
Mario Rizzardi, Università di Urbino
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Roberto Sani, Università di Macerata
Vincenzo Saracino, Seconda Università di Napoli
Giuseppe Spadafora, Università della Calabria
Francesco Susi, Università Roma Tre
Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Angela Maria Volpicella, Università di Bari
Miguel Zabalza, Universidad de Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato
dei referee.

Per un'agenda della pedagogia laica

Una ricerca partecipata
di Temi, Prospettive, Responsabilità

A cura di
Massimo Baldacci

il **m** *estiere*
della **p** *edagogia*
FrancoAngeli

Il volume è stato stampato con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM) dell'Università degli Studi di Urbino.

Isbn cartaceo: 9788835188346

Isbn e-book Open Access: 9788835195337

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti
che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Indice

Introduzione. Una pedagogia laica

Massimo Baldacci

pag. 9

Gruppo tematico 1.

Democrazia, uguaglianza, differenze

*a cura di Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez,
Maria Tomarchio*

Introduzione

Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez, Maria Tomarchio » 23

Sottogruppo 1. Identità, comparazione, differenze

a cura di Carlo Cappa, Emiliano Macinai, Elena Malaguti » 33

Sottogruppo 2. Critica, dissenso, conflitto

a cura di Mino Conte, Maria Grazia Riva » 43

Sottogruppo 3. Cittadinanza, diritti, equità

a cura di Isabella Loiodice » 53

Sottogruppo 4. Libertà e linguaggi

a cura di Antonia De Vita, Manuela Gallerani, Clara Silva » 64

Gruppo tematico 2.

Scuola, società, cultura, didattica

a cura di Gianfranco Bandini, Berta Martini, Ira Vannini

Introduzione

Gianfranco Bandini, Berta Martini, Ira Vannini » 77

Sottogruppo 1. Segregazione, marginalità, dispersione, povertà educativa, inclusione <i>a cura di Gianfranco Bandini, Valeria Cotza, Ira Vannini</i>	pag. 80
Sottogruppo 2. Formazione e reclutamento degli insegnanti: politiche per l'accompagnamento della professionalità docente (identità ed etica professionale) <i>a cura di Alessia Bevilacqua, Federica Valbusa</i>	» 92
Sottogruppo 3. Scuola e territorio, politiche territoriali per le scuole, équipe multiprofessionali e di accompagnamento pedagogico <i>a cura di Stefano Oliverio, Laura Parigi</i>	» 102
Sottogruppo 4. Valutazione formativa per l'equità e l'emancipazione <i>a cura di Guido Benvenuto, Davide Capperucci</i>	» 111
Sottogruppo 5. Didattica e valore dei saperi <i>a cura di Berta Martini, Monica Tombolato</i>	» 122
Sottogruppo 6. «Dentro» le dinamiche relazionali: partecipazione, engagement, democrazia nelle scuole e nell'università <i>a cura di Giulia Pastori, Donatella Savio</i>	» 133
 Gruppo tematico 3. Comunità, soggetti, impegno <i>a cura di Giuseppe Annacontini, Maurizio Fabbri, Luisa Zecca</i>	
Introduzione <i>Giuseppe Annacontini, Maurizio Fabbri, Luisa Zecca</i>	» 147
Sottogruppo 1. Comunità <i>a cura di Giovanna del Gobbo, Manuela Ladogana, Elena Mignosi, Andrea Pintus</i>	» 157

Sottogruppo 2. Impegno

*a cura di Daniela Dato, Cristina Palmieri,
Alessandro Tolomelli*

pag. 184

Sottogruppo 3. Soggettività (s)confinare

a cura di Micaela Castiglioni, Viviana La Rosa

» 198

Sottogruppo 4

Valutazione formativa per l'equità e l'emancipazione

a cura di Guido Benvenuto, Davide Capperucci

Introduzione. La valutazione come processo didattico per una cultura scolastica di equità ed emancipazione formativa

Una recente raccomandazione, a livello europeo, ha ripreso e sottolineato una delle dimensioni pedagogiche centrali dell'istruzione scolastica: l'apprendimento, in termini di acquisizione di conoscenze e maturazione di abilità e competenze, avviene lungo l'arco della vita, quindi deve essere un processo permanente, e deve promuovere, accanto ad obiettivi di alfabetizzazione e di competenze di base, il pieno raggiungimento di diritti sociali. Nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, al primo punto leggiamo: «ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivo, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro».

La scuola, perciò, intesa come istituzione sociale, ha una funzione centrale e concorrente alla promozione e al raggiungimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In linea a tale finalità è quindi indispensabile che si adottino strumenti e strategie di ordine didattico, all'interno di progettazioni curriculari di natura collegiale, tali da agire come comunità professionale e non come semplice insieme di professionisti. È solo dalla condivisione di una cultura scolastica fondata su alcuni principi pedagogici e prassi didattiche comuni che l'azione formatrice della scuola potrà svolgere i suoi compiti istituzionali.

In una realistica prospettiva è quindi indispensabile adottare quelle strategie didattiche utili a ridurre il peso delle disuguaglianze strutturali, che a livello territoriale nazionale hanno ampia variabilità, per garantire un'offerta diversificata, flessibile e adeguata alle differenze contestuali. Il sociale dimensiona e costringe ad una differenziazione delle didattiche, per

abbracciare un paradigma di inclusione e non quello di selezione sociale. Le pratiche trasmissive, nozionistiche e meritocratiche sono l'evidente fallimento di una scuola che non è ancora riuscita ad emanciparsi dal modello di una didattica tradizionale, centrata più sul docente e sui libri di testo che sull'allievo e sul lavoro di gruppo. Se poi aggiungiamo che il ruolo della valutazione è troppo spesso asservito alla verifica finale, con una forte caratterizzazione competitiva, centrata sostanzialmente su pratiche esercitative e verifiche scritte e interrogazioni, diventa evidente che i divari e le disuguaglianze sociali trovano conferma nella scelta dei diversi percorsi scolastici e dei rendimenti degli studenti.

La variabilità territoriale e la persistenza di didattiche tradizionali ancorate ad una cultura scolastica ancora di natura selettiva permettono allora di interpretare facilmente i risultati che molte indagini internazionali offrono. L'Indagine internazionale sulla popolazione adulta, tra 16 e 65 anni, (Piaac, 2024) rileva quanto in Italia le competenze cognitive degli adulti rimangano stabili tra il 2012 e il 2023, mantenendo un'importante distanza da colmare per raggiungere i risultati medi OCSE, e registrando ancora il peso degli ampi divari interni determinati principalmente dal territorio. Le prove PISA (2024), un'indagine triennale condotta dall'OCSE su studenti quindicenni, fanno registrare fluttuazioni del rendimento nel tempo, ma il punteggio medio non è risultato significativamente diverso dai cicli precedenti, pressoché in linea con quelli medi OCSE, con eccezione della matematica.

La permanenza di divari e disuguaglianze nel sistema scolastico richiede un'inversione di rotta, richiamata a gran voce a partire dall'apertura della scuola a tutte le fasce sociali e dal crescere della complessità educativa della società nel tempo.

Ecco che la valutazione di quarta generazione (Guba & Lincoln, 1987) diventa strumento di una scuola che per Costituzione deve rimuovere le barriere di accesso e promuovere il successo formativo di ciascuno, pena l'esclusione di fasce deboli e svantaggiate dal diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e dai diritti sociali di cittadinanza attiva. La valutazione, assumendo una funzione formativa, favorisce e sostiene la regolazione dell'apprendimento. Per far ciò occorre proprio cambiare il modello di scuola tuttora in auge esplicitamente quando non implicitamente, conciliando la valutazione del docente (di natura formativa) con l'autovalutazione, la valutazione tra pari e la covalutazione sociale. Valutare non è più strumento di selezione ma da interpretare all'interno del paradigma costruttivista, come processo partecipativo ed emancipativo, che prevede il coinvolgimento di tutte le parti interessate in quanto espressione di una responsabilità condivisa.

Solo in questi termini la valutazione potrà configurarsi come leva per il cambiamento e come dispositivo orientato all'emancipazione, all'equità, all'empowerment e all'educazione, alla formazione e all'istruzione dei soggetti.

Tesi 1. La valutazione è equa quando diventa opportunità di partecipazione e di espressione per tutti e per tutte

Attenzione alla diversità e responsabilità etica nel (del) valutare

Alcuni documenti dell'Unesco (2015; 2017) invitano a recuperare la dimensione umanistica dell'educazione come bene comune attraverso l'adozione di un approccio in grado di offrire a tutte e a tutti la possibilità di realizzare il proprio potenziale per costruire un futuro sostenibile e vivere una vita dignitosa. Tale approccio rappresenta dunque la cornice che fa da sfondo alle scelte pedagogico-didattiche, incluse quelle da operare in ambito valutativo (Hadji, 2023), che devono muovere da un'attenzione alla diversità (di funzionamenti, di profili di apprendimento, di motivazioni, ...) come leva per agire nella direzione dell'arricchimento e della democratizzazione dell'apprendimento. Riconoscere e valorizzare l'unicità di ciascuno implica, nel discorso valutativo, l'assunzione di consapevolezza del proprio ruolo come educatore e, allo stesso tempo, della responsabilità etica verso l'altro, chiamata in causa dai processi valutativi, esemplificata da interrogativi come i seguenti: *chi sono come professionista quando valuto? Come orientare il mio pensiero e il mio agire valutativo verso l'equità e la giustizia? Quali possono essere le conseguenze delle mie scelte valutative in relazione alle differenze presenti in classe?*

Valutazione come opportunità di partecipazione e di espressione per tutti

In parallelo rispetto a questo aspetto, diventa necessario anche dare valore ad un processo che permetta a ciascuno/a studente/ssa di esprimere al meglio le proprie potenzialità. Ciò significa offrire una pluralità di opzioni possibili, fornendo molteplici opportunità, varie e flessibili. È possibile presentare le informazioni (dal punto di vista valutativo si intende il formato che assume la prova valutativa) in differenti forme, prevedere differenti opzioni per l'espressione e attivare molteplici livelli di coinvolgimento (CAST, 2024). L'idea chiave alla base è quella promossa dalla parola *accessibilità*, che, in un proficuo dialogo con la parola *equità*, valorizza la possibilità che la valutazione sia accessibile e fruibile da tutti, cercando di

evitare tutte le situazioni in cui più che opportunità di accesso e partecipazione diventa invece strumento di esclusione e/o spazio di ingiustizia.

Ulteriore elemento che consente una valutazione equa è la partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse. Il coinvolgimento nella definizione dei criteri di valutazione o nell'autovalutazione porta ad una maggiore consapevolezza dei propri progressi e delle proprie sfide. Questo approccio promuove la capacità di riflettere sul proprio apprendimento, anche e soprattutto grazie ad un feedback costruttivo da parte dei docenti e dei compagni, oltre che da sé stessi nelle pratiche autovalutative.

La valutazione in una prospettiva di equità promuove anche la collaborazione tra insegnanti, studenti e famiglie. Quando tutti gli attori del processo educativo sono coinvolti nella valutazione, si crea un dialogo costruttivo che favorisce la comprensione reciproca e il supporto all'apprendimento.

In conclusione, quando la valutazione diventa luogo e opportunità di partecipazione e di espressione per tutti, assume un valore che può trasformare l'esperienza scolastica in un percorso di crescita personale e collettiva.

Tesi 2. La valutazione è formativa per l'apprendimento, ma anche, se non ancor prima, per l'insegnamento

La valutazione è una forma di gestione del potere ed è sempre un atto ideologicamente orientato. I giudizi di valore, mai oggettivi, sono carichi di conseguenze pratiche e questo comporta per l'insegnante responsabilità alle quali non può sottrarsi se non tradendo la funzione sociale della scuola come fattore di perequazione sociale, economica e culturale. Ne "La lettera a una professoressa" si rileva, dati alla mano, come i voti più bassi vengano assegnati a ragazze e ragazzi provenienti dai ceti meno abbienti: "Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi".

Da questo punto di vista, la valutazione formativa rappresenta una netta ed esplicita assunzione di responsabilità da parte di chi insegna. Questa responsabilità è implicita nella stessa definizione di valutazione formativa, definizione incentrata sulla scelta dell'insegnante di controllare l'efficacia del proprio insegnamento allo scopo di *dare forma* alle successive attività didattiche.

Si tratta di dinamiche che richiedono una forte convergenza tra una chiara consapevolezza della funzione sociale della scuola e lo sviluppo di solide competenze progettuali e docimologiche. È infatti vero che per

realizzare un'efficace valutazione formativa è necessario stabilire obiettivi e scegliere e impiegare dispositivi validi e affidabili per controllare il livello degli apprendimenti della classe, ma è anche vero che le competenze metodologiche non si sviluppano in assenza di una chiara consapevolezza della funzione trasformativa ed emancipatrice dell'insegnamento (Correia, 2025). Se, per dirla con Mario Lodi, si insegna per asservire o per liberare, allora si valuta per riprodurre o per trasformare.

Non a caso, l'impiego della valutazione ai fini di un orientamento e un arricchimento dell'esperienza ha caratterizzato sin dagli albori la riflessione pedagogica sui rapporti tra giudizi di valore, controllo della qualità delle esperienze di insegnamento e di apprendimento e necessità di garantire una sostanziale uguaglianza di opportunità. Aldo Visalberghi (1965) definisce *sperimentale* ogni pedagogia che consente all'insegnante di mettere alla prova dell'esperienza i mezzi e i fini del proprio lavoro. Qualche anno dopo, proprio mentre Alberto Manzi si rivolge al proprio Direttore didattico per contestare l'uso dei voti e l'associato ricorso a una valutazione finalizzata a classificare alunne e alunni e non a trasformare e ad arricchire le loro esperienze, Benedetto Vertecchi – allievo sia di Manzi sia di Visalberghi – pubblica *Valutazione formativa* (1976). Per Vertecchi, la valutazione è formativa se finalizzata a dare forma alla didattica per mezzo di un controllo sugli apprendimenti.

Non è un caso che l'urgenza di una regolazione della didattica in base alla valutazione in itinere venga avvertita con maggior forza a partire dagli anni Sessanta, nel momento in cui le masse accedono sistematicamente all'istruzione secondaria. Tale accesso comporta profondi mutamenti nella composizione delle classi, e la didattica che tradizionalmente è stata pensata per le élite si rivela del tutto inefficace per buona parte della popolazione studentesca.

Ieri come oggi, il ricorso a una valutazione tradizionale – ovvero a una valutazione finalizzata a rendicontare e classificare – è profondamente associato a una didattica che legittima e riproduce le disuguaglianze di partenza, trasformando il privilegio in merito.

Va sottolineato come, nel corso degli ultimi decenni, la valutazione formativa si sia via via arricchita grazie al fondamentale contributo della psicologia dell'apprendimento. Si sono così affermate locuzioni come *assessment for learning*, *assessment as learning*, *sustainable assessment*. La valutazione formativa è letta nei termini di regolazione non solo dell'insegnamento, ma anche dell'apprendimento. Questo comporta una gestione partecipata del potere valutativo: l'impatto positivo del processo valutativo sull'apprendimento è legato all'attivazione di processi di autovalutazione e valutazione tra pari.

Tuttavia, va segnalato come l'enfasi esclusiva sull'apprendimento corra il rischio di mettere in secondo piano l'elemento che rende realmente formativa la valutazione: essa è formativa se orienta l'insegnamento. Come denuncia Gert Biesta (2010), la *learnification*, ovvero la riduzione di ogni processo didattico e educativo a effetto di apprendimento, tende ad agire come processo che mette in secondo piano il ruolo giocato da chi insegna.

In questo scenario, la diffusa quanto infondata propensione a considerare la valutazione formativa un processo caratterizzato da scarso rigore agisce come elemento che consente a questa malintesa interpretazione della necessità di “mettere lo studente al centro” di tradursi in una rinnovata estroflessione di responsabilità da parte dell'insegnante. Valutare come raggiunti apprendimenti che non lo sono affatto comporta quella che Vertecchi definisce una “sottrazione inapparente” (Vertecchi, Agrusti, Lo-sito, 2010) nei confronti di studentesse e studenti, che non avranno ulteriori occasioni di apprendimento significativo.

Al contrario, la strada per impiegare la valutazione come occasione di regolazione di apprendimento e insegnamento non passa certo per un accertamento poco rigoroso. La valutazione formativa si basa su un rigoroso accertamento degli apprendimenti ed è anche consapevole sia del fatto che “rigoroso” non è un sinonimo di selettivo sia del fatto che ogni rilevazione è caratterizzata da un margine d'errore.

Per questo motivo, è necessaria una sospensione del giudizio – atta a *misurare*, ovvero ad associare un concetto astratto come l'apprendimento a evidenze osservabili, senza pretesa alcuna di oggettività e consapevole di tutti i limiti della razionalità umana – come risposta al rischio di totale autoreferenzialità dell'atto valutativo. Un'autoreferenzialità che va contrastata, a scuola e in aula, con il confronto sistematico tra docenti e studenti e, a livello di sistema, offrendo alle scuole supporto nell'individuazione di *basi di dati comuni sulle quali innestare fasi di interpretazione e riflessioni critiche* su cui confrontarsi.

È proprio in questa prospettiva che un approccio docimologico alla valutazione richiederebbe oggi alla scuola (a chi la governa e a chi la realizza ogni giorno):

- il riconoscimento del contributo che può fornire un approccio quantitativo-sperimentale all'interno delle procedure del controllo degli apprendimenti: funzionale all'individuazione di indicatori validi e alla loro misurazione affidabile, così da condurre analisi di dati con le minori distorsioni possibili, con l'umiltà di chi sa che sta facendo una forzatura alla complessità del reale, ma che allo stesso tempo è consapevole che la posta in gioco – il rischio dell'ingiustizia scolastica – è alta e dunque ne vale la pena;

- un investimento per lo sviluppo di solide competenze teorico-metodologiche e tecniche specifiche dell'insegnante nell'ambito della ricerca valutativa e delle specifiche procedure docimologiche, che richiede forzatamente tempi lenti e non formazioni lampo e generali generiche;
- un impegno a orientare l'insegnante (attraverso percorsi di Ricerca-Formazione) verso "abiti" di pensiero analitico, attento al dettaglio, impegnato e studioso: via indispensabile per dare sostanza e credibilità alla fase dell'interpretazione e valutazione del dato e, in ultima istanza, per costruire professionalità riflessive e critiche.

Tesi 3. La valutazione ha valore emancipativo quando chi apprende partecipa attivamente alla sua definizione, attuazione e interpretazione

In un sistema scolastico che si riconosce nei valori della democrazia e dell'equità, una valutazione esclusivamente eterodiretta e priva di significato per chi apprende non è né coerente né sostenibile. Ogni pratica autenticamente educativa – trasformativa e orientata al miglioramento – presuppone il riconoscimento di chi apprende come soggetto attivo, capace di orientare e governare il proprio processo formativo. Se la valutazione vuole avere valore emancipativo, è necessario che si fondi sulla corresponsabilità e si configuri come processo partecipato e democratico (Guba & Lincoln, 1987). L'obiettivo è promuovere un apprendimento che si estenda oltre la scuola, alimentando riflessività, autoregolazione e capacità di giudizio.

Eppure, sebbene questi principi teorici trovino ampio consenso, la realtà scolastica presenta un quadro diverso. La valutazione rimane essenzialmente eterodiretta. Si configura come processo escludente basato sulla definizione unilaterale di criteri, strumenti e interpretazioni. In questo modello, lo studente è destinatario passivo di giudizi esterni.

Consideriamo un esempio: uno studente riceve un voto insufficiente in un compito di storia senza conoscere i criteri di valutazione utilizzati. Non comprende cosa ha sbagliato, non può discutere l'esito, non ha strumenti per migliorare. Il voto diventa un'etichetta che subisce passivamente, senza alcun valore formativo.

Tale approccio, fondato sulla logica del controllo e della certificazione, genera dipendenza e sfiducia anziché autonomia e responsabilità. Lo studente finisce per conformarsi a standard esterni senza sviluppare capacità di autoregolazione e senso critico verso il proprio percorso formativo.

L'educazione democratica esige invece soggetti che sappiano pensare, valutare e decidere. Come dimensione costitutiva del processo educativo,

la valutazione non può ridursi a un meccanismo di controllo, limitandosi ad accertare ciò che è stato appreso. È spazio di confronto e occasione di sostegno all'apprendimento; è forma di apprendimento essa stessa (Earl, 2003). Chi apprende vi esercita capacità metacognitive e riflessive, affina strategie ed esplora il significato dell'errore.

Il coinvolgimento attivo nelle pratiche valutative è dunque condizione per promuovere l'autonomia di pensiero. Questo coinvolgimento può assumere forme progressive e gradualità: dalla comprensione condivisa degli obiettivi e dei criteri alla co-costruzione di strumenti valutativi, all'autovalutazione e alla valutazione tra pari. In diverse esperienze innovative, gli studenti partecipano alla definizione di rubriche di valutazione, riflettono sui propri progressi attraverso portfolio digitali o si confrontano in sessioni di peer review. Queste pratiche dimostrano che la valutazione partecipata non è utopia, ma realtà possibile e concreta.

Riprendiamo l'esempio precedente: lo stesso studente, prima del compito, partecipa alla definizione dei criteri di valutazione. Comprende quali sono le attese. Dopo la correzione riceve un feedback dettagliato e ha la possibilità di autovalutarsi, confrontando la sua percezione con quella del docente. Può rielaborare il compito alla luce delle osservazioni ricevute. La valutazione diventa così esercizio di pensiero e occasione di crescita.

In questi contesti, la valutazione si traduce in un'esperienza di apprendimento più profonda e duratura, preparando gli studenti a soddisfare i propri bisogni di apprendimento futuri (Boud, 2000).

Naturalmente, questo approccio presenta sfide pratiche: richiede tempo, formazione docente e un ripensamento delle modalità tradizionali. Tuttavia, i vincoli organizzativi non possono giustificare il mantenimento di pratiche che contraddicono i principi educativi che dichiariamo di perseguire.

In conclusione, se l'obiettivo è educare soggetti pensanti, responsabili e capaci di apprendere lungo l'arco della vita, il processo valutativo non può prescindere dalla partecipazione attiva di chi apprende. È attraverso la partecipazione alla sua definizione, attuazione e interpretazione che la valutazione realizza il suo autentico potenziale emancipativo, diventando leva per la formazione di soggetti autonomi, critici e consapevoli.

Tesi 4. La valutazione ha valore emancipativo per gli insegnanti se si presenta nella forma di un'autovalutazione rigorosa di tipo riflessivo e orientato al miglioramento, svolta collegialmente e basata sul confronto

Un processo valutativo condotto nella scuola comporta un duplice apprezzamento: l'assessment degli apprendimenti degli allievi e la valuta-

zione della qualità dell'offerta formativa nel suo complesso (evaluation). L'intreccio tra i due processi consente da un lato di contestualizzare e problematizzare gli esiti formativi e, dall'altro, di suscitare negli insegnanti domande quali “perché faccio quello che faccio, come potrei farlo meglio? Quali cambiamenti, quali innovazioni, nell'organizzazione, nella didattica, nelle metodologie impiegate, nella relazione educativa, nell'ambiente, tra adulti sarebbero necessari?”.

Si tratta di percorsi che si intrecciano ma che hanno caratteristiche differenti.

Nel secondo – che viene per lo più indicato come “valutazione formativa di contesto”, “autovalutazione della scuola” – gli insegnanti e, in casi di evaluation più estesa, anche altri stakeholders sono chiamati a ragionare sulla qualità della scuola sulla base di criteri condivisi (cui giungere tramite negoziazione) e di finalità e obiettivi contestualmente definiti ed esplicitati, anch'essi condivisi.

Si tratta di un percorso, necessario sia ai fini di una verifica di ciò che si è ottenuto sulla base di ciò che si è offerto, sia alla messa in campo di modificazioni ragionate, che ha delle peculiarità che ne esprimono il carattere partecipativo, democratico e trasformativo.

La collegialità e il principio partecipativo

Processi come quelli esposti in precedenza richiedono, per risultare idonei all'assunzione di responsabilità condivise, che vengano svolti in gruppo – meglio all'interno di gruppi di lavoro – e che coinvolgano il più possibile tutti coloro che sono coinvolti nell'impresa educativa, *in primis* gli insegnanti. Si tratta di assicurare e dare valore etico alla partecipazione come garanzia di inclusione (possibilità per tutti di esprimere il proprio punto di vista) e di coinvolgimento attivo. Il gruppo di lavoro, a monte della evaluation, esplicita gli obiettivi per cui viene attuata e i criteri sulla cui base svolgerla, e a valle, l'uso che andrà fatto dei dati raccolti e le azioni che andranno intraprese. Il chiarimento dei diversi passaggi rende gli esiti della valutazione socializzabili e sottoponibili ad ulteriori verifiche e giudizi.

Il confronto, il dialogo, la negoziazione

Partecipare è la condizione necessaria perché possa avviarsi quel processo di negoziazione che è la condizione per definire e realizzare analisi e progetti in maniera condivisa. La valutazione di contesto (dell'offerta formativa ad ampio spettro), svolta collegialmente dagli insegnanti, si basa sul confronto dei diversi punti di vista sull'oggetto di valutazione prescelto –

tutti possono far sentire la propria voce –, della loro discussione nel gruppo di lavoro per giungere, se possibile, a una visione comune. In tale processo tutti hanno uguale possibilità di esprimere la propria posizione e di contribuire alla discussione. È in questo senso che il tipo di valutazione proposto si ispira ai principi della valutazione di quarta generazione di Guba e Lincoln, a quelli della democratic evaluation e della “qualità negoziata”.

La riflessione, l'assunzione di consapevolezza, la finalità trasformativa

Questo modo di intendere il processo valutativo comporta un'assunzione di consapevolezza circa il proprio fare educativo, il che richiede che il confronto e il dialogo siano animati dalla riflessione che conduce all'esplicitazione dei principi su cui ci si basa, al ricorso dell'esperienza maturata, alla dichiarazione delle finalità che si intendono perseguire e alle azioni da compiere a tale scopo.

Il processo valutativo non è mai fine a sé stesso. Spinge all'azione migliorativa e trasformativa, mira a produrre cambiamento e trasformazione. La progettazione e la ri-progettazione si basano su questo tipo di valutazione che non procede “per prove ed errori” ma sulla riflessione documentata del proprio operato e sull'esplicitazione dei principi su cui si fonda. Tra valutazione e progettazione si viene ad innescare un circolo virtuoso ricorsivo.

L'empowerment degli insegnanti

Una valutazione di questo tipo è formativa non solo perché svolta in corso d'opera a fini migliorativi ma anche perché chi vi partecipa apprende qualcosa di più sul contesto in cui opera, su di sé, sugli altri partecipanti, sulle risorse disponibili, sui problemi da affrontare. In questo senso la valutazione assume un carattere pienamente formativo e se l'assunzione di consapevolezza si traduce in assunzione di responsabilità condivisa, anche trasformativo. Gli agenti educativi, da passivi esecutori di indicazioni e prescrizioni che vengono dall'alto, assumono quel controllo e quella responsabilità delle proprie azioni proprio dell'empowerment professionale (cfr. Fetterman, 2001).

*Debora Aquario, Guido Benvenuto, Anna Bondioli, Davide Capperucci,
Cristiano Corsini, Silvia Fioretti, Antonio Marzano, Irene Scierri,
Ira Vannini*

Riferimenti bibliografici

- Bondioli, A. (2010). Valutare per riflettere: un approccio partecipativo. *Infanzia*, 5, 329-332.
- Bondioli, A., & Ghedini, O. (a cura di) (2000). *La qualità negoziata*. Azzano S. Paolo (BG): Junior.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. London-New York: Taylor and Francis.
- CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Retrieved from <https://udlguidelines.cast.org>
- Correia, C.F. (2025). Assessment literacy and critical consciousness. *Oxford Review of Education*, 28, Jul.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin.
- Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 27-37). London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage.
- Fetterman, D. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E.G., & Y.S. Lincoln. 2007 (1987). La valutazione di quarta generazione. In *Classici della valutazione* (a cura di N. Stame) (pp. 128-55). Milano: FrancoAngeli.
- Gusmini M. P. (2004). Riflettere. In A. Bondioli, & M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo (BG): Junior, pp. 93-143.
- Hadji, C. (2023, 1a:2021). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Morcelliana.
- House, E. (2006). Democracy and Evaluation. *Evaluation*, 12(1), 119-127.
- Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Savio, D. (2013). La valutazione come “promozione dall'interno”. *RELADEI*, 2(2), 70-85.
- Visalberghi, A. (1965). *I problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vertecchi, B., Agrusti, G., & Losito, B. (2010). *Origini e sviluppi della valutazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Yan, Z., & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan, & L. Yan, (Eds.), *Assessment as Learning. Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 11-24). Routledge.