

Quaderni di Comunità

Persone, Educazione e Welfare
nella società 5.0

Community Notebook
People, Education, and Welfare in society 5.0

n. 2/2025

THE CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF EVALUATION: FROM THEORY TO PRACTICE

edited by
Laura Evangelista, Concetta Fonzo



Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2025 Eurilink
Eurilink University Press Srl
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma
www.eurilink.it - ufficiostampa@eurilink.it
ISBN: 979 12 80164 98 8
ISSN: 2785-7697 (Print)
ISSN: 3035-2525 (Online)

Prima edizione, ottobre 2025
Progetto grafico di Eurilink

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale, effettuata
con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

INDICE

EDITORIALE

Laura Evangelista, Concetta Fonzo 13

RUBRICA *EDUCATION* 21

1. Le nuove frontiere della valutazione partecipativa: tra sfide e opportunità
Sabrina Lipari 23

2. Strategie di valutazione per contrastare la dispersione universitaria attraverso l'*empowerment* e per progettare pratiche di orientamento educativo e professionale: un progetto PRIN delle università di Padova e Foggia
Lorenza Da Re, Andrea Nigri 35

3. Le sfide della valutazione nei contesti dell'istruzione degli adulti: CPIA e percorsi di secondo livello
Emilio Porcaro 41

4. Promuovere la qualità nell'istruzione degli adulti: il contributo della valutazione tra pari
Sylvia Liuti, Chiara Marchetta 59

5 La nuova strategia "*Union of skills*": un ponte tra competenze, qualità e valutazione in Europa
Concetta Fonzo, Laura Evangelista 67

RUBRICA *EMPOWERMENT* 77

1. La cultura dei dati statistici a supporto del cambiamento sociale ed economico: l'esperienza di

| | |
|--|-----|
| collaborazione tra ISTAT e Forum Nazionale del Terzo Settore <i>Lorenza Viviano, Carlo Declich, Massimo Novarino, Patrizia Bertoni, Mauro Giannelli</i> | 79 |
| 2. The Apulian Spring, Twenty Years Later <i>Gabriele Di Palma</i> | 87 |
| 3. Valutare l'innovazione sociale in tempo reale <i>Alfonso Molina, Mirta Michilli</i> | 97 |
| 4. Sviluppo della piattaforma AI-Driven per la gestione integrata della valutazione della formazione - INSIGHT (Indicators and Stakeholders Integration for Generative Evaluation and Holistic Training) <i>Vivaldo Moscatelli, Anna Suozzi</i> | 107 |
| SAGGI | 117 |
| 1. L'utilizzo della valutazione in un processo iterativo di supporto alla programmazione: il caso del Fondo Nuove Competenze <i>Virgilio Buscemi, Francesca Catapano, Paola Paris, Alessandra Luisa Parisi, Dario Quatrini, Anna Teselli</i> | 119 |
| 2. Evaluating Micro-Credentials in Europe & Southeast Asia <i>Radziah Adam, Manuela Costone, Francesco Sanasi, Federica Sancillo</i> | 149 |
| 3. Methodology for Designing and Creating Rubrics to Assess Competencies <i>Claudia H. Aguayo-Hernández, María Jose Pineda-Garín, Soraya Huereca-Alonzo, Patricia Vázquez-Villegas</i> | 177 |
| 4. La valutazione di fronte alle sfide della transizione digitale: una riflessione a partire dall'esperienza di | |

| | |
|---|-----|
| mappatura delle politiche di contrasto alla povertà educativa minorile <i>Eleonora Rossero, Gaia Testore</i> | 205 |
| 5. La valutazione nei progetti contro la povertà educativa: sfide e strategie <i>Valentina Ghibellini</i> | 239 |
| 6. Primi output della ricerca “Universitabile: indagine sull’inclusione sociale degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano” <i>Carlotta Antonelli</i> | 275 |
| APPROFONDIMENTO | 307 |
| Finalmente al via il Sistema Nazionale di Valutazione dei Dirigenti Scolastici <i>Licia Cianfriglia</i> | 309 |
| RECENSIONE | 317 |
| Recensione del libro “Orientamento educativo e professionale” <i>Speranzina Ferraro</i> | 319 |

3. LE SFIDE DELLA VALUTAZIONE NEI CONTESTI DELL'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI: CPIA E PERCORSI DI SECONDO LIVELLO

di Emilio Porcaro*

Abstract: Il contributo analizza il tema della valutazione nei contesti dell'istruzione degli adulti, con particolare riferimento ai CPIA e ai percorsi di secondo livello. Dopo un inquadramento normativo, si approfondiscono gli approcci teorici e metodologici che sostengono le pratiche valutative in ottica formativa, inclusiva e orientativa, valorizzando le esperienze e le competenze pregresse degli adulti.

Parole chiave: valutazione, istruzione degli adulti, CPIA, competenze, apprendimento permanente.

Introduzione

La valutazione costituisce una delle sfide più rilevanti e complesse nei contesti dell'istruzione degli adulti, rappresentando un momento decisivo per i docenti impegnati sia nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) sia nei percorsi di secondo livello. In questi ambiti formativi, gli insegnanti si confrontano quotidianamente con interrogativi cruciali – “come valutare”, “quando valutare”, “cosa valutare” – che evidenziano non solo la complessità

* Dirigente del CPIA 2 metropolitano di Bologna “Eduard C. Lindeman”, emilio.porcaro@istruzione.it.

Accettato maggio 2025 - Pubblicato agosto 2025

del processo valutativo, ma anche la pluralità e, talvolta, la disomogeneità delle pratiche adottate nei diversi contesti.

Il presente contributo si propone di analizzare le principali dimensioni del processo valutativo nell'istruzione degli adulti, con particolare attenzione al quadro normativo nazionale e agli approcci teorici e metodologici che ne guidano l'applicazione. L'obiettivo è offrire uno sguardo critico e aggiornato su un tema ancora poco sistematizzato, contribuendo alla riflessione pedagogica e didattica sui dispositivi valutativi rivolti a un'utenza adulta e fortemente eterogenea.

In particolare, si intende fornire una panoramica chiara e articolata della valutazione, evidenziandone il ruolo decisivo nella promozione dell'apprendimento continuo degli adulti, nella valorizzazione delle competenze individuali e nel sostegno all'inclusione sociale, delineando al tempo stesso le principali sfide future.

1. Il contesto normativo nazionale

In Italia, l'istruzione degli adulti si articola attraverso una rete strutturata composta da 130 Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e da circa 1.500 istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado, incaricate dell'erogazione dei percorsi di secondo livello. Tale organizzazione è stata definita dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012, che ha riorganizzato in modo organico il settore.

L'offerta formativa si configura in tre principali tipologie di percorsi:

- percorsi di primo livello, finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e alla certificazione delle competenze di base correlate all'obbligo di istruzione;

- percorsi di secondo livello, orientati al conseguimento dei diplomi di scuola secondaria superiore realizzati presso gli istituti tecnici, professionali e i licei artistici;
- percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana, rivolti ai cittadini stranieri con l'obiettivo di favorirne l'inserimento linguistico e sociale.

È opportuno sottolineare come l'istruzione degli adulti rappresenti a pieno titolo una componente del sistema nazionale di istruzione e formazione, inserita all'interno del medesimo impianto normativo. Essa non costituisce dunque un ordinamento autonomo, bensì una specifica declinazione delle finalità educative generali, adattata alle esigenze, ai tempi e ai bisogni formativi della popolazione adulta. Ne consegue che anche le modalità valutative applicate in tali percorsi derivano dalle stesse norme generali del sistema scolastico nazionale con opportuni adattamenti e accorgimenti.

La circolare della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione DGOSV n. 22381 del 31 ottobre 2019 rappresenta il principale riferimento riguardo alla valutazione nei percorsi di istruzione per adulti. Tale documento evidenzia la necessità che la valutazione non sia concepita esclusivamente come strumento per la misurazione dei risultati di apprendimento, ma piuttosto come un processo complesso e articolato, capace di valorizzare i saperi e le esperienze acquisite dagli adulti anche al di fuori dei percorsi formali, attraverso modalità di accertamento che tengano conto della pluralità delle fonti e delle modalità dell'apprendere. La valutazione, in questa prospettiva, non si limita a certificare conoscenze già strutturate, ma diventa strumento di messa in trasparenza e legittimazione di competenze maturate lungo itinerari di vita, lavoro e relazione, spesso frammentati o discontinui, ma non per questo meno significativi¹.

¹ La Legge 92/2012 rappresenta un punto di riferimento fondamentale per l'inquadramento normativo dell'apprendimento permanente (lifelong learning) in

In linea con quanto indicato nella nota ministeriale del 2019, la valutazione nei percorsi di istruzione degli adulti deve tener conto del profilo formativo individuale di ciascun apprendente, valorizzando le esperienze pregresse e riconoscendo le specifiche esigenze educative. Ne consegue la necessità di adottare un approccio valutativo di tipo formativo e orientativo che accompagni l'adulto in un processo di crescita personale e professionale. Tale approccio ha l'obiettivo di stimolare una riflessione consapevole sul proprio percorso, favorendo l'autovalutazione, la motivazione e l'attivazione di strategie di apprendimento più efficaci.

Una caratteristica distintiva del modello valutativo nel sistema di istruzione degli adulti è la valorizzazione delle competenze acquisite tramite esperienze lavorative, attività di volontariato o nella vita quotidiana, permettendo l'emersione di conoscenze e abilità spesso non evidenziate nei percorsi formali. La circolare sottolinea inoltre l'importanza di adottare modalità di valutazione flessibili, coerenti con il quadro normativo nazionale, in grado di rispondere efficacemente alle esigenze educative di adulti inseriti in contesti specifici, come ad esempio quello carcerario o con esigenze particolari, come ad esempio gli studenti lavoratori. La valutazione

Italia. Essa definisce l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita come un processo continuo, che si realizza in contesti formali, non formali e informali, finalizzato all'ampliamento e all'aggiornamento costante di conoscenze, competenze e capacità. L'articolo 4, comma 51, della medesima legge lo esplicita nei seguenti termini: «Ai fini della presente legge per apprendimento permanente si intende qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale e informale nelle varie fasi della vita al fine di migliorare conoscenze, capacità e competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale».

Questa definizione recepisce e valorizza una visione integrata della formazione, che va oltre i tradizionali confini dell'istruzione scolastica o accademica, riconoscendo il valore formativo anche delle esperienze maturate nella vita quotidiana, nel lavoro e nella partecipazione alla comunità. In tal senso, l'apprendimento permanente diventa non solo uno strumento per l'adattamento ai cambiamenti del mercato del lavoro, ma anche un presupposto essenziale per l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e la promozione dell'autonomia personale.

assume, quindi, una dimensione autentica e pratica, focalizzata su competenze realmente spendibili nei contesti sociali e lavorativi, incentivando un approccio integrato tra apprendimento, autovalutazione e crescita personale.

L'inclusività rappresenta un principio centrale della valutazione per gli adulti, i quali spesso devono affrontare ostacoli derivanti da impegni lavorativi, familiari o da barriere culturali. Pertanto, il sistema valutativo deve valorizzare i progressi individuali adottando una prospettiva orientativa e di continua motivazione.

La circolare si articola in cinque sezioni, la prima delle quali, intitolata "Valutazione e certificazione nei percorsi per adulti", definisce chiaramente la valutazione come un processo rivolto sia al percorso formativo sia ai risultati di apprendimento: "la valutazione ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento degli adulti frequentanti i percorsi di istruzione". Ciò richiama una valutazione formativa, che supporta gli studenti nel colmare il divario tra il livello iniziale e quello potenzialmente raggiungibile, ponendo particolare attenzione al monitoraggio costante del percorso educativo. La valutazione possiede una finalità educativa e formativa, che precede, accompagna e segue il percorso didattico, documentando lo sviluppo dell'identità personale e promuovendo l'autovalutazione in un'ottica di apprendimento permanente. Gli insegnanti sono attori principali del percorso di apprendimento – che deve essere programmato con grande attenzione – e devono essere in grado di riconoscere i saperi acquisiti e individuare quelli che rimangono latenti.

La nota pone al centro del processo valutativo degli adulti il Patto Formativo Individuale, sottolineando che la valutazione è definita sulla base del Patto stesso, con particolare attenzione alla personalizzazione del percorso e al profilo formativo di ciascuno

studente². Il rapporto tra valutazione e Patto Formativo è evidente anche rispetto ai momenti in cui la scuola formalizza la valutazione³. A seconda che il Percorso di Studio Personalizzato (PSP), come definito nel Patto Formativo, si articoli su uno o due anni scolastici, la valutazione potrà assumere carattere periodico, intermedio o finale.

La valutazione periodica viene generalmente effettuata al termine del trimestre, del quadrimestre o di altro periodo didattico intermedio stabilito dal collegio dei docenti. La valutazione finale si svolge quando lo studente adulto completa il proprio Percorso Formativo Individuale (PFI), cioè al termine dell'anno scolastico oppure, nel caso di un PFI biennale, entro marzo o giugno della seconda annualità. La valutazione intermedia, invece, si realizza alla conclusione del primo anno nel caso di PFI biennale.

Per comprendere meglio tale articolazione, forniamo di seguito uno schema riepilogativo.

² DPR 263 del 29 ottobre 2012 - *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri di istruzione per gli adulti*. Questo decreto introduce esplicitamente il Patto Formativo Individuale come strumento fondamentale per la personalizzazione dei percorsi degli adulti (in particolare art. 5, comma 1, lettera e). Il Patto rappresenta un contratto tra l'adulto e la scuola (CPIA o secondo livello) e con esso viene formalizzato il percorso di studio personalizzato (PSP) relativo al periodo didattico del percorso richiesto dall'adulto all'atto dell'iscrizione.

³ La valutazione si effettua secondo la suddivisione prevista dall'art. 74 comma 4 del D.lgs n. 297 del 16 aprile 1994 come deliberata dal collegio dei docenti ai sensi dell'art. 7 comma 2, lettera c) del medesimo decreto legislativo. Tali attività valutative vengono svolte collegialmente dai docenti durante le operazioni di scrutinio.

Tabella 1: Valutazione in relazione al PFI

| <i>Tipologia di PFI</i> | <i>1° Anno scolastico</i> | <i>2° Anno scolastico</i> |
|-------------------------|--|---|
| PFI annuale | Valutazione periodica (trimestre/quadrimestre) e valutazione finale (giugno) | |
| PFI biennale | Valutazione periodica (trimestre/quadrimestre) e valutazione intermedia (giugno) | Valutazione periodica (trimestre/quadrimestre) e valutazione finale (giugno o marzo, se concluso anticipatamente) |

Nella seconda annualità del PFI biennale, la valutazione può essere periodica (se lo studente non completa il Percorso di Studio Personalizzato, PSP) oppure finale (quando lo studente conclude il PSP).

Un ulteriore aspetto significativo riguarda la relazione tra valutazione e certificazione. La nota ministeriale evidenzia chiaramente come la valutazione abbia l'obiettivo fondamentale di accertare il livello di acquisizione delle competenze previste dalle Linee guida del 2015⁴. I CPIA, infatti, al termine di ciascun percorso o periodo didattico certificano formalmente le competenze raggiunte dagli studenti al fine di supportarne l'orientamento verso la prosecuzione degli studi, contrastare la dispersione scolastica e facilitare il loro inserimento nel mondo del lavoro⁵.

⁴ Le *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*, di cui al Decreto 12 marzo 2025, definiscono dettagliatamente le competenze attese al termine dei percorsi formativi rivolti agli adulti e sottolineano la necessità di orientare l'offerta formativa allo sviluppo e alla valorizzazione di competenze che possano favorire la crescita personale, sociale e lavorativa degli studenti adulti, secondo il principio dell'apprendimento permanente, nonché l'acquisizione di abilità realmente spendibili e immediatamente applicabili nel contesto lavorativo e sociale.

⁵ Con Decreto ministeriale n. 14 del 14 marzo 2024 sono stati adottati i nuovi modelli di certificazione delle competenze in uscita dai percorsi di istruzione degli adulti di primo livello, primo e secondo periodo didattico.

Per chiarire meglio il processo valutativo e certificativo, consideriamo il caso del primo periodo didattico di primo livello. La valutazione si riferisce ai quattro assi culturali che caratterizzano il percorso – linguaggi, storico-sociale, matematico, scientifico-tecnologico – e viene espressa, per ciascun asse, mediante una votazione in decimi, indicativa del livello di apprendimento raggiunto. Alla valutazione complessiva di ciascun asse concorrono i livelli conseguiti per ciascuna delle competenze relative all'asse medesimo. Tale impostazione consente di elaborare una rappresentazione analitica e formalmente strutturata delle competenze acquisite da ciascun adulto, valorizzando il livello di apprendimento raggiunto in ciascun asse culturale. Essa risponde a una duplice finalità: da un lato, supportare la prosecuzione del percorso formativo; dall'altro, rendere le competenze certificabili e potenzialmente spendibili in ambito socio-lavorativo.

Tabella 2: Competenze da valutare in relazione ai quattro assi

| <i>Asse</i> | <i>Numero di competenze previste</i> |
|-------------------------|--|
| Linguaggi | 8 competenze (di cui 2 relativa alle lingue comunitarie) |
| Storico-sociale | 4 competenze |
| Matematico | 4 competenze |
| Scientifico-tecnologico | 6 competenze |

Sempre a titolo esemplificativo, riportiamo nella tabella seguente le competenze relative all'asse dei linguaggi e le modalità di attribuzione della valutazione.

Tabella 3. Competenze relative all'asse dei linguaggi e relativa valutazione

| <i>Asse</i> | <i>Competenze</i> | <i>Valutazione delle singole competenze</i> | <i>Valutazione complessiva dell'asse</i> |
|-------------|---|--|---|
| Linguaggi | <ul style="list-style-type: none"> - Interagire oralmente in maniera efficace e collaborativa con un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni comunicative - Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo - Produrre testi di vario tipo adeguati ai diversi contesti - Riconoscere e descrivere i beni del patrimonio artistico e culturale anche ai fini della tutela e conservazione - Utilizzare le tecnologie dell'informazione per ricercare ed analizzare dati e informazioni - Comprendere gli aspetti culturali e comunicativi dei linguaggi non verbali - Utilizzare la lingua inglese per i | <p>Ciascuna competenza è valutata singolarmente con una votazione in decimi, che esprime il livello di acquisizione raggiunto. La corrispondenza tra valutazione in decimi, da riportare sul documento di valutazione, e livelli di competenza è la seguente: livello iniziale = 6, livello base = 7, livello intermedio = 8, livello avanzato = 9/10.</p> | <p>L'asse è valutato complessivamente con un'unica votazione espressa in decimi, che rappresenta sinteticamente il livello complessivo di acquisizione delle competenze previste.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | principali scopi comunicativi riferiti ad aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente - Comprendere e utilizzare una seconda lingua comunitaria in scambi di informazioni semplici e diretti su argomenti familiari ed abituali. | | |
|--|--|--|--|

Come rilevare il raggiungimento dei livelli di competenze? A tale quesito danno una risposta non solo i sostenitori della valutazione autentica ma, con alcune modifiche e integrazioni intervenute nel tempo, anche la normativa scolastica, ad esempio le *Indicazioni Nazionali* del 2012⁶, le *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*⁷ e le *Linee guida dei tecnici e dei professionali*. Secondo tali orientamenti lo sviluppo della competenza nello studente può essere apprezzato quando egli è sollecitato ad affrontare una situazione problematica nuova, vicina al mondo reale, per risolvere la quale è necessario mettere in campo conoscenze e abilità già acquisite, strategie cognitive e di azione che vadano oltre i confini di ripetizione e familiarità. Quanto più il

⁶ Decreto ministeriale n. 254 del 16 novembre 2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, a norma dell'art. 1, co. 4, del D.P.R. n. 89 del 20 marzo 2009.

⁷ D.M. n. 742 del 3 ottobre 2017; il documento fornisce il quadro culturale in cui inserire il tema della certificazione, illustra le connessioni tra il momento della certificazione e le azioni progettuali, didattiche e valutative ad esso connesse e presenta gli aspetti salienti degli strumenti da adottare.

discente saprà gestirsi con responsabilità e autonomia tanto più la competenza potrà dirsi acquisita. Ma se dobbiamo dare un giudizio sul “saper fare” dell’adulto dobbiamo anche considerare che questo senza il “sapere” non può aver luogo. In altri termini, una competenza non può adeguatamente essere sviluppata e quindi stimata se mancano conoscenze e abilità che possono essere rilevate con gli strumenti classici della valutazione. Per questo, occorre far ricorso a una pratica valutativa di processo, che accompagni e sorregga il percorso di apprendimento, utilizzando strumenti, supporti e dispositivi come ad esempio schede, test, prove di verifica delle conoscenze, mappe concettuali e ogni altra forma di osservazione.

Il concetto di competenza include quelli di conoscenza e abilità ma li inserisce in un contesto più ampio, all’interno della loro applicazione in situazioni note e ignote e in contesti reali o simulati⁸. Per questo motivo, quando si valuta e si certifica una competenza, non è sufficiente tenere in considerazione il risultato finale di una prova, qualunque essa sia; bisogna considerare anche quali elementi e strategie emergono durante il processo attraverso cui la prova si realizza. Le Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione, a tal proposito, forniscono un elenco di

⁸ Preme qui richiamare il concetto di competenza e sottolineare la sua differenza con gli altri risultati di apprendimento. Facendo riferimento alle più recenti indicazioni europee in materia, la Raccomandazione del Consiglio dell’Unione europea del 22 maggio 2018 definisce la competenza come una "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale". Nel medesimo documento, relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, si chiarisce che le competenze costituiscono una combinazione integrata di conoscenze, abilità e atteggiamenti. In particolare, la conoscenza è descritta come un insieme di fatti, concetti, idee e teorie già consolidati, che costituiscono la base per comprendere specifici ambiti o tematiche; le abilità rappresentano la capacità di svolgere processi e di applicare le conoscenze acquisite per raggiungere determinati risultati; infine, gli atteggiamenti si riferiscono alla disposizione e all’approccio mentale attraverso cui le persone agiscono o reagiscono rispetto a idee, individui o situazioni.

fattori da tenere in considerazione nella valutazione del processo; questi sono chiamati “indicatori per la rilevazione delle competenze” e consistono in:

- autonomia: è capace di reperire da solo strumenti o materiali necessari e di usarli in modo efficace;
- relazione: interagisce con i pari apprendenti, sa esprimere e infondere fiducia, sa creare un clima propositivo;
- partecipazione: collabora, formula richieste di aiuto, offre il proprio contributo;
- responsabilità: rispetta i temi assegnati e le fasi previste del lavoro, porta a termine la consegna ricevuta;
- flessibilità, resilienza e creatività: reagisce a situazioni o esigenze non previste con proposte e soluzioni funzionali e all’occorrenza divergenti, con utilizzo originale di materiali, ecc.;
- consapevolezza: è consapevole degli effetti delle sue scelte e delle sue azioni.

Si è ritenuto opportuno richiamare tali indicatori, pur non direttamente connessi agli obiettivi specifici della presente analisi, al fine di offrire un quadro informativo più completo e di chiarire la cornice di riferimento entro cui si colloca la valutazione nel sistema dell’istruzione degli adulti.

2. Il quadro teorico sulla valutazione nei contesti di apprendimento per adulti

La valutazione nei percorsi di istruzione per adulti è da tempo al centro di un ampio dibattito accademico e internazionale, che ha progressivamente messo in luce l’esigenza di modelli teorici innovativi, orientati all’inclusività e alla personalizzazione degli apprendimenti. Diversi approcci concettuali e metodologici concorrono oggi a delineare una visione articolata e multidimensionale della

valutazione, riconoscendole un ruolo strategico nella promozione della crescita personale, professionale e sociale degli adulti in formazione. Di seguito si presentano alcuni tra i principali contributi teorici e operativi che hanno influenzato tale prospettiva.

2.1 Il modello dell'apprendimento permanente

La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 pone particolare attenzione al riconoscimento e alla valutazione delle competenze maturate non solo nei percorsi formali, ma anche attraverso esperienze realizzate in contesti non formali e informali, adottando così una visione ampia e inclusiva dell'apprendimento permanente. Questo approccio favorisce un sistema formativo più accessibile e flessibile, capace di promuovere attivamente l'inclusione sociale e lavorativa e di rispondere efficacemente alle specifiche esigenze formative degli adulti. In tale prospettiva, la valutazione assume una funzione formativa, orientativa e integrata, valorizzando l'apprendimento come un processo dinamico e continuo.

2.2 Il modello "Recognition, Validation and Accreditation of Prior Learning"

Il modello "Recognition of Prior Learning" rappresenta una cornice metodologica fondamentale per il riconoscimento, la validazione e l'accreditamento delle competenze pregresse acquisite dagli adulti in contesti informali e non formali. Questo modello supera la tradizionale visione scolastica dell'apprendimento, affermando che le competenze possano e debbano essere valorizzate indipendentemente dal contesto in cui sono state maturate. L'adozione del sistema europeo di crediti ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) facilita ulteriormente la certificazione e il riconoscimento di competenze pratiche e professionali, garantendo

così una piena spendibilità di queste competenze sul mercato del lavoro e nei percorsi di istruzione superiore.

2.3 La valorizzazione delle competenze trasversali

Organizzazioni internazionali come l'UNESCO e l'OCSE pongono particolare enfasi sulla valutazione delle competenze trasversali, quali comunicazione, collaborazione, risoluzione dei problemi, pensiero critico e creatività. La valutazione di tali competenze richiede strumenti specifici capaci di rilevarne l'acquisizione e la progressiva evoluzione nel percorso formativo. Le competenze trasversali, infatti, sono considerate essenziali non solo per l'integrazione professionale e sociale, ma anche per una piena e attiva cittadinanza nell'attuale società della conoscenza.

2.4 Kolb e l'apprendimento esperienziale

Un ulteriore riferimento teorico rilevante è rappresentato dalla teoria dell'apprendimento esperienziale di Kolb, secondo cui l'apprendimento avviene attraverso l'interazione diretta con esperienze concrete seguite da riflessione critica. Questo modello sostiene l'adozione di metodologie valutative pratiche e autentiche, come il portfolio, l'auto-valutazione e i compiti autentici, che permettono agli studenti adulti di dimostrare concretamente le competenze acquisite in situazioni reali e significative. Tale approccio valorizza l'esperienza pregressa degli adulti, promuove una valutazione formativa autentica e contribuisce alla motivazione e alla responsabilizzazione dei discenti nel loro percorso di apprendimento continuo.

2.5 Il pensiero di Knowles sulla valutazione

Malcolm Knowles, uno dei principali teorici dell'andragogia, sosteneva una visione della valutazione strettamente collegata ai principi della formazione degli adulti. Egli promuoveva una valutazione formativa, partecipativa e personalizzata, fondata sull'autovalutazione e sulla valorizzazione delle esperienze pregresse degli adulti, coerente con i principi fondamentali dell'andragogia. Knowles enfatizzava l'importanza di una valutazione orientata al processo, piuttosto che focalizzata esclusivamente sul risultato finale. Secondo Knowles, la valutazione doveva essere costantemente formativa, offrendo feedback continui per orientare, correggere e supportare l'apprendimento lungo tutto il percorso formativo. Centrale nel suo pensiero è il ruolo attivo degli adulti nel processo di valutazione. Egli considerava infatti l'autovalutazione uno strumento essenziale per responsabilizzare gli studenti adulti, favorendo consapevolezza, riflessione critica e apprendimento autodiretto.

Inoltre, secondo Knowles, la valutazione doveva basarsi sull'esperienza reale degli adulti, valorizzando le competenze già acquisite nella vita personale e professionale. Ciò implica l'utilizzo di strumenti di valutazione autentici, collegati a contesti pratici e significativi per lo studente adulto. Knowles riteneva inoltre fondamentale che la valutazione fosse un processo collaborativo tra docente e studente adulto. Lo studente avrebbe dovuto partecipare attivamente alla definizione di obiettivi, criteri e modalità di valutazione, garantendo così un maggiore coinvolgimento e una più profonda motivazione personale. Infine, Knowles sosteneva che la valutazione dovesse essere adattata alle caratteristiche individuali dell'adulto, tenendo conto delle sue esperienze precedenti e dei suoi specifici obiettivi formativi, evitando così modelli rigidi e standardizzati poco adatti alla realtà dell'apprendimento adulto.

2.6 La valutazione secondo Lindeman

Eduard C. Lindeman, considerato uno dei pionieri della formazione degli adulti, aveva una concezione della valutazione profondamente connessa alla sua visione dell'apprendimento adulto, basata sull'esperienza e sul significato pratico dell'apprendimento. Lindeman sosteneva che l'apprendimento degli adulti derivasse principalmente dall'esperienza concreta e dalla riflessione critica su di essa. Di conseguenza, la valutazione doveva necessariamente tenere conto delle esperienze pregresse e delle competenze pratiche acquisite nel corso della vita adulta. Per lui la valutazione doveva essere autentica, ovvero strettamente legata alla vita reale delle persone. Questo significava che la valutazione non poteva basarsi esclusivamente su test standardizzati o astratti, ma doveva piuttosto verificare la capacità dell'adulto di applicare concretamente le competenze acquisite in situazioni pratiche e quotidiane. Lindeman poneva grande enfasi sul processo riflessivo. La valutazione doveva incoraggiare la riflessione critica degli adulti sulle loro esperienze, promuovendo così una maggiore consapevolezza e una reale trasformazione personale. In quest'ottica la valutazione non doveva avere come obiettivo principale la classificazione o la certificazione formale, bensì la promozione della crescita personale e sociale degli adulti. Lindeman vedeva la valutazione come un processo formativo orientato allo sviluppo della persona nella sua interezza. Infine, riteneva fondamentale che gli adulti partecipassero attivamente alla propria valutazione, assumendone la responsabilità. L'autovalutazione diventava così uno strumento chiave per favorire autonomia, consapevolezza e autogestione del percorso formativo.

Conclusioni

Il modello proposto dalla nota ministeriale del 2019 si inserisce in una concezione moderna dell'istruzione degli adulti, pur rimanendo legato alla rigidità delle norme generali e degli ordinamenti scolastici. L'approccio alla valutazione risulta ancora prevalentemente scolastico e formale, nonostante offra ai CPIA margini di autonomia nelle scelte valutative, sottolineando che la valutazione non debba essere intesa come un giudizio finale, ma piuttosto come un processo continuo di accompagnamento e supporto all'apprendimento. In tale contesto, gli insegnanti assumono un ruolo centrale, poiché sono chiamati a interpretare le esigenze formative degli adulti utilizzando una pluralità di strumenti valutativi e di verifica.

La valutazione nell'istruzione degli adulti necessita di flessibilità, inclusività e personalizzazione. Il riconoscimento delle competenze acquisite in contesti non formali, l'adattamento delle metodologie didattiche e l'attenzione ai percorsi individuali rappresentano elementi essenziali per costruire un sistema valutativo equo ed efficace. In questo scenario, i docenti sono chiamati a riconsiderare continuamente le proprie coordinate teoriche, adeguandole alle diverse esigenze degli studenti adulti e ai vari contesti di apprendimento. Agli insegnanti si richiede l'utilizzo di una didattica pratica e laboratoriale per identificare le abilità procedurali, ma anche di approcci esperienziali e situati, fondamentali per valutare i traguardi di competenza raggiunti dagli studenti e la capacità di utilizzare in modo critico e riflessivo le conoscenze e le abilità acquisite.

La sfida della valutazione nell'istruzione degli adulti consiste nel superare le rigidità metodologiche per adottare approcci dinamici, autentici e centrati sull'adulto. Soltanto attraverso un dialogo costante e sinergico tra teoria, pratica didattica e politiche educative sarà possibile realizzare una valutazione davvero inclusiva e

trasformativa, capace di riconoscere e valorizzare l'unicità e la specificità del percorso di apprendimento di ogni individuo.

Bibliografia

Alberici, A., Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite.

Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, C 189 del 4 giugno 2018, pp. 1–12.

DPR 263 (2012). *Regolamento relativo all'istruzione degli adulti e all'organizzazione dei CPIA*. Gazzetta Ufficiale, 29 ottobre 2012.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic Inc.

Porcaro, E. (2020). *Il riconoscimento dei crediti per l'Istruzione degli Adulti*. Torino: Loescher.

Wiggins, G.P. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.