

## FOCUS – DOVE VA L'UNIVERSITÀ?

### Processi valutativi nelle università e itinerari di cambiamento. Una *scoping review*\*

**Debora Aquario**

Associate Professor | Department of Philosophy, Sociology, Education Applied Psychology – FISPPA | University of Padua (Italy) | debora.aquario@unipd.it

**Federica Pasqual**

PhD in Pedagogical Sciences | Primary school teacher, Musile di Piave (Venezia) | federica.pasqual@unipd.it

### Evaluation processes in higher education and pathways towards change. A scoping review

#### Abstract

*The paper aims to offer a critical view of the transitions that higher education is undergoing as a result of the social justice paradigm. In this scenario, evaluation plays a central role. This raises the following questions: what approaches drive evaluation? Does evaluation tend towards social justice, and if so, how? What paradigmatic and methodological transitions has the evaluation process undergone/is it undergoing in the academic context? What are the main objects (in the fields of teaching, learning processes, research and the third mission)?*

*Starting from these questions, a scoping review was carried out with a twofold purpose: on the one hand, to map and summarise the research evidence in this area and, on the other, to highlight how the values and meanings of evaluation have changed over time, so that they can be placed at the centre of debate and reflection.*

#### Keywords

assessment; assessment cultures; higher education; social justice; scoping review

Il contributo intende offrire uno sguardo critico sulle transizioni che l'istruzione superiore sta attraversando in virtù del paradigma della giustizia sociale. In tale scenario, la valutazione assume un ruolo centrale. Da tali premesse nasce l'esigenza di chiedersi: quali approcci muovono l'azione valutativa? Se e in che modo la valutazione tende verso la prospettiva della giustizia sociale? Quali transizioni paradigmatiche e metodologiche ha affrontato/sta affrontando il processo di valutazione nel contesto accademico? Quali gli oggetti principali (nell'ambito della didattica, dei processi di apprendimento, della ricerca e della terza missione)?

A partire da questi interrogativi, è stata realizzata una scoping review con un duplice intento: da un lato, mappare e riassumere le evidenze di ricerca in quest'ambito e, dall'altro, far emergere come valori e significati della valutazione siano mutati nel tempo, perché possano essere messi al centro di un dibattito e di una riflessione.

#### Parole chiave

valutazione; culture valutative; università; giustizia sociale; revisione esplorativa

\* L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini concorsuali si segnala che l'Introduzione è da attribuire a Debora Aquario, il paragrafo 3 a Federica Pasqual, il paragrafo 2 e le Conclusioni a entrambe

## Introduzione

Il contributo intende offrire uno sguardo critico sulle transizioni che in questi ultimi anni l’istruzione superiore sta attraversando. In quanto luogo aperto, capace di accogliere azioni trasformative orientate al cambiamento sociale, l’università è chiamata oggi a rispondere alle questioni urgenti poste dalla prospettiva della giustizia sociale, prospettiva che richiede di prestare attenzione al bene comune e all’educazione come valore sociale (Unesco, 2015; Ajjavi et al., 2022). In quest’ottica, la valutazione può avere un ruolo cruciale dal momento che, se vogliamo scoprire qualcosa riguardo a un sistema educativo, dobbiamo necessariamente e in primo luogo volgere lo sguardo verso le procedure valutative che quel sistema mette in atto (Astin, 1991). Ne deriva che indagare le logiche e gli approcci utilizzati per valutare oggetti di volta in volta diversi rappresenta un’opportunità di scoperta rispetto a ciò che guida l’azione e orienta le pratiche. Esplorare quelle che vengono definite in letteratura ‘culture’ valutative permette di far emergere l’implicito e di tracciare un itinerario attraverso il quale si snoda il cambiamento in atto nelle università. Consente altresì di disegnare traiettorie verso l’uno o l’altro degli estremi del continuum, ossia la cultura legata all’*accountability* (dove la valutazione diventa mero strumento di rendicontazione) da una parte e quella legata al miglioramento dall’altra (nell’ambito della quale i processi valutativi aspirano a diventare vettori di cambiamento coltivando forme di apprendimento promotrici di giustizia nella società) (McArthur, 2016; Hanesworth et al., 2019; Aquario, Boggino, Ghedin, 2025).

Riflettere sulla valutazione in un’ottica di avanzamento del bene comune consente di andare oltre quella prospettiva che ancora prevale negli studi sul tema valutativo, ossia una prospettiva ‘tecnicistica’, che guarda alla valutazione solo sul piano della sua affidabilità, correttezza sul piano procedurale, efficienza e validità, lasciando poco spazio a due tipologie di prospettive, una *umanistica* (che mette in luce il valore del processo nel promuovere l’apprendimento e lo *human flourishing*) e l’altra *interazionista*, che sottolinea il valore delle connessioni in base a un’assunzione di responsabilità verso la società, in una prospettiva etica e comunitaria (dando luogo a pratiche valutative fondate su una matrice partecipativa e collaborativa che generano forme di apprendimento sociale) (Nussbaum, 2000; Nguyen, Walker, 2015).

Da tali premesse nasce l’esigenza di interrogarsi sulle logiche che muovono l’azione valutativa e sulla misura in cui esse risultino coerenti con la prospettiva della giustizia sociale.

A partire da questi interrogativi, tradotti successivamente in domande di ricerca, è stata realizzata una *scoping review* con un duplice intento: da un lato, mappare e riassumere le evidenze di ricerca in quest’ambito e, dall’altro, far emergere come valori e significati della valutazione siano mutati nel tempo, perché possano essere messi al centro di un dibattito e di una riflessione.

I contributi inclusi sono stati analizzati considerando tre elementi principali: linguaggio, oggetti e pratiche. Le culture vengono espresse in primis attraverso il linguaggio, per cui è stata data particolare attenzione alle parole utilizzate nei diversi contributi selezionati, in modo da rendere conto del vocabolario che ruota intorno al tema in oggetto e restituire un resoconto dei significati e dei valori espressi. Un secondo elemento di attenzione è costituito dagli oggetti valutativi: la revisione ha permesso di tracciarne una mappa, offrendo in questo modo una panoramica di quali siano gli oggetti valutativi maggiormente presenti nelle riflessioni e nelle ricerche. Infine, attraverso quali pratiche? Quest’ultimo elemento ha guidato l’analisi della letteratura selezionata, al fine di rendere evidente anche quali azioni risultino maggiormente frequenti, significative e in che modo vengano implementate.

### 1. Metodo d’indagine: la *scoping review*

Addentrarsi nella questione valutativa implica necessariamente fare i conti con la complessità e l’eterogeneità della sua portata. Utilizzare la *scoping review* (o revisione esplorativa) quale approccio d’indagine può rivelarsi utile (Mays et al., 2001) ad affrontare l’ambiziosa sfida.

La *scoping review*, infatti, pur essendo relativamente nuova, si rivela ampiamente utilizzata (Davis et al., 2009; Levac et al., 2010; Daudt et al., 2013) per mappare tematiche di ampio respiro (Pham et al., 2014). Questa modalità di sintesi è sostenuta da un metodo rigoroso e trasparente che consente di identificare e analizzare in modo completo tutta la letteratura pertinente, in relazione alla domanda di ricerca (DiCenso et al., 2010); l’obiettivo della revisione consiste nel realizzare una mappatura su un’area tematica (Arksey, O’Malley, 2005) fornendo una panoramica descrittiva del materiale esaminato, senza valutare cri-

ticamente i singoli studi o sintetizzare i risultati provenienti da studi diversi (Arksey, O’Malley, 2005; Brien et al., 2010).

Il processo che ha condotto alla realizzazione della *scoping review* qui presentata segue la proposta metodologica di Arksey e O’Malley (2005) che prevede sei fasi (di cui l’ultima facoltativa):

- identificazione di una o più domande di revisione;
- ricerca degli studi empirici pertinenti attraverso l’utilizzo di banche-dati elettroniche, riferimenti bibliografici degli studi, siti web ecc.
- selezione degli studi in linea con il campo definito attraverso le domande di revisione;
- registrazione delle informazioni ricavate dagli studi inclusi;
- raccolta, sintesi e comunicazione dei dati
- consultazione degli *stakeholders* dell’area indagata.

Gli studi considerati nel processo di revisione sono stati selezionati attraverso i seguenti criteri d’inclusione: periodo di pubblicazione (ultimi dieci anni); lingua di pubblicazione (italiano/inglese); contesto di riferimento (ambito universitario).

Il modello utilizzato per la gestione del processo di revisione è tratto dalle linee guida PRISMA 2020; esso, attraverso un diagramma (Fig.1), consente di dare evidenza del flusso che accompagna le diverse fasi di ricerca e selezione degli studi (Page et al., 2021).

La ricerca è stata inizialmente avviata attraverso la piattaforma EBSCOhost, selezionando le due banche dati Education Source ed ERIC; le parole chiave utilizzate per circoscrivere il campo sono state *evaluation approach* con gli operatori booleani AND *university* OR *higher education*. Questa prima fase ha condotto all’identificazione di 225 studi di cui 8 sono stati rimossi perché duplicati e 6 sono stati integrati grazie alla selezione di alcuni riferimenti bibliografici. La seconda fase chiamata screening ha visto la lettura dei titoli e degli abstract relativi; da questa operazione sono stati esclusi 146 studi perché non inerenti all’ambito della ricerca. Dei 77 abstract selezionati sono stati recuperati 70 articoli disponibili in full-text valutati interamente per l’eleggibilità. Attraverso quest’ultima fase, 50 articoli sono stati scartati per i seguenti tre motivi di esclusione: l’oggetto della ricerca non risponde alla domanda di revisione (40); l’articolo non è pertinente con il campo indagato (7); lo studio non è di tipo empirico (3). Gli articoli individuati al termine del processo di selezione inclusi per la revisione esplorativa sono 20. Da una prima lettura sono stati rilevati in tabella (Tab.1) alcuni dati utili a evidenziare degli elementi in risposta alle domande di revisione.

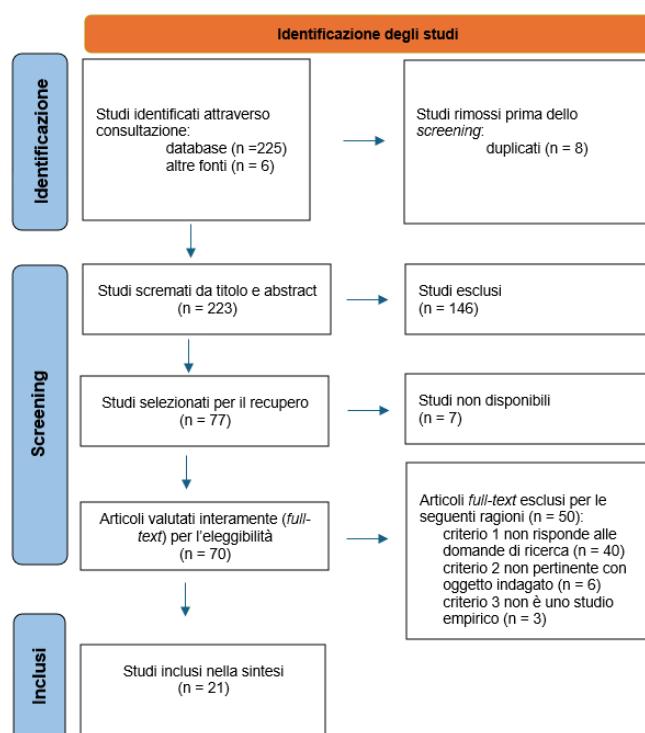


Fig. 1 – Diagramma di flusso PRISMA

L'identificazione del materiale ha richiesto un'attività sistematica e rigorosa guidata dalle domande di revisione che, nel caso di uno studio esplorativo, sono di ampia portata consentendo, allo stesso tempo, la definizione della direzione e del focus del processo (Ghirotto, 2020).

N.	PAESE	AUTORI	ANNO	VALUTAZIONE	
				OGGETTO	LOGICA
1	EUROPA (AUSTRIA)	E. Bergsmann et al.	2015	didattica	partecipata
2	USA	K. Huett, B. Kawulich	2015	didattica	formativa e partecipata
3	AUSTRALIA	M. Bearman et al.	2016	didattica	qualitativa
4	EUROPA (MACEDONIA)	L. Kevereski	2017	didattica	auto-valutazione
5	IRLANDA	G. O'Neill	2017	ricerca	equità e giustizia
6	USA	A.J. Onwuegbuzie, J.H. Hitchcock	2018	didattica	miglioramento
7	AFRICA	C. Steyn, C. Davies, A. Sambo	2018	didattica	qualitativa
8	CANADA	S. Roelofs, N. Edwards, S. Viehbeck, C. Anderson	2018	ricerca	formativa e integrata
9	AUSTRALIA	D. Bouda et al.	2018	ricerca	approccio pratico
10	REGNO UNITO	C. Morris, E. Milton, R. Goldstone	2019	ricerca	inclusiva
11	USA	H.T. Chen et al.	2020	didattica	formativa
12	EUROPA (NORVEGIA)	I. Borch, R. Sandvoll, T. Risør	2020	didattica	dialogica e partecipata
13	TURCHIA	L. Uzun, S. Sertok	2020	apprendimento	formativa
14	CANADA	B.M. Belcher, K. Hughes	2020	ricerca	multimodale-integrata-olistica
15	ASIA	M. Treve	2021	apprendimento	formativa
16	CANADA	J. Miller-Young, C. N. Poth	2022	didattica	complessità
17	REGNO UNITO	L. Sieh, A.I. Frank	2022	terza missione	partecipata
18	AUSTRALIA	J.H.M. Tai et al.	2023	ricerca	partecipata ed equa
19	ASIA (VIETNAM)	N. Hong Thu Thi	2024	apprendimento	collaborativa
20	AUSTRALIA	J. Fisher, M. Bearman, D. Boud, J. Tai	2024	apprendimento	formativa
21	USA	C. Smith, J.S. Davis	2025	didattica	formativa e partecipata

Tab. 1 – Elenco articoli inclusi nella revisione

Di seguito si propongono i quattro interrogativi che hanno sostenuto la *scoping review*.

- Quali approcci muovono l'azione valutativa nel contesto universitario?
- Se e in che modo la valutazione tende verso la prospettiva della giustizia sociale?
- Quali transizioni paradigmatiche e metodologiche ha affrontato/sta affrontando il processo di valutazione nel contesto accademico?
- Quali sono gli oggetti principali della valutazione (nell'ambito della didattica, dei processi di apprendimento, della ricerca e della terza missione)?

Orientati da tali domande, la finalità che ci si è proposti attraverso questo lavoro ha assunto un duplice intento: da un lato, realizzare una mappatura e una sintesi delle evidenze di ricerca nell'ambito della valutazione e dall'altro far emergere come valori, significati e linguaggi della valutazione abbiano accolto nel tempo processi di trasformazione e maturazione, affinché possano diventare sempre più oggetto di dibattito e riflessione.

## 2. Sintesi dei risultati

Riuscire a delineare ambiti e confini delle questioni legate alla valutazione risulta sempre arduo in quanto l'atto valutativo non è mai di per sé un'azione confinabile.

Collocare dunque gli oggetti della valutazione nei diversi ambiti implica un pensiero orientato a discernere ciò che appartiene alle diverse dimensioni della didattica, dell'apprendimento, della ricerca e della terza missione. Ciò che ne risulta in termini di oggetti verso cui lo sguardo della valutazione è rivolto, in risposta a una delle domande di revisione inizialmente poste, è un'evidente prevalenza di studi volti a indagare le istanze che appartengono all'ampio raggio d'azione dell'insegnamento accademico. Come riportato nel grafico (Fig.2), gli studi che sfiorano la metà sono quelli che affrontano la tematica della valutazione della didattica.

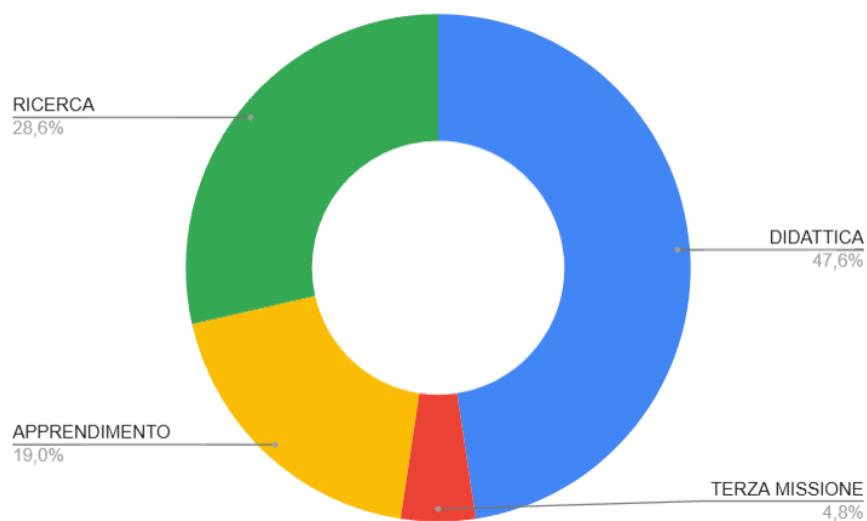


Fig. 2 – Distribuzione articoli relativa agli oggetti della valutazione

In particolare, a prescindere dai diversi modelli proposti, ciò che diventa leva strategica al fine di garantire validità agli strumenti valutativi dell'insegnamento è il punto di vista degli studenti; viene posta così enfasi alla questione della partecipazione (Onwuegbuzie, Hitchcock, 2018; Huett, Kawulich, 2015) attraverso l'utilizzo di strumenti che permettano di scendere in profondità. La loro voce, dunque, non più limitata al mero sondaggio privo di influenza postuma, punta a essere valorizzata attraverso metodi basati sul feedback quale indicatore rilevante del sistema di valutazione (Kevereski, 2017) e sul dialogo, inteso come generatore di opportunità di apprendimento riflessivo (Borch, Sandvoll, Risør, 2020). Il coinvolgimento degli studenti attraverso approcci qualitativi (in combinazione con quelli quantitativi) favorisce un potenziale approfondimento sulle dimensioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, divenendo risorsa importante nella progettazione e nello sviluppo dei corsi (Steyn, Davies, Sambo, 2018). Anche Bergsmann, et al. (2015) evidenziano l'importanza della partecipazione degli attori all'interno dei processi di valutazione affermando la necessità di un nuovo approccio valutativo che, superando la logica riduzionista, assume uno sguardo globale sull'insegnamento e sulle competenze degli studenti; la partecipazione porta con sé, inoltre, una funzione di sviluppo organizzativo grazie alla promozione di discussioni orientate alla comprensione comune delle competenze che gli studenti dovrebbero acquisire.

Smith e Davis (2025), in un recente studio, oltre a ribadire l'importanza del coinvolgimento diretto degli studenti nel processo di valutazione di un corso di studi, evidenziano come la valutazione multiprospettica (studenti-docenti-organizzazioni) possa offrire una comprensione multidimensionale dell'apprendimento degli studenti. Emerge, dagli studi nel campo della valutazione della didattica e dell'insegnamento, una generale volontà di abbandonare il modello statico che scatta solo un'istantanea, per adottare azioni dinamiche capaci di monitorare l'evolversi della processualità e catturare la variabilità degli esiti (Chen et al. 2020). Lo sguardo qualitativo, posto in particolare alla fase di progettazione della valutazione, evidenzia come il processo di ri-progettazione inizi in risposta a un desiderio di cambiamento del personale accade-

mico (Bearman et al. 2016) che si scontra, inevitabilmente, con due principali dimensioni: quella personale del docente (convinzioni, vissuti) e quella contestuale-ambientale. Miller-Young e Poth (2022), attraverso uno studio che indaga la valutazione dei servizi di *educational development*, propongono la lente della complessità quale approccio valutativo per fronteggiare, tra le diverse sfide, l'influenza esercitata dalle culture dipartimentali e disciplinari sulle pratiche e culture valutative. Il *fil rouge* che accomuna queste ricerche, oltre allo sguardo qualitativo collettivo, sta nel promuovere processi di valutazione volti a innescare un reale cambiamento, capace di perseguire l'obiettivo comunitario del miglioramento della qualità della didattica universitaria.

Gli studi che pongono al centro dell'attenzione valutativa l'apprendimento assumono una posizione decisa rispetto al ruolo determinante assunto dalla funzione formativa. L'idea della valutazione sommativa quale strumento garante di una misurazione oggettiva dell'apprendimento viene abbandonata a favore di pratiche formative che, anche se poco note in termini di applicabilità (Treve, 2021), assumono valore in termini di sviluppo personale e professionale degli studenti (Uzun, Sertok, 2020). L'invito rivolto al mondo accademico è quello di superare i metodi convenzionali legati alla logica puramente sommativa per abbracciare pratiche formative orientate al processo; in questa direzione lo studio di Hong Thu Thi (2024) pone enfasi al concetto di *feedforward* e lo annovera tra gli strumenti che influenzano positivamente il rendimento degli studenti, grazie alla loro partecipazione attiva e collaborativa nel processo di apprendimento. La valutazione, oltre a sostenere l'apprendimento, diventa strumento capace di promuovere processi valutativi negli studenti. Lo studio di Fisher, Bearman, Boud e Tai (2024) indaga, attraverso un approccio etnografico, la relazione esistente tra compiti di valutazione sommativa e processi valutativi attivati dagli studenti; i risultati evidenziano come i compiti di valutazione svolgano un ruolo significativo nell'incoraggiare l'impegno degli studenti che, nell'affrontare sfide inaspettate, agiscono ben oltre quanto loro richiesto.

Nell'ambito della terza missione si rileva una sola ricerca di Sieh e Frank (2022) la quale, offrendo una lettura interessante del concetto di valutazione, contribuisce a delineare una possibile transizione in prospettiva paradigmatica e metodologica. Gli Autori, partendo dal presupposto che valutare non implica neutralità, attribuiscono alla valutazione il significato di costruzione. Non si tratta dunque di un atto valutativo ex post, ma di un agire condiviso che può generare impatto sul risultato stesso della pianificazione. L'attenzione valutativa modifica il suo focus, che passa dalla misurazione dei valori alla gestione dei significati; non si tratta di valutare su/per la comunità ma co-costruire un agire valutativo comunitario. In questa prospettiva la valutazione è vista come nuova opportunità di apprendimento per gli studenti con le comunità.

Nel campo della ricerca la questione valutativa assume una connotazione più ampia soprattutto nelle indagini che affrontano ambiti legati all'interdisciplinarità. Gli aspetti interessanti, ai fini della revisione, sono quelli che rimandano a un linguaggio comune che favorisce l'emergere di un itinerario sempre più nitido all'interno della dimensione valutativa. Le ricerche canadesi di Roelofs et al. (2018) e di Belcher e Hughes (2020) suggeriscono approcci di valutazione formativa che valorizzano la partecipazione di tutti gli attori coinvolti, al fine di ottenere una maggior efficacia del progetto di ricerca. Termini quali "olistico", "multimodale" e "integrato" vengono suggeriti quali approcci necessari in risposta alla complessità di contesto e di relazioni che sempre di più caratterizzano gli ambiti di ricerca. Più ci si avvicina all'ambito disciplinare indagato maggiori sono le occasioni di incontro con ricerche empiriche che offrono sguardi orientati all'equità e alla giustizia. O'Neill (2017) affronta la sfida legata alla progettazione di valutazioni che coinvolgono come partner gli studenti che, sempre di più, si sta diffondendo come pratica nei paesi occidentali. Garantire allo studente la scelta del metodo di valutazione "a lui più familiare" o che può "ottenere un buon risultato", se da un lato rappresenta un ventaglio inclusivo, dall'altro rischia di innescare il principio dell'evitamento di determinate prove. Inoltre, nel considerare l'equità dei risultati, lo studente ritenuto più forte potrebbe avere maggiori opportunità rispetto allo studente meno forte, mascherando in tal modo una forma di ingiustizia. Quando, poi, la scelta può essere considerata reale di fronte a due opzioni seppur eque? Lo studio, pur rivelando l'importanza di integrare le riflessioni sull'equità nella scelta della valutazione, sia in termini procedurali che di risultati, non manca di evidenziare la complessità nell'adempiere a tale aspirazione. Una complessità che include, talvolta, anche delle notevoli resistenze da parte del personale docente (legate a storie e abitudini), come sottolineato da Bouda et al. (2018), che rendono difficilmente influenzabile e modificabile il loro modo di operare. Gli Autori ribadiscono la ne-

cessità di mettere in discussione il dominio della tradizione della misurazione, basata su test ed esami, a favore di un approccio sostenuto da una logica formativa, sommativa e sostenibile inserito all'interno di un'ecologia di sistema che dà valore, non solo ai risultati, ma anche agli effetti che la valutazione gioca sugli attori coinvolti. Attraverso una prospettiva orientata alla pratica è possibile ottenere una ricca descrizione dei processi di valutazione, individuando dei possibili *break point* su cui innestare il cambiamento.

Un punto di partenza è sicuramente quello proposto da Morris, Milton e Goldstone (2019) i quali, adottando la prospettiva bio-psico-sociale, rilevano nell'organizzazione sociale delle università le barriere più significative che ostacolano la progettazione e l'attuazione di valutazioni creative e inclusive. Per avviare un processo di cambiamento non è sufficiente un consenso generale di studenti e docenti; è necessario venga garantita la correttezza dei processi di valutazione che, pur nella loro personalizzazione, possano dimostrare l'equità procedurale menzionata da O'Neill (2017). Un ulteriore aspetto riguarda la formazione del personale sul tema della progettazione della valutazione, promossa con l'obiettivo di offrire strumenti in risposta all'eterogeneità studentesca.

Ma quali sono le esperienze e le percezioni degli studenti rispetto all'equità delle pratiche valutative? In un recente studio, Tai et al. (2023) hanno coinvolto gli studenti come co-ricercatori al fine di individuare possibili strategie per promuovere una valutazione sempre più inclusiva. L'ampia gamma di soluzioni e sfide emerse dagli studenti, unite alla natura divergente e contraddittoria, conferma ulteriormente la complessità insita nella realizzazione di un modello ideale di valutazione che non escluda nessuno.

Gli Autori, unendosi alla voce degli studenti, suggeriscono un modello olistico di equità, capace di supportare l'eterogeneità dei gruppi di studenti; l'idea è di orientarsi verso un sistema di valutazione variabile, sostenuto da un modello di progettazione universale (CAST, 2018) e, soprattutto, dalla possibilità e volontà di mantenere un dialogo aperto e continuo con la popolazione studentesca.

## Conclusioni

L'analisi della ricerca empirica proposta consente di individuare una direzione intrapresa dagli attori che operano all'interno della questione valutativa.

Riflettendo sul quesito inizialmente posto, in merito a quali approcci muovono l'azione valutativa nel contesto universitario, emerge una chiara volontà di prendere le distanze da una logica *accountability* per orientarsi, attraverso movimenti collettanei, verso un'idea di miglioramento della qualità didattica universitaria, sostenuta dall'oramai indiscussa valenza formativa della valutazione. Una valenza che si dischiude a 360 gradi investendo tutte le dimensioni coinvolte: didattica, apprendimento, ricerca e terza missione.

La portata trasversale della potenza formativa, che nel suo significato etimologico si esprime nell'atto del 'dare forma', assume maggior enfasi se connessa alla logica partecipativa. Il coinvolgimento di tutti gli attori interessati ai processi di valutazione, ovvero gli studenti per didattica e apprendimento, gli *stakeholders* per ciò che concerne la ricerca e ovviamente i docenti, rappresenta una forza indispensabile per mantenere quell'impulso necessario a sostenere l'evoluzione metodologica e concettuale che sta generando nuovi modi di leggere e comprendere la valutazione.

In risposta, dunque, al quesito sulle transizioni paradigmatiche e metodologiche affrontate, si può contare qualche passo in più rispetto al superamento dell'interesse nei riguardi della dimensione tecnica dei processi di valutazione – validità e affidabilità – (Ibarra-Sáiz et al., 2020). Si tratta, infatti, di riconoscere una propensione verso posture valutative olistiche, flessibili e concertate ma allo stesso tempo capaci di garantire equità procedurale. Agire in modo equo risponde alla prerogativa di valutare nel modo giusto; ma le questioni di equità e giustizia, se considerate oltre le caratteristiche tecniche e procedurali, diventano più complesse e sfumate.

L'adozione di pratiche orientate alla promozione di maggiori opportunità di espressione per gli studenti (come, ad esempio, la scelta del metodo di valutazione) rappresenta un ulteriore passo nella logica dell'accessibilità universale ma non risulta sufficiente se non si inserisce all'interno di una medesima cornice culturale valutativa.

Le culture della valutazione influenzano le ragioni, gli atteggiamenti e le pratiche per cui gli individui partecipano alla valutazione (Skidmore et al., 2018); le maggiori resistenze al cambiamento nell'ambito della valutazione si avvertono proprio all'interno di questa dimensione che, nel mondo accademico, tocca

sia il versante del personale docente sia quello più politico-istituzionale. Posizioni culturali differenti, scopi non condivisi, pratiche radicate e rigidità di sistema (Simper et al., 2022) costituiscono barriere evidenti all'innovazione culturale e metodologica.

Il tentativo di allineare *culture e pratiche* (Booth, Ainscow, 2014; Aquario, 2021) su itinerari di equità e giustizia sociale può rappresentare allora una connessione virtuosa nel perseguire un ideale di cambiamento sostenuto da tali aspirazioni.

Se e in che modo la valutazione tende verso la prospettiva della giustizia sociale rappresenta un interrogativo dinamico e aperto, che fatica ad assumere una risposta definita e circoscritta. Sicuramente il varco in letteratura è stato aperto da diversi studi che, sempre più, affrontano il tema della valutazione attraverso il framework della giustizia sociale (Banas, Gershon, 2024; McArthur, 2018; Nock, 2025).

L'itinerario potenzialmente tracciabile è ancora lungo e ricco di sfide ma la direzione lungo la quale procedere, in questo caso, appare chiara: creare spazi di dialogo sulla valutazione (in ogni ambito: didattica, apprendimento, ricerca e terza missione) accessibili e partecipati, attraverso cui 'dar forma' a modelli, approcci e sistemi che perseguano la giustizia sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Aquario D. (2021). Through the lens of justice. A systematic review on equity and fairness in learning assessment. *Education Sciences & Society*, 2, 96-110.
- Aquario D., Boggino N., Ghedin E. (2025). Ampliare i significati valutativi: spiragli possibili. In D. Aquario (Ed.). *Fair assessment. Culture e pratiche valutative tra giustizia e accessibilità* (pp. 1-46). Napoli: Liguori.
- Ajjawi R., Tai J., Boud D., Jorre de St Jorre T. (Eds.) (2022). *Assessment for Inclusion in Higher Education: Promoting Equity and Social Justice in Assessment*. New York: Routledge.
- Arksey H., O'Malley L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19-32.
- Astin A. W. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Santa Barbara: Oryx Press.
- Banas J. R., Gershon S. (2024). The Social Justice Educational Assessment Scale: Filling a Gap in Social Justice Education Assessment and Evaluation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 9(3), 45-54.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'Inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Brien S.E., Lorenzetti D.L., Lewis S., Kennedy J., Ghali W.A. (2010). Overview of a formal scoping review on health system report cards. *Implementation Science*, 5(1), 1-12.
- Daudt H.M., Van Mossel C., Scott S.J. (2013). Enhancing the scoping study methodology: a large, inter-professional team's experience with Arksey and O'Malley's framework. *BMC Medical Research Methodology*, 13, 1-9.
- Davis K., Drey N., Gould D. (2009). What are scoping studies? A review of the nursing literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46(10), 1386-1400.
- De Sousa Santos B. (2012). The University at a Crossroads. *Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, 10(1), 7-16.
- De Sousa Santos B. (2024). The epistemologies of the South and the future of the university. *Journal of Philosophy of Education*, 58 (2-3), 166-188.
- DiCenso A., Martin-Misener R., Bryant-Lukosius D., Bourgeault I., Kilpatrick K., Donald F. et al. (2010). Advanced practice nursing in Canada: overview of a decision support synthesis. *Nursing Leadership*, 23, 15-34.
- Ghirotto L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*. Roma: Carocci.
- Hanesworth P., Bracken S., Elkington S. (2019). A typology for a social justice approach to assessment: Learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 98-114.
- Ibarra-Saiz M. S., Rodríguez-Gómez G., Boud D., Rotsaert T., Brown S., Salinas-Salazar M. L., Rodríguez-Gómez H. M. (2020). The future of assessment in Higher Education. *RELIEVE*, 26(1), 1-6.
- Levac D., Colquhoun H., O'Brien K.K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 1-9.
- Mays N., Roberts E., Popay J. (2001). Synthesizing research evidence. In N. Fulop, P. Allen, A. Clarke, N. Black (Eds.), *Studying the Organisation and Delivery of Health Services: Research methods* (pp.188-219). London: Routledge.

- McArthur J. (2016). Assessment for social justice: the role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967-981.
- McArthur J. (2018). *Assessment for social justice*. UK: Bloomsbury.
- Nguyen T., Walker M. (2015). 'Capabilities-friendly' assessment for quality learning. *South African Journal of Higher Education*, 29(3), 243-259.
- Nock D., Pottmeyer L., Cranmer A. (2025). Investigating How Social Justice Framing for Assessments Impacts Technical Learning. *INFORMS Transactions on Education*, 25(2), 136-151.
- Nussbaum M. (2000). *Women and human development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, 1-9.
- Pham M. T., Raji A., Greig J. D., Sargeant J. M., Papadopoulos A., McEwen S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research synthesis methods*, 5(4), 371-385.
- Simper N., Mårtensson K., Berry A., Maynard N. (2022). Assessment cultures in higher education: reducing barriers and enabling change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(7), 1016-1029.
- Skidmore S. T., Hsu H. Y., Fuller M. (2018). A person-centred approach to understanding cultures of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1241-1257.
- Unesco (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: Unesco.