Siped
Società Italiana di Ped
fondata n

La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di
Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis, Marco Milella
Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti, Agnese Rosati
Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli

Sessioni parallele

Pensa MultiMedia

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

15

La Collana "Società Italiana di Pedagogia" nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Universita Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell'Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Francesca Dello Preite | Università degli Studi di Firenze
Francesco De Maria | Università degli Studi di Firenze
Glenda Galeotti | Università degli Studi di Firenze
Luca Grisolini | Università degli Studi di Firenze
Zoran Lapov | Università degli Studi di Firenze
Silvia Mugnaini | Università degli Studi di Firenze
Giorgia Pasquali | Università degli Studi di Firenze
Jessica Piccardi | Università degli Studi di Firenze
Giada Prisco | Università degli Studi di Firenze

Collana soggetta a peer review

La formazione iniziale e continua degli insegnanti

Relazioni, comunicazione, metodi

a cura di
Alessia Bartolini, Federico Batini, Mina De Santis
Marco Milella, Pierluigi Malavasi, Annalisa Morganti
Agnese Rosati, Rosario Salvato, Alessia Signorelli, Moira Sannipoli

Sessioni parallele

Pensa MultiMedia

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione-digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).
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 sitohttps://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

ISBN volume 979-12-5568-280-6
ISSN collana 2611-1322

PUBBLICATO NEL MESE DI FEBBRAIO 2025

2025 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

17 Massimiliano Marianelli
Saluti istituzionali

20 Pierluigi Malavasi
Introduzione ai lavori

Panel 1P
Star bene a scuola, star bene nel mondo. Relazioni, benessere, sostenibilità
Primo Gruppo

23 Francesco Casolo
Benessere e corporeità nel contesto scolastico

29 Vito Balzano
Pratiche di welfare tra formale e non formale: la cura come fabbrica dell'essere

36 Caterina Calabria
Educare alla fraternità nella società multiculturale. Tutto è connesso

43 Giusi Castellana, Andrea Giacomantonio
La valutazione della competenza personale, sociale e dell'imparare ad imparare secondo il modello europeo Lifecomp: costruzione e studio pilota del Lifecomp Questionnaire

52 Diletta Chiusaroli
Benessere e sostenibilità nell'Educazione. Un percorso verso la promozione di un benessere globale

58 Antonella Coppi
Gioco all'aperto come urgenza educativa nella formazione degli insegnanti: apprendimento, benessere fisico, cognitivo e sociale

65 Nunzia D'Antuono
Educazione Civica come interconnessione tra saperi per un nuovo orizzonte di emancipazione

73 Lorenza Da Re
Promuovere il benessere a scuola grazie a interventi di orientamento educativo e professionale

82 Nicoletta Ferri, Giulia Schiavone
Innesti performativi a scuola tra benessere e ricerca. Media Dance Plus*, un progetto europeo di innovazione scolastica*

89 Giampaolo Sabino
Verso un Sistema integrato 0-6 in Valle d'Aosta. Connessioni pedagogiche tra nido, scuola e territorio, per un curricolo del benessere e per la sostenibilità

97 Enza Sidoti
La competenza socio-emotiva nella formazione docenti

103 Federico Zannoni
Confutando Hemingway: perché intelligenza e felicità possono coesistere?

Panel 1
Star bene a scuola, star bene nel mondo. Relazioni, benessere, sostenibilità
Secondo gruppo

110 Sara Bornatici
L'insegnante, leader solidale. Tra formazione e utopia

117 Emanuela Botta, Pietro Lucisano
Cambiare la scuola. Partire dall'ascolto degli studenti

125 Anita Gramigna
Solitudini interconnesse in un pensare frammentato

135 Manuela Ladogana
Essere in relazione. (Pre)visioni pedagogiche

142 Stefano Mazza
Quale scuola per quale società? Transizione alla complessità: empatia, relazione, benessere

149 Alba Giovanna Anna Naccari
La 'pedagogia della mano sinistra' per la formazione degli insegnanti in una prospettiva ecologica

156 Monica Parricchi
Star bene, Bene-stare, Benessere: letture pedagogiche per la scuola e il mondo

163 Stefano Polenta
Afferrare da dentro. Il benessere come "proprietà emergente" del sistema-classe inteso come rete relazionale autopoietica

170 Cristian Righettini
Portare la scuola "fuori". Outdoor education, scuola, laboratori di educazione allo sguardo

177 Elisa Zane
Il fenomeno del drop-out universitario tra benessere e professioni educative. Una lettura pedagogica

Panel 1
Star bene a scuola, star bene nel mondo. Relazioni, benessere, sostenibilità
Terzo Gruppo

185 Marinella Attinà
Star bene a scuola: oltre la retorica della logica additiva

191 Michele Cagol
Un'educazione radicalmente sostenibile e collettiva

197 Valerio Massimo Marcone
Non siamo i padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità

204 Rosa Grazia Romano
La relazione come valore nella formazione degli insegnanti

211 Pierpaolo Rossato
Sostenibilità a scuola: cura e benessere

217 Michela Schenetti
Comunità di apprendimento professionale orientate alla sostenibilità. Il caso della Rete Nazionale delle Scuole Pubbliche all'Aperto

223 Sara Scioli
Educare alla sostenibilità, promuovere il benessere. Scenari emblematici

230 Andrea Traverso
Si può essere felici a scuola: un'indagine dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado

Panel 2 P
La scuola di tutti e di tutte. Accoglienza, differenze e inclusione
Primo Gruppo

239 Elena Pacetti
Cosa possiamo imparare da un progetto di cooperazione transnazionale: l'esperienza di FORTH (Formation of Teachers in Emerging Challenged Areas in the Philippines)

246 Valentina Pagliai
La scuola è di tutt! Il contrasto alle povertà educative*

253 Nicolina Pastena, David Martinez Maireles
Pensare l'inclusione in un'ottica capacitante. Uguaglianza Diritti e Giustizia Sociale

260 Nicoletta Rosati
Il gruppo di riferimento: una modalità di "accoglienza" e di inclusione nei nidi e nella scuola dell'infanzia

265 Carla Roverselli
Insegnare l'umanità. Educare al genere attraverso la lettura di un romanzo: Dove nessuno ti troverà di Alicia Giménez Bartlett

270 Rosa Sgambelluri
Specificità e Unicità. Riflessione teorica sulla visione inclusiva dell'agire didattico

277 Giusi Antonia Toto, Martina Rossi
"Lettura al Buio": esperienza immersiva di Simulazione delle Disabilità Visive

286 Alessandra Vischi
CER-CARE. Le comunità energetiche rinnovabili come scuole di accoglienza e inclusione

293 Silvia Zanazzi
La qualità dell'assistenza specialistica per l'inclusione scolastica. Esperienze di autovalutazione nella scuola secondaria di secondo grado

301 Emanuela Zappalà, Diana Carmela Di Gennaro
La disabilità visiva e il "dilemma della differenza": il ruolo delle opinioni e degli atteggiamenti dei docenti nei processi di inclusione scolastica

313 Francesca Dello Preite
Scuola e prevenzione della violenza maschile sulle donne. Il ruolo del corpo docente come leva per promuovere una cultura paritaria e gender-oriented

Panel 2 P
La scuola di tutti e di tutte. Accoglienza, differenze e inclusione
Secondo Gruppo

322 Fabio Alba
Adolescenti migranti soli tra disuguaglianze e diritto all'inclusione: scuola e comunità educativa a confronto

329 Alessio Annino
Le connessioni educative e culturali sul territorio per contrastare stereotipi e pregiudizi: la cittadinanza interculturale e la partecipazione attiva

337 Alessia Bartolini
Accogliere per integrare: la sfida dell'intercultura nei servizi 0-6

346 Lavinia Bianchi
La Pedagogia implicita di Alexander Langer

352 Luca Bravi
Percorsi di coprogettazione per includere. Formare tra scuola, università e territorio

359 Rosaria Capobianco
Educazione alla responsabilità interculturale a partire dalla Scuola dell'Infanzia: la formazione dei docenti

369 Maria Concetta Carruba, Alessandro Barca
Dalla teoria alla pratica. Costruire best practice inclusive attraverso l'innovazione digitale

375 Cristina Gaggioli
L'autobiografia scolastica come pratica inclusiva per imparare ad insegnare

384 Teresa Giovanazzi
Educazione economica a scuola. Tra inclusione sociale e sostenibilità

390 Emiliano Macinai, Irene Biemmi
Per una scuola dalla parte dei bambini e delle bambine: cultura dei diritti e cultura di genere nella formazione professionale di educatori, educatrici e insegnanti

Panel 3
L'Efficacia della pedagogia e della didattica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. Ricerca educativa e comunicazione, prassi e comparazione
Primo Gruppo

398 Angelo Gaudio
Quale efficacia possibile degli insegnamenti storico-educativi comparativi nei 60 cfu

404 Michele Aglieri, Evelina Scaglia
Dalla memoria al dialogo: percorsi di ricerca e formazione nell'associazionismo professionale

410 Valeria Agosti, Antonio Borgogni
L'efficacia educativa della formazione nelle scienze motorie e sportive

414 Francesca Anello
Funzioni e funzionamento nel lavoro con il PEI nella formazione dell'insegnante di sostegno

422 Barbara Balconi, Elisabetta Nigris
La Community dei laureati in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli studi di Milano Bicocca: un accompagnamento professionale per diverse generazioni di insegnanti

430 Barbara Bocchi
L'esperienza del tutor accogliente nel tirocinio in Scienze della Formazione: risorsa per la formazione iniziale degli studenti e occasione di innovazione didattica

436 Carlo Cappa
I dettagli e l'insieme: la miopia come scorciatoia per pensare la professionalità dell'insegnante

442 Davide Capperucci
Promuovere lo sviluppo delle competenze globali degli insegnanti a partire dalla formazione iniziale

451 Ferdinando Cereda
Rethinking Learning: Unveiling the Role of Motor Activities

460 Valentina D'Ascanio
La formazione dei docenti tra performance e competenze: riflessioni pedagogiche

466 Alessandro Di Vita
Formare gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado in tema di orientamento formativo– professionale: una proposta fondata sui risultati della ricerca educativa

Panel 3
L'Efficacia della pedagogia e della didattica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. Ricerca educativa e comunicazione, prassi e comparazione
Secondo Gruppo

473 Mina De Santis
Ricerca, azione, formazione

480 Luca Girotti, Laura Fedeli
Competenze in formazione e prova. Analisi di caso: il percorso 5 cfu dell'Università di Macerata per i docenti neoassunti

488 Daniela Gulisano
Analisi delle pratiche didattiche per la formazione di un "docente in situ-azione"

495 Mirca Montanari
Intelligenza artificiale e formazione dei docenti specializzati. Intersezioni, opportunità e prospettive

502 Giovanni Moretti, Arianna L. Morini
La formazione del docente neoassunto e del docente tutor nella fase di induction

509 Sabrina Natali
Formare la postura critica: un'esperienza di dialogo tra scuola ed extra–scuola

514 Carlo Orefice
Sostenere i processi emancipativi attraverso l'approccio transdisciplinare. Una sintesi introduttiva

518 Giorgia Pinelli
La formazione dei docenti in servizio nella modalità a distanza: non solo strumenti

525 Veronica Riccardi
Perché voglio diventare insegnante? Aspirazioni e desideri in un'esperienza di scrittura autobiografica

529 Marianna Traversetti, Amalia Lavinia Rizzo
La ricerca per la formazione degli insegnanti: una proposta di modello di PDP integrato nella programmazione di classe

Panel 3
L'Efficacia della pedagogia e della didattica nella formazione iniziale e continua degli insegnanti. Ricerca educativa e comunicazione, prassi e comparazione
Terzo Gruppo

537 Lorella Giannandrea, Francesca Gratani
La "teacher identity" nella formazione iniziale degli insegnanti

547 Mariangela Scarpini
Sala Insegnanti: la formazione continua per la costruzione di comunità educanti

555 Marcello Tempesta
Prolegomeni ad una Pedagogia della scuola e dell'insegnamento

562 Maria Tiso, Concetta Ferrantino
La formazione dei futuri insegnanti attraverso la didattica laboratoriale: un'indagine esplorativa con gli studenti universitari

569 Monica Tombolato
Insegnare nel XXI secolo. Il ruolo dell'epistemologia nello sviluppo professionale dei docenti

576 Laura Sara Agrati
Pratiche didattico-organizzative multilivello di accoglienza degli studenti rifugiati ucraini. Uno studio sulla formazione degli insegnanti in servizio

585 Andrea Zini, Beate Weyland
Ripensare gli spazi per cambiare il modo di abitare e fare la scuola. Dalla ricerca condivisa all'analisi dei risultati

593 Paola Zini, Dalila Raccagni
Formare gli insegnanti alla partecipazione scuola-famiglia: analisi di una esperienza di ricerca-formazione

603 Franca Zuccoli
La creazione di un'aula all'aperto. Una formazione in azione

Panel 4 P
Valutare gli apprendimenti, valutare per l'apprendimento.
Valutazione descrittiva e formativa

611 Giovanni Arduini
L'Autovalutazione come costruzione di conoscenze e competenze

616 Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno
La valutazione descrittiva del bambino che impara giocando. Un percorso di training con i futuri educatori della prima infanzia

622 Andrea Ciani, Alessandra Rosa
L'incomprensione delle Linee guida, la "nostalgia" del voto e il possibile ritorno dei giudizi sintetici. Spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa su percezioni e opinioni dei docenti in merito alla valutazione descrittiva nella scuola primaria

629 Vincenzo Nunzio Scalcione
Contesti educativi: misura, strumenti, valutazione

634 Liliana Silva
Valutare per supportare i processi metacognitivi: un'indagine sulle percezioni dei futuri insegnanti di sostegno

Panel 5 P
Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche
Primo Gruppo

641 Gennaro Balzano
Il pedagogista a scuola": un'esperienza di supporto per alunni, famiglie e docenti

648 Michele Corriero, Gabriella Calvano
Oltre le povertà educative: nuove prospettive e opportunità socio-relazionali

654 Gina Chianese
Vivere nella modernità liquida: fra welfare responsabile e generativo e patti di comunità

661 Rosario Salvato
Nuovo welfare e politiche territoriali

Panel 5 P
Ricerca, servizi, politiche territoriali pedagogiche
Secondo Gruppo

667 Andrea Pintus, Maja Antonietti
La documentazione come ricerca: una prospettiva metodologica per promuovere la valutazione dell'impatto della progettazione educativa

672 Juliana Elisa Raffaghelli, Emilia Restiglian
Essere educatori 0-6 nell'era postdigitale – Pratica ed identità degli educatori tra piattaforme e algoritmi

682 Luigi Traetta
La ricerca educativa per lo sviluppo del territorio: un'indagine esplorativa sugli atteggiamenti e le credenze degli insegnanti di sostegno in formazione sulla promozione delle competenze imprenditoriali

689 Rosa Vegliante, Valeria Di Martino
Dalle evidenze alla progettazione per contrastare la dispersione scolastica

697 Maria Vinciguerra
Curare l'infanzia. Un percorso di ricerca-formazione per promuovere continuità educativa nei sistemi 0-6

Panel 6 P
L'editoria per l'età evolutiva. Educare tra passato e presente
Primo Gruppo

704 Claudia Alborghetti
Riconoscere l'altro nelle parole del paratesto. Scrittori e scrittrici italiani tradotti nel Regno Unito tra il 1960 e il 1980

710 Susanna Barsotti, Chiara Lepri
Percorsi editoriali dell'albo illustrato: pratiche didattiche al MuSEd

717 Marnie Campagnaro
L'editoria per l'infanzia tra retaggio storico e sperimentazioni visive: il caso Neurath

724 Paola Dal Toso
50 anni di "Giochiamo": analisi della proposta educativa

731 Sabrina Fava
Collane editoriali per ragazzi e direttrici: nuovi intrecci nella cultura di primo Novecento

739 Ilaria Filograsso
Riflessioni sulla natura politica e militante della letteratura per l'infanzia contemporanea

745 Domenico Francesco Antonio Elia
«Scremare la panna da molte ciotole di latte»: educare l'infanzia al mondo meraviglioso della preistoria nell'editoria ottocentesca

755 Maria Filomia
Dal libro su misura tradotto in simboli al progetto editoriale "I libri per tutti": lo sviluppo dell'editoria per l'inclusione

765 William Grandi
Sfogliare il mondo. Le enciclopedie italiane per l'infanzia tra storia, editoria e narrazione

772 Cristina Gumirato
Tra gli scaffali dell'Internationale Jugendbibliothek: la proposta editoriale della biblioteca negli anni Cinquanta

781 Alessandra Mazzini
Tra docenti e "capovolte" relazioni magistrali nella letteratura e nella letteratura per l'infanzia di Giuseppe Pontiggia

788 Livia Romano
I libri di testo nella formazione dell'insegnante di storia tra passato e presente

Panel 6 P
L'editoria per l'età evolutiva. Educare tra passato e presente
Secondo Gruppo

796 Leonardo Acone
Editoria e letteratura per l'età evolutiva. Scenari possibili e orizzonti condivisi

803 Stefania Carioli
Integrare passato e presente narrativo. Il contributo della casa editrice L'Apprimerie

809 Rossella Caso
Dai "primilibri" da toccare alle antologie da "Osservare leggere inventare": la pedagogia della lettura secondo Rosellina Archinto

815 Maria Ermelinda De Carlo
Co-costruire bibliografie di eco-narrazioni per il primo ciclo di istruzione

823 Dalila Forni
Tra genere ed ecologia: approcci eco-femministi nelle narrazioni a fumetti per l'infanzia

830 Lucia Paciaroni
I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza a scuola. Un percorso di educazione alla cittadinanza attraverso la letteratura per l'infanzia

L'incomprensione delle Linee guida, la "nostalgia" del voto e il possibile ritorno dei giudizi sintetici.

Spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa su percezioni e opinioni dei docenti in merito alla valutazione descrittiva nella scuola primaria

Andrea Ciani
Professore Associato
Alma Mater Studiorum Università di Bologna
andrea.ciani5@unibo.it

Alessandra Rosa
Professoressa Associata
Alma Mater Studiorum Università di Bologna
alessandra.rosa3@unibo.it

1. Introduzione

Il nuovo impianto valutativo delineato per la scuola primaria dall'Ordinanza Ministeriale 172 del 2020 e dalle relative Linee guida per la valutazione periodica e finale degli apprendimenti degli alunni ha inteso porre a fondamento di tutti i processi valutativi un'ottica di "valutazione per l'apprendimento", assegnando alla valutazione una valenza formativa ed educativa orientata a documentare e promuovere in senso diacronico lo sviluppo delle potenzialità degli allievi (Girelli, 2022; Nigris, Agrusti, 2021). Nel quadro della stretta connessione tra agire progettuale, didattico e valutativo sottesa a tale impianto (Bertolini, Pintus, 2022), l'approccio criteriale proposto dalla valutazione descrittiva è infatti rivolto a monitorare e sostenere il loro percorso di crescita, ponendo il focus sui livelli di padronanza via via raggiunti dal singolo in riferimento agli obiettivi di apprendimento prefissati e consentendo di attivare azioni di miglioramento mirate per colmare eventuali *gap* tra risultati attesi e osservati (Agrusti, 2021).

Il cambiamento di prospettiva introdotto dalla riforma, in forte discontinuità rispetto alla logica sommativa e selettiva-classificatoria che caratterizza la concezione e l'uso "tradizionali" della valutazione scolastica, ha indubbiamente posto alle scuole e ai docenti sfide non banali dal punto di vista didattico e valutativo. A questo proposito, gli esiti di alcune indagini empiriche svolte nella fase di transizione dal voto ai giudizi descrittivi (Corsini, Gueli, 2022; Corsini et al., 2023; Scierri, 2023) hanno messo in luce che queste sfide sono state accolte da molti docenti come un'opportunità di crescita professionale, di ripensamento e miglioramento delle proprie pratiche in linea con gli sviluppi della ricerca in campo educativo e didattico e in particolare della riflessione in ambito docimologico (Benvenuto, 2021; Corsini, 2023; Grion et al., 2021); al tempo stesso, tuttavia,

si sono rilevate non solo difficoltà di comprensione e applicazione delle indicazioni normative, ma anche perplessità e resistenze che se da un lato sembrano sostanzialmente legate a una preoccupazione per il carico di lavoro richiesto dal nuovo dispositivo, dall'altro lato in alcuni casi rivelano atteggiamenti di contrarietà al cambiamento sostenuti da una visione meritocratica della valutazione.

Entro tale quadro complesso e diversificato di evidenze si è inserita l'indagine richiamata nel presente contributo (Ciani, Rosa, 2023), che a tre anni di distanza dall'attuazione della riforma ha inteso esplorare percezioni e opinioni dei docenti in merito alla valutazione descrittiva nella scuola primaria.

2. Disegno della ricerca

La ricerca condotta si è configurata come un'indagine esplorativa di tipo osservativo-correlazionale e ha coinvolto un campione non probabilistico di insegnanti in servizio presso le scuole primarie di quattro Istituti Comprensivi emiliano-romagnoli, che successivamente hanno seguito un percorso formativo sulle Linee guida richiesto dalle scuole stesse prima dell'avvio dell'a.s. 2023/24. Essa ha dunque preso le mosse da un'esigenza formativa manifestata dopo un triennio di progressiva implementazione delle nuove modalità valutative, interpretabile come segno del permanere di dubbi e difficoltà applicative e della conseguente necessità di riprendere un percorso di riflessione sulla validità delle proprie scelte e pratiche valutative.

In base alla finalità precedentemente esplicitata e nella prospettiva di approfondire i bisogni formativi dei docenti, l'indagine ha perseguito i seguenti obiettivi:

- cogliere le percezioni relative all'applicazione delle Linee guida per la valutazione periodica e finale, con un focus sulle implicazioni del nuovo impianto valutativo rispetto alle modalità di valutazione in itinere;
- rilevare le opinioni sulle Linee guida con riferimento ad alcuni specifici indicatori (facilità di applicazione, chiarezza, comprensione da parte degli alunni e comprensione da parte delle famiglie);
- cogliere e approfondire il punto di vista dei docenti sull'eventualità di un ritorno all'uso dei voti nella scuola primaria;
- esplorare le relazioni tra le variabili rilevate.

I dati sono stati raccolti nei mesi di settembre-ottobre 2023 tramite un questionario on line somministrato prima di avviare i percorsi di formazione, compilato in forma anonima e su base volontaria da un totale di 106 insegnanti prevalentemente di sesso femminile (95%), con età media di 45 anni e ripartiti piuttosto equamente tra i quattro IC coinvolti.

Lo strumento messo a punto è stato articolato in tre sezioni: la prima volta a rilevare le percezioni sull'applicazione delle Linee guida, costituita da sei item di

tipo Likert con scala di accordo a quattro livelli (da 1="per niente d'accordo" a 4="molto d'accordo"); la seconda inerente alle opinioni sulle Linee guida con riferimento agli indicatori citati, composta da quattro item che richiedono di posizionarsi su una scala bipolare a 10 punti; la terza costituita da una domanda chiusa finalizzata a rilevare se gli insegnanti esprimono parere favorevole o contrario rispetto al ritorno ai voti e da una successiva domanda aperta volta a indagare le motivazioni alla base del parere espresso.

3. Percezioni e opinioni dei docenti sulle Linee guida

Partendo dall'analisi dei dati riguardanti le percezioni sull'applicazione delle Linee guida, i due item relativi alla percezione dell'approccio criteriale alla valutazione periodica e finale restituiscono una forte incomprensione del pilastro metodologico che sostiene le nuove modalità valutative. Considerando le percentuali di accordo medio-alto ("abbastanza d'accordo" più "molto d'accordo"), emerge che solo il 33% dei rispondenti concorda sul fatto che la definizione dei livelli riguardi esclusivamente la valutazione periodica e finale, mentre il 48,1% pensa che le Linee guida prefigurino l'uso dei livelli anche nella valutazione in itinere. La tendenza a concepire la valutazione in itinere con funzione sommativa si rintraccia anche nell'elevata percentuale di accordo medio-alto rispetto all'idea che le Linee guida suggeriscano il ricorso, in tale valutazione, ai giudizi sintetici (52,8%) o addirittura, con una percentuale inferiore ma non trascurabile, ai voti (31,1%). D'altra parte, la maggioranza degli insegnanti (63,3%) ritiene che le Linee guida caldeggino l'uso di feedback descrittivi nella valutazione in itinere. Si rileva quindi un quadro confuso che vede l'intrecciarsi di approcci criteriali e normativi.

I risvolti applicativi del nuovo impianto valutativo appaiono critici e i giudizi espressi sulle Linee guida lo confermano. Nello specifico, come precedentemente anticipato, ai docenti è stato richiesto di esprimere la loro opinione in relazione a quattro aspetti posizionandosi, per ciascuno, su una scala bipolare a 10 punti: facilità di applicazione (polo 1="difficoltà di applicazione", polo 10="facilità di applicazione"); chiarezza (polo 1="assenza di chiarezza", polo 10="totale chiarezza"); comprensione da parte degli alunni e da parte dei genitori (polo 1="totale incomprensione", polo 10="piena comprensione"). I rispondenti hanno in prevalenza ritenuto le Linee guida difficilmente applicabili (M=5,2), poco chiare (M=4,9) e sicuramente poco comprese sia dagli alunni (M=3,5) sia dalle loro famiglie (M=3,5).

4. Opinioni sul ritorno all'uso dei voti

Le risposte alla domanda chiusa volta a rilevare l'orientamento verso un ipotetico ritorno ai voti nella scuola primaria sembrano rivelare, tra i docenti partecipanti all'indagine, un sentimento diffuso di "nostalgia del voto". La maggioranza dei ri-

spondenti (62,3%) ha infatti espresso al riguardo un parere positivo, indicando che tale eventualità sarebbe "da considerare" (50%) o addirittura "da appoggiare immediatamente" (12,3%); il restante 37,7% ha invece espresso una posizione negativa, secondo cui il ritorno ai voti sarebbe "da evitare" (31,1%) o "da scongiurare assolutamente" (6,6%).

A fronte di tali riscontri, che appaiono di particolare rilievo anche in considerazione del tempo trascorso dalla complessa fase di passaggio alla nuova valutazione, è interessante soffermarsi brevemente sui principali risultati emersi in riferimento alla successiva domanda aperta, che richiedeva di motivare la risposta fornita al precedente quesito. L'analisi tematica del contenuto applicata al corpus dei dati qualitativi raccolti è stata effettuata in parallelo dai due ricercatori, seguendo un approccio ricorsivo di codifica e organizzazione dei dati sulla base delle categorie tematiche emergenti dall'analisi (Braun, Clarke, 2006).

Per quanto concerne gli insegnanti che hanno espresso parere favorevole, la maggior parte delle occorrenze (65%) si accentra nella categoria "I voti sono più chiari e comprensibili per gli alunni e per le loro famiglie", che fa emergere le frequenti difficoltà riscontrate nella comunicazione delle nuove modalità di valutazione. In ordine decrescente per numero di occorrenze, e con percentuali molto inferiori (comprese tra il 10% e il 5%), si ritrovano poi le seguenti categorie: "I voti consentono una maggiore differenziazione dei livelli raggiunti dagli alunni", che rivela la percezione di un appiattimento della valutazione dovuto all'esiguo numero di livelli proposti dalle Linee guida; "I voti rispondono alle aspettative/richieste di alunni e genitori", i quali, a fronte del disorientamento provocato dal nuovo linguaggio utilizzato per la valutazione, cercano comunque di tradurlo nel più familiare e immediato linguaggio dei voti (chiedendo il "corrispettivo numerico" del livello); "I voti favoriscono l'allineamento e la continuità con la scuola secondaria", rendendo coerenti le modalità valutative in uso nei diversi gradi scolastici; "I voti sono più semplici da utilizzare per gli insegnanti", ai quali è richiesta una considerevole mole di lavoro per l'attuazione delle nuove norme.

Se questi dati consentono di far luce sulle criticità rilevate in merito al nuovo impianto valutativo, le risposte dei docenti che hanno espresso parere contrario ne fanno invece emergere gli aspetti percepiti come punti forti. Le categorie tematiche caratterizzate dal maggior numero di occorrenze (con percentuali rispettivamente pari a 26%, 21% e 19%), sono le seguenti: "I voti sono riduttivi" rispetto alla necessità di valutare il bambino nella sua globalità, mentre l'uso di un linguaggio di tipo descrittivo consente di tener conto di una molteplicità di aspetti e sfaccettature difficilmente esprimibili attraverso un numero; "I voti non consentono di comprendere il percorso del bambino" in virtù del loro carattere statico e focalizzato sul "prodotto", mentre le nuove modalità valutative favoriscono una percezione dell'apprendimento come processo di crescita dinamico e continuo; "I voti non consentono una valutazione completa e analitica rispetto agli obiettivi curricolari", mentre il nuovo sistema di valutazione dà agli insegnanti la possibilità di articolare gli esiti dell'apprendimento e di diversificare il giudizio in riferimento a ogni obiettivo perseguito nei vari ambiti disciplinari. A queste ca-

tegorie ne seguono tre ugualmente rappresentate per numero di occorrenze (con una percentuale pari al 9%), vale a dire: "I voti non hanno una valenza formativa" in quanto non restituiscono a insegnanti e alunni feedback sui punti forti e sugli aspetti da consolidare in relazione agli obiettivi di apprendimento perseguiti, rendendo la valutazione un'operazione avulsa dal percorso didattico-educativo; "I voti classificano i bambini", tendendo a "imprigionarli" in un'etichetta categorizzante che rischia di essere percepita come immodificabile; "I voti hanno un impatto negativo su alunni e famiglie" in termini di creazione di un clima ansiogeno e competitivo nonché di esclusiva ed eccessiva focalizzazione sul risultato. L'ultima categoria individuata si distingue infine dalle altre per il fatto che, in questo caso, la motivazione indicata non esprime un'effettiva contrarietà rispetto alle modalità valutative tradizionali: l'opinione negativa sul ritorno all'uso dei voti non è infatti supportata da una preferenza accordata alle nuove modalità di valutazione, ma ricondotta al fatto che al posto dei voti si vorrebbero utilizzare i giudizi sintetici.

5. Riflessioni conclusive. Considerazioni sul possibile ritorno dei giudizi sintetici

I dati presi in esame suggeriscono l'opportunità di un superamento dell'attuale sistema valutativo? Supportano la prospettiva, recentemente prefigurata dal Legislatore, di un ritorno ai giudizi sintetici? No. Premettendo che i risultati presentati vanno assunti con cautela in ragione di alcuni limiti relativi al processo di indagine, che ha avuto finalità prettamente esplorative e ha coinvolto un gruppo non rappresentativo di rispondenti, la ricerca ha fotografato una situazione complessa e multiforme, difficile da interpretare in modo manicheo, da cui si possono trarre alcune considerazioni che però non perseguono tale direzione. Se da un lato gli insegnanti coinvolti segnalano elementi di criticità, dall'altro elencano e descrivono anche aspetti positivi dell'impianto valutativo proposto dalle Linee guida. Partendo dai primi, l'indagine ha senza dubbio rilevato il tema della difficile comprensione delle Linee guida, che appaiono, almeno nel nostro piccolo e peculiare campione, diffuse e riguardanti i punti caratterizzanti dell'approccio criteriale, pilastro teorico e metodologico dell'O.M. 172/2020. In questo senso, parte degli esiti emersi non contraddice alcune delle premesse che stanno animando la volontà di revisione delle modalità relative alla valutazione periodica e finale. Tuttavia, tali premesse, fondamentalmente basate sul tema della scarsa comprensibilità dei livelli e dei relativi giudizi descrittivi da parte di docenti, alunni e genitori, risultano parziali e non fondate su un processo meticoloso di monitoraggio e di ricerca. Infatti, l'attuale proposta ventilata dalla compagine governativa di ritornare all'uso dei giudizi sintetici nella valutazione periodica e finale sembra non tenere conto dei punti di forza (che anche in questa ricerca emergono) dell'attuale sistema valutativo, dell'interesse e delle prospettive di sviluppo che la valutazione descrittiva sta maturando nel mondo scolastico (anche e imprevedibilmente nella scuola secondaria) e della portata "culturale" dell'innovazione introdotta. Come sottolineato dal documento del Centro CRESPI (2023) "la mancanza di un monitoraggio ha com-

promesso la possibilità di una valutazione affidabile dell'innovazione introdotta e ha impedito sia di individuare gli eventuali problemi emersi e di predisporre adeguati interventi per affrontarli, sia di cogliere elementi relativi alle iniziative di innovazione e sviluppo professionale salutati con favore da docenti e scuole aperti al cambiamento". D'altro canto, in questa sede, non si vuole nascondere che l'applicazione dell'O.M. 172/2020, al di là del tema della comprensibilità delle Linee guida, sia risultata ostica a una parte dei docenti di scuola primaria. In questo senso, i dati della ricerca restituiscono una sorta di "nostalgia" verso il voto che, con intensità differenti, raggiunge una percentuale ragguardevole. Questo dato però va letto nell'ambito delle caratteristiche del campione di questa ricerca, ma anche in uno sfondo più ampio che può accomunare le scuole primarie del nostro Paese. Infatti, se l'idea che una minuziosa classificazione degli apprendimenti (con voti o giudizi sintetici) restituisca un livello di padronanza più chiaro sembra essere tra le motivazioni principali che alimentano la nostalgia verso il voto, non bisogna perdere di vista un aspetto non di poco conto che si può chiaramente cogliere nei contesti scolastici quando si effettuano percorsi di formazione o ricerca-formazione che trattano la valutazione. L'uso corretto dell'approccio criteriale alla valutazione periodica e finale e della valutazione descrittiva in itinere ha rappresentato un evento di rottura, ha messo in crisi modelli valutativi e convinzioni; ha disturbato una "routine" lavorativa caratterizzata da pratiche valutative non sempre supportate da una riflessione analitica, mettendo in luce anche lacune e bisogni formativi nuovi. In termini più specifici, l'introduzione di questo approccio valutativo ha rinnovato (e in molti contesti scolastici, avviato) l'attenzione verso una funzione formativa della valutazione e all'uso del feedback, ha "sfidato" una *forma mentis* diffusa nella scuola che vede la predominanza di un approccio normativo legato a una classificazione degli apprendimenti onnipresente e ipertrofica e l'abitudine a considerare la valutazione un problema, una pratica da sbrigare velocemente. In questo senso, è facile che l'innovazione introdotta con le Linee guida, come tutte quelle che richiedono una revisione non superficiale delle proprie modalità di lavoro, sia stata talvolta percepita anche come impegnativa o eccessivamente gravosa. Per questo, prima di archiviare o modificare radicalmente tale sistema valutativo, occorrerebbe analizzare questo aspetto non di poco conto. Per la prima volta dopo tanto tempo, senz'altro con le criticità già ampiamente citate, le scuole hanno affrontato la valutazione scardinando diversi luoghi comuni e avvicinandosi alle evidenze che la ricerca empirica mostra sui temi della valutazione formativa e della valutazione che sostiene gli apprendimenti. Con tutte le lentezze e le difficoltà, è stato avviato un processo che potremmo definire di cambiamento culturale. Ogni mutamento di questa portata sconta inevitabilmente tempi molto lunghi, anche per costruire piena comprensione e consenso. Invece di bloccarlo, avrebbe senso investire risorse per affrontare la questione centrale della comprensibilità e di un'applicazione coerente:

– monitorando adeguatamente l'applicazione delle Linee guida;
– supportando in termini formativi gli insegnanti nella loro applicazione, nel superamento dei nodi critici;
– specificando ulteriormente alcuni aspetti delle Linee guida.

In tale prospettiva, un cambiamento dell'attuale modalità valutativa, proponendo nuovamente approcci normativi, risulterebbe improvvido e spegnerebbe un processo che è stato capace di inserire elementi virtuosi e positivi nella prospettiva di una valutazione più valida e consapevole. A meno che non si faccia dell'aspetto valutativo una bandiera di tipo ideologico. Se così fosse, qualsiasi riflessione di tipo docimologico, come quella che si sta proponendo in questa sede, è evidente che non sarà accolta.

Bibliografia

Agrusti G. (2021). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *RicercAzione*, *13*(1), 25-38.

Benvenuto G. (2021). La valutazione formativa per una didattica inclusiva. In E. Nigris, G. Agrusti (Eds.), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 7-18). Milano-Torino: Pearson.

Bertolini C., Pintus A. (2022). L'Ordinanza 172/2020 e la valutazione nella scuola primaria: la proposta di un modello di ricerca-formazione. *Pedagogia oggi*, *20*(1), 93-100.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Ciani A., Rosa A. (2023). La valutazione incompresa: un'indagine esplorativa sul nuovo approccio criteriale alla valutazione periodica e finale nella scuola primaria. *CADMO*, 2, 59-77.

Corsini C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.

Corsini C., Felici V., Gueli C. (2023). Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di Ricerca-Formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021). *LLL*, *19*(42), 53-70.

Corsini C., Gueli C. (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26, 163-178.

CRESPI (2023). *Sul ritorno ai voti nella scuola primaria*. https://site.unibo.it/crespi/it/notizie/sul-ritorno-ai-voti-nella-scuola-primaria

Girelli C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.

Grion V., Restiglian E., Aquario D. (2021). Dal voto alla valutazione. Riflessioni sulle linee guida per la valutazione nella scuola primaria. *Nuova Secondaria*, 7, 82-100.

Nigris E., Agrusti G. (Eds.). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson.

Scierri I.D.M. (2023). Il voto "muto": tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. *QTimes*, *2*(1), 519-540.