

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia  
Fondato 1977

Dare la parola:  
professionalità pedagogiche,  
educative e formative.  
A 100 anni dalla nascita  
di don Milani

a cura di  
*Vanna Boffò*  
*Giovanna Del Gobbo*  
*Pierluigi Malavasi*

Sessioni Plenarie



  
**Pensa**  
MULTIMEDIA

# Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

*Pierluigi Malavasi*

13

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 Etxebarria* | 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* | Università 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 Mangiatori* | 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

## Collana soggetta a peer review

## Comitato Editoriale del volume relativo alle Sessioni Plenarie

*Giovanna Del Gobbo* | Università degli Studi di Firenze  
*Jessica Bertocci* | Università degli Studi di Firenze  
*Debora Daddi* | Università degli Studi di Firenze  
*Christel Schachter* | Università degli Studi di Firenze

Dare la parola: professionalità pedagogiche,  
educative e formative.

A 100 anni dalla nascita di don Milani

a cura di

*Vanna Boffo*

*Giovanna Del Gobbo*

*Pierluigi Malavasi*

*Sessioni plenarie*



ISBN volume 979-12-5568-131-1  
ISSN collana 2611-1322

2024 © by Pensa MultiMedia®  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

# Indice

## • SALUTI ISTITUZIONALI

**Eugenio Giani** 10

**Vanna Boffo** 14  
*Dare la parola alle professioni pedagogiche*

**Domenico Simeone** 19  
*Dare la parola agli ultimi*

## • INTRODUZIONE AI LAVORI

**Pierluigi Malavasi** 22  
*Dare la parola e promuovere le professioni pedagogiche, educative e formative, a 100 anni dalla nascita di don Lorenzo Milani*

## SESSIONE PLENARIA

– Dare la parola... –

**Lorenza Da Re** 28  
*Orientamento educativo e professionale: prospettive e visioni pedagogiche*

**Massimiliano Fiorucci** 36  
*Dare la parola: da portatori di bisogni in portatori di diritti*

**Emiliano Macinai** 39  
*Dare parole per dire, pensare e sentire*

**Luigiaurelio Pomante** 47  
*Don Lorenzo Milani tra storia e “costruzione del mito”.  
Alcune riflessioni storiografiche*

– Dare la parola... Professionalità pedagogiche –

**Davide Capperucci** 55  
*La valutazione che forma: il contributo di don Milani  
alla diffusione di un approccio autentico alla valutazione*

**Loredana Perla** 64  
*Don Milani fra didattica dell'antimaestro e didattica esigente*

**Alessandra Rosa** 72  
*Innovare la cultura e la pratica della valutazione  
per una scuola democratica e inclusiva*

**Raffaella Strongoli** 84  
*Dare la parola alla Natura per praticare didattiche ecologiche*

– Dare la parola... Professionalità educative –

**Paolo Alfieri** 93  
*Tra ristrutturazione del passato e condivisione di valori educativi:  
la ricezione della fiction del 1997 su don Milani*

**Giuseppe Elia** 101  
*La parola come strumento di alfabetizzazione e di emancipazione sociale.  
Il contributo di don Lorenzo Milani*

**Moira Sannipoli** 110  
*«Svegliarsi la notte con il pensiero fisso»:  
professionalità educative tra orizzonti prassici e rischi tecnicistici*

**Adriana Schiedi** 118  
*La parola “mediata”. Il Mediatore pedagogico-interculturale,  
un costruttore di dialogo tra i popoli*

– Dare la parola... Professionalità formative –

**Stefano Oliviero** 128  
*Dare la parola?*

**Luigi Traetta** 135  
*Dare... (ma non togliere!) la parola: l'Università ai tempi di AVA 3*

**Elena Zizioli** 142  
*Dare la parola tra mito e realtà nei contesti a rischio di disumanizzazione*

– Appendice –

**Sabrina Breschi** 152



Sessione Plenaria 2  
Dare la parola... Professionalità pedagogiche

---

*Interventi*

Davide Capperucci

Loredana Perla

Alessandra Rosa

Raffaella Strongoli

# Innovare la cultura e la pratica della valutazione per una scuola democratica e inclusiva

Alessandra Rosa

*Professoressa Associata*

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna - alessandra.rosa3@unibo.it*

## 1. La sfida dell'equità scolastica da Barbiana a oggi

La denuncia rivolta dai ragazzi di Barbiana a una scuola “che cura i sani e respinge i malati” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 20), facendosi strumento di differenziazione sempre più marcata e irrimediabile a discapito degli studenti più svantaggiati, rivela le radici lontane della sfida dell'equità scolastica, che ancora oggi – a quasi sessant'anni di distanza dalla pubblicazione di *Lettera a una professoressa* – configura una criticità strutturale del nostro sistema di istruzione.

Le evidenze che si potrebbero presentare a riprova della perdurante incapacità della scuola di offrire a tutte e a tutti le medesime opportunità di successo formativo sono molte e desumibili da diverse rilevazioni su larga scala effettuate a livello internazionale e nazionale. Di seguito proporremo una breve disamina su alcuni dati relativi al nostro Paese, ponendo il focus, in particolare, sull'incidenza del *background* di provenienza degli studenti nell'influenzare i loro percorsi scolastici e i loro risultati in termini di competenze acquisite, dunque le loro prospettive di inclusione sociale e occupazionale.

Innanzitutto qualche dato sulla dispersione scolastica. Considerando l'indicatore utilizzato a livello europeo per misurare il fenomeno dell'abbandono precoce degli studi, denominato ELET (*Early Leavers from Education and Training*) e riferito ai giovani di età compresa tra i 18 e 24 anni che hanno conseguito al massimo un titolo di istruzione secondaria inferiore, i dati Eurostat relativi al 2022 mostrano che l'Italia, con una percentuale pari a 11,5%, si colloca tra gli ultimi posti nel confronto con gli altri Paesi europei: solo in quattro casi, infatti, si osservano tassi di abbandono più elevati<sup>3</sup>. Pur nel quadro di un progressivo miglioramento nel tempo (dieci anni prima, nel 2012, il valore registrato era pari a 17,3%), la quota di ELET nel nostro Paese appare quindi ancora superiore alla media UE (9,6%), evidenziando l'esigenza di ulteriori sforzi per contrastare e ridurre il problema.

Il quadro appare ancor più preoccupante se accanto alla dispersione *esplicita*, ovvero al tasso di abbandoni scolastici, si considera anche la cosiddetta dispersione *implicita* o *nascosta*, relativa agli studenti che concludono la scuola secondaria di

3 [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training)

secondo grado senza tuttavia raggiungere i traguardi minimi di competenza previsti e ritenuti essenziali per un pieno esercizio dei diritti di cittadinanza. Si fa riferimento, nello specifico, alla definizione operativa del fenomeno fornita dall’Invalsi e utilizzata per quantificarlo a partire dal 2019, ovvero alla quota di studenti che al termine della scuola secondaria superiore hanno raggiunto al massimo il livello 2 nelle prove Invalsi di Italiano e Matematica e non hanno raggiunto nemmeno il livello B1 nella prova di Inglese (Ricci, 2019). L’attenzione si sposta, in sostanza, dal numero di giovani che conseguono un determinato titolo di studio al livello di preparazione effettivamente corrispondente a quel titolo, consentendo di far luce su una dimensione che non viene colta dalle statistiche ufficiali sulla dispersione ma rappresenta un problema sociale e culturale estremamente rilevante: gli effetti negativi di una formazione scolastica inadeguata riguardano infatti non soltanto chi non raggiunge il titolo di studio, ma anche coloro che formalmente lo ottengono senza però possedere, al termine del percorso scolastico, le competenze fondamentali per una partecipazione attiva e consapevole alla società in cui vivranno.

Integrando i dati sulla dispersione esplicita e implicita al fine di tratteggiare un quadro più accurato e completo del fenomeno, i dati Invalsi relativi al 2021 (Fig. 1) mostrano che la dispersione scolastica *complessiva* riguarda in Italia quasi il 23% dei giovani nella fascia d’età 18-24 anni, quindi quasi uno studente su quattro, con percentuali che in alcune regioni – in particolare quelle del Mezzogiorno – raggiungono valori anche notevolmente più elevati. Se rispetto alla quota di ELET si osservano rilevanti differenze territoriali, ancor più marcate appaiono quelle relative alla dispersione implicita. Il grafico riportato mostra infatti che questa parte “sommersa” del fenomeno tocca in modo fortemente diseguale le diverse aree del Paese: si va da percentuali inferiori al 2% in Lombardia, Friuli e Valle D’Aosta a percentuali superiori al 20% in Calabria e Campania.

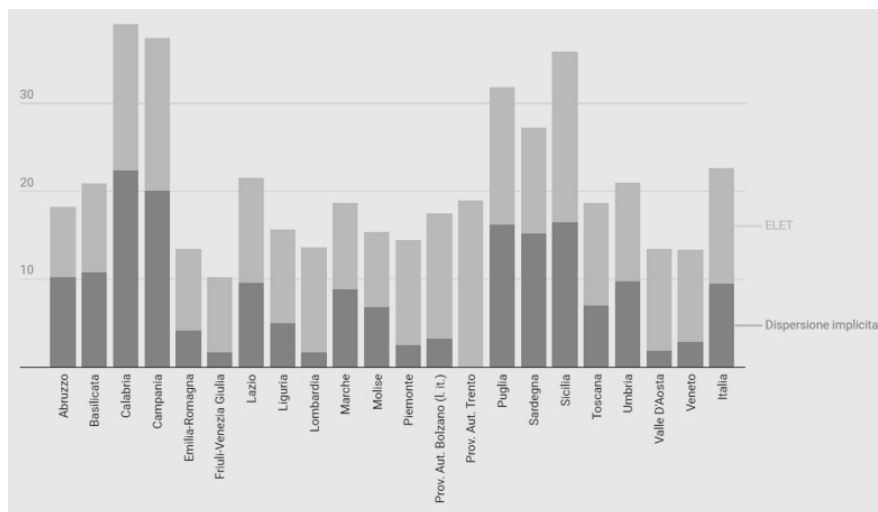


Fig. 1: Dispersione scolastica complessiva in Italia nel 2021 (Fonte: INVALSIopen) <https://www.invalsiopen.it/>

Accanto alle differenze tra i territori regionali del nostro Paese, i dati Invalsi mettono in luce anche quelle connesse all’ambiente di provenienza degli studenti. In linea con quanto emerge rispetto ai tassi di abbandono, che in tutti i Paesi europei appaiono fortemente influenzati da tale fattore (van der Graaf *et al.*, 2019), l’analisi della dispersione implicita in base all’indice ESCS, formulato e utilizzato a livello internazionale per definire lo status socio-economico-culturale degli studenti<sup>4</sup>, rivela che il fenomeno riguarda soprattutto gli studenti che provengono da famiglie meno avvantaggiate, per i quali negli ultimi anni si osservano percentuali più che doppie rispetto agli studenti appartenenti a contesti più favorevoli (Fig. 2). La provenienza da un contesto di svantaggio implica dunque non solo maggiori probabilità di fuoriuscita precoce dal percorso scolastico, ma anche minori probabilità di conseguire adeguati livelli di competenza pur portando a compimento il percorso.

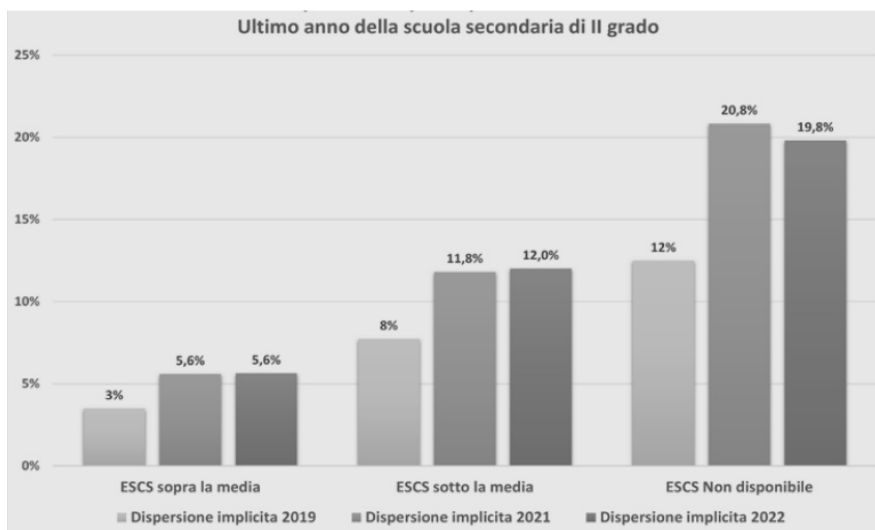


Fig. 2: Dispersione implicita per classi di ESCS (Fonte: Rapporto INVALSI 2022<sup>5</sup>)

Se i dati presentati in Figura 2 riguardano i giovani che hanno concluso la scuola secondaria superiore, altri dati indicano che le differenziazioni legate al

4 L’indice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) integra diverse variabili relative alle caratteristiche del *background* familiare degli studenti. Nello specifico, esso si compone dei seguenti tre elementi: 1) livello di istruzione dei genitori; 2) condizione occupazionale dei genitori; 3) possesso di risorse e beni materiali intesi come indicatori di un contesto favorevole all’apprendimento (ad es. la disponibilità a casa di un posto tranquillo per studiare, di una scrivania per fare i compiti, di una libreria fornita, di un computer e di una connessione a Internet).

5 [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2022.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf)

*background* di provenienza degli studenti cominciano a delinearsi ben prima, in particolare a partire dalla scuola secondaria di primo grado.

Considerando ad esempio i risultati delle prove Invalsi di Italiano somministrate nell'a.s. 2020-21 al termine del primo ciclo di istruzione, la distribuzione nei livelli di competenza per status socio-economico-culturale mostra che quasi il 60% degli alunni appartenenti all'ultimo quartile (ESCS basso) raggiunge al massimo il livello 2, mentre la percentuale scende al 20,6% per gli alunni compresi nel primo quartile (ESCS alto). Specularmente, quasi il 19% degli alunni appartenenti al primo quartile si attesta al livello di competenza più elevato (5), che invece viene raggiunto solo dal 3,4% degli alunni compresi nell'ultimo quartile<sup>6</sup>.

Il quadro non cambia se si considerano gli studenti 15enni presi in esame dall'indagine OCSE-PISA. I dati riferiti al 2018, ad esempio, mostrano che tra gli studenti italiani provenienti da famiglie appartenenti al quintile più basso per status socio-economico-culturale le percentuali di *low achievers*, ovvero di alunni che non raggiungono i livelli minimi di competenze, sono notevolmente superiori rispetto ai coetanei inclusi nel primo quintile: 42% contro 13,8% in lettura, 40,6% contro 10,9% in matematica, 38,3% contro 11,4% in scienze<sup>7</sup>.

Le rilevazioni nazionali e internazionali sugli apprendimenti degli studenti indicano quindi che ancora oggi il contesto di provenienza gioca un ruolo molto rilevante, durante tutto il percorso di istruzione, come fattore predittivo del rendimento scolastico, evidenziando che l'attuale mistificante retorica del *merito* appare disconfermata dai dati relativi ai risultati di un sistema di istruzione che palesemente favorisce chi ha già maggiori possibilità (Vannini, 2023a).

## 2. Il ruolo della valutazione per una scuola più equa e democratica: potenzialità e criticità

Tra i temi più dibattuti in relazione alle problematiche delineate, incompatibili con il principio di uguaglianza delle opportunità educative che orienta le finalità costituzionalmente assegnate al sistema di istruzione, vi è indubbiamente quello della valutazione, oggi posto al centro di una considerevole attenzione nel quadro della riflessione più generale sulla qualità della scuola e sulla professionalità degli insegnanti.

La rilevanza assunta nel dibattito attuale da un'idea di valutazione come strategia educativa a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento, sganciata dalle tradizionali e dominanti logiche di stampo selettivo-classificatorio, ha infatti contribuito a evidenziare che un uso della valutazione in senso diagnostico e re-

6 Elaborazione OPENPOLIS-Con i Bambini su dati Invalsi (<https://www.openpolis.it/numeri/limpatto-della-condizione-familiare-sui-risultati-scolastici/>).

7 Save The Children (2021). *Riscriviamo il Futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf)

golativo, secondo la prospettiva del *formative assessment*, può svolgere un ruolo chiave nel favorire un rinnovamento in senso democratico della scuola, in un'ottica di promozione del successo formativo degli studenti e di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. A partire dalla rassegna “classica” di Black e William (1998) fino ad arrivare alle più recenti meta-analisi di studiosi come John Hattie (2009, 2016), tra più autorevoli rappresentanti dell'*Evidence Based Education*, emerge che un uso corretto e sistematico di strategie di *formative assessment* è in grado di incidere significativamente sui risultati di apprendimento degli studenti in termini di qualità ed equità, favorendo un miglioramento complessivo dei livelli di apprendimento e una riduzione del divario tra i risultati di studenti caratterizzati da diverse “condizioni di partenza”.

Se la letteratura sul tema ne ha dunque ampiamente messo in luce e documentato il potenziale per qualificare l'insegnamento e promuovere l'apprendimento, riconosciuto anche sul piano delle politiche educative nell'ambito di atti normativi e di indirizzo che nel nostro e in molti altri Paesi hanno mirato a incentivarne l'uso nelle scuole (Formas Project, 2019), le evidenze emerse da varie ricerche condotte in ambito internazionale e nazionale indicano che, nei fatti, la valutazione formativa è una pratica ancora poco diffusa e consolidata nell'operato quotidiano dei docenti. Nello specifico, vengono rilevati due ordini di criticità:

- il primo è relativo a un uso infrequente di strategie di *formative assessment* da parte degli insegnanti, le cui pratiche valutative rimangono ampiamente incentrate su funzioni sommative e certificative (Bellomo, 2016; Capperucci *et al.*, 2022; Ferretti, Bolondi, Vannini & Ciani, 2019; Lysaght & O'Leary, 2013; Marsh, 2007; Volante, Beckett, 2011). A questo proposito, sono indicativi anche i risultati dell'ultima indagine OCSE-TALIS (OECD, 2019) in base ai quali, tra le varie pratiche di valutazione considerate, le meno diffuse – e ancor meno nel nostro Paese rispetto a molti altri Paesi partecipanti all'indagine – sono appunto quelle di natura formativa;
- accanto a un problema di scarsa frequenza e diffusione emerge poi anche un problema di qualità, nel senso che, anche laddove vengano implementate dagli insegnanti, le strategie di *formative assessment* appaiono spesso utilizzate in modo improprio e riduttivo, nel quadro di una didattica che rimane sostanzialmente centrata sul docente e ancorata a una visione trasmissiva della conoscenza (Antoniou & James, 2014; Kippers *et al.*, 2016; Marshall & Drummond, 2006; Webb & Jones, 2009). Ciò viene evidenziato, ad esempio, da alcuni studi che hanno indagato la qualità dei feedback forniti dai docenti agli studenti e rilevato che raramente possiedono le caratteristiche identificate come efficaci per sostenere e migliorare l'apprendimento (Engelsen & Smith, 2010; Gamlem, 2015; Harris, Harnett & Brown, 2013; Voerman, Meijer, Korthagen & Simons, 2012).

A fronte di tali riscontri, risulta importante interrogarsi su quali indicazioni si possano trarre dalla ricerca empirica sul tema circa le leve su cui agire per ridurre il *gap* evidenziato tra teoria e pratica della valutazione formativa, promuovendone

un'effettiva ed efficace integrazione nella prassi didattica dei docenti. A tale riguardo, i risultati di una recente rassegna sistematica specificamente centrata sui fattori in grado di influenzare l'uso del *formative assessment* da parte degli insegnanti (Yan, Li, Panadero, Yang, Yang & Lao, 2021) mettono in luce un quadro articolato e diversificato di elementi raggruppati in due macro-categorie: la prima relativa ai fattori *personali*, inerenti a conoscenze, abilità, convinzioni, atteggiamenti ed esperienze dei docenti; la seconda ai fattori *contestuali*, a loro volta articolati su più livelli (di classe, di scuola e di sistema).

Rispetto a tale quadro, e pur nella consapevolezza del complesso intreccio di relazioni che legano i diversi fattori in gioco, si è scelto di proporre qui un breve affondo su una specifica dimensione riconducibile alla prima categoria sopra menzionata: quella delle *concezioni sulla valutazione*, da intendersi come rappresentazioni ampie e generali sulla natura e le funzioni dell'*assessment* che fungono da cornici o strutture mentali attraverso cui il futuro insegnante e l'insegnante in servizio interpretano tale ambito della propria professionalità (Brown, 2004; Thompson, 1992).

### 3. Concezioni sulla valutazione ed esperienza valutativa: spunti di riflessione da una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria

Le concezioni valutative costituiscono un oggetto di studio di estrema rilevanza in quanto influenzano il modo in cui i docenti insegnano e valutano e, di conseguenza, il modo in cui gli studenti apprendono e i risultati che riescono a raggiungere (Scierri, 2023).

Per quanto riguarda in particolare gli insegnanti *pre-service*, gli studi sul tema pongono l'accento sul ruolo delle esperienze scolastiche pregresse nell'influencare la costruzione di pre-concezioni "ingenuè" – largamente implicite e connesse a vissuti personali – che possono ostacolare l'acquisizione di adeguate competenze professionali, incidendo in modo rilevante e spesso inconsapevole sull'approccio al compito valutativo (Fajet, Bello, Leftwich, Mesler & Shaver, 2005; Montalbetti, 2015).

In relazione a queste premesse, interessanti spunti di riflessione sono emersi dagli esiti di una ricerca osservativo-correlazionale finalizzata a rilevare le concezioni sull'*assessment* degli aspiranti insegnanti di scuola secondaria frequentanti le due edizioni del Percorso Formativo 24 CFU attivate dall'Università di Bologna negli anni accademici 2020/21 e 2021/22, analizzandole inoltre in relazione ad alcune variabili inerenti alle caratteristiche dei partecipanti, al loro *background* formativo e professionale, ad esperienze e vissuti in tema di valutazione scolastica (Ciani & Rosa, 2021, 2022; Rosa & Ciani, 2023).

Rinviano alle pubblicazioni sopra citate per una presentazione dettagliata della ricerca in termini di caratteristiche del campione coinvolto (oltre 450 partecipanti alle due edizioni del percorso), procedure e strumenti di raccolta dei dati ed esiti relativi alle due annualità considerate, vorremmo qui puntare brevemente

l'attenzione su alcuni risultati che appaiono particolarmente rilevanti rispetto al tema in esame.

In termini di accordo medio-alto con le quattro macro-concezioni valutative rappresentate dai fattori della scala CONVAL, messa a punto mediante traduzione e adattamento del *TCoA-III Inventory* (Brown, 2006; Brown *et al.*, 2019) e validata nell'ambito della ricerca, il profilo che emerge dai dati propone un quadro composito (Fig. 3). In particolare, si osserva che se le concezioni "ingenuè" del campione appaiono in buona parte orientate verso una prospettiva di valutazione a sostegno dell'apprendimento, sono comunque ben presenti rappresentazioni che vertono su una funzione della valutazione di tipo selettivo-classificatorio.

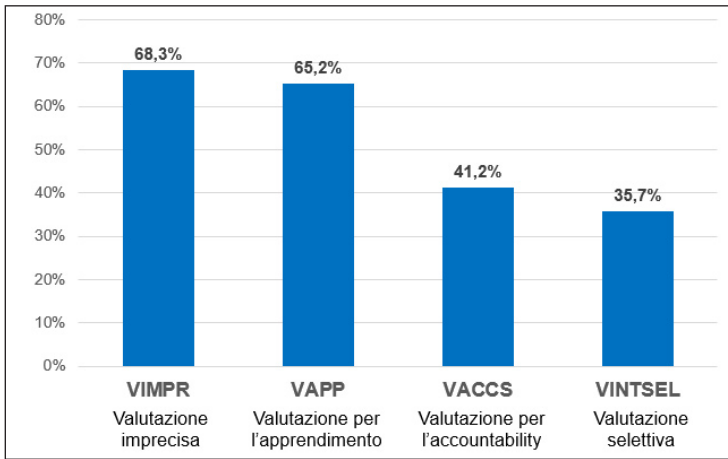


Fig. 3: Il "profilo" delle concezioni valutative (N. 461)

Per quanto concerne l'analisi delle relazioni con la percezione dell'esperienza valutativa vissuta da studenti nel contesto scolastico, indagata attraverso le due domande riportate in Figura 4, si osserva che quanto più le percezioni espresse denotano un'esperienza positiva, tanto più cresce l'accordo verso una visione che valorizza il ruolo della valutazione nel promuovere il miglioramento dell'apprendimento e decresce, invece, l'accordo verso una visione della valutazione centrata su scopi sommativi e selettivi.



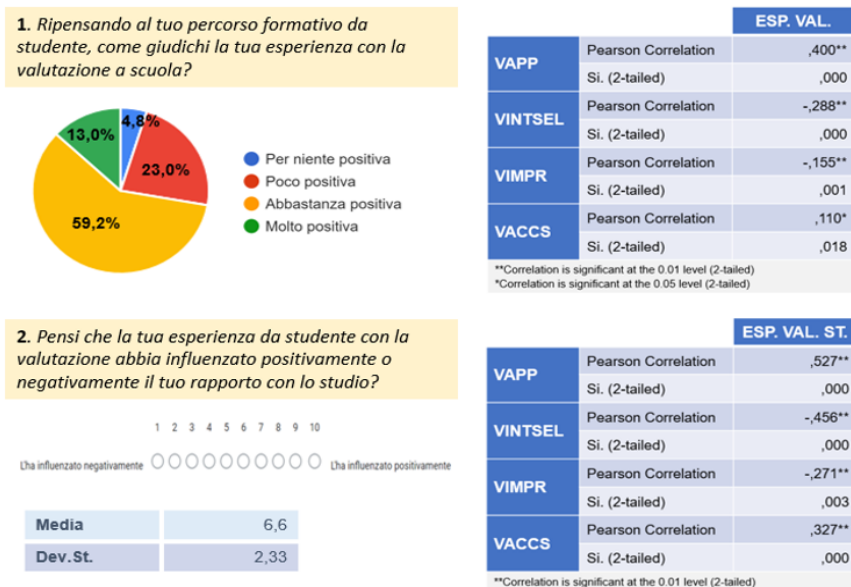


Fig. 4: La relazione tra concezioni ed esperienze valutative

Rispetto a tali riscontri, è interessante soffermarsi su quanto emerge dalle risposte dei partecipanti a una domanda aperta che ha inteso indagare le ragioni poste alla base di vissuti esperienziali connotati in senso positivo o negativo, chiedendo loro di motivare brevemente la risposta fornita alla seconda delle due domande chiuse precedentemente considerate.

Gli esiti dell'analisi tematica del contenuto effettuata in relazione ai dati qualitativi raccolti suggeriscono, nel complesso, che i rispondenti hanno alle spalle un'esperienza scolastica contrassegnata da una cultura e da una pratica valutativa di stampo tradizionale, orientate a funzioni di tipo sommativo e classificatorio. Ciò si riflette nella centratura sul voto che caratterizza la maggioranza delle risposte, con connotazioni non solo negative: è infatti rilevante notare che le motivazioni indicate rivelano in prevalenza un'interpretazione della valutazione che la identifica con il voto non solo per chi dichiara un'esperienza negativa con la valutazione, ma anche per chi riporta un'esperienza positiva.

Tale risultato induce a interrogarsi su quanto dietro al profilo osservato in termini di concezioni valutative, in particolare all'ampia adesione che il campione sembra accordare a una visione della valutazione come supporto all'apprendimento, possano in realtà celarsi interpretazioni che "distorcono" il senso e la natura di una valutazione propriamente formativa, riconducendo piuttosto le ragioni di un'esperienza positiva alla capacità della valutazione di stimolare allo studio e all'impegno per il desiderio di ottenere/mantenere "bei voti".

Come mostrano gli stralci riportati a titolo esemplificativo nella seguente Figura 5, tratti dalle parole degli aspiranti insegnanti coinvolti nella ricerca, per chi

dichiara vissuti esperienziali positivi il voto si configura infatti principalmente come spinta motivazionale estrinseca all'apprendimento; viceversa, per chi dichiara vissuti di segno opposto, come elemento che inibisce motivazioni intrinseche legate al piacere di apprendere e al desiderio di conseguire un'effettiva padronanza di conoscenze e abilità, oltre che come fonte di un clima competitivo e di stati emotivi (quali ansia e paura) che hanno segnato negativamente il proprio percorso scolastico.

Esperienza positiva	<p><i>"I miei buoni risultati mi spronavano a studiare per mantenere sempre buoni voti"</i></p> <p><i>"Il fatto di avere una valutazione mi portava ad avere un obiettivo da raggiungere, ossia portare a casa un bel voto"</i></p> <p><i>"La consapevolezza che ci sarà una valutazione mi ha spinto allo studio (soprattutto per le materie che meno mi interessavano)"</i></p> <p><i>"È stato uno stimolo ad ottenere sempre il massimo e quindi fare sempre meglio"</i></p> <p><i>"Ho sempre avuto ottime valutazioni che mi hanno spronato a mantenerle tali o a migliorarle sempre di più"</i></p> <p><i>"Se non ci fosse stata la valutazione, non sarei stata spronata nell'approfondire temi affrontati a lezione. Inoltre, in funzione del voto, sono stata in grado di migliorarmi fino a ottenere i risultati desiderati"</i></p> <p><i>"Avevo facilità di memorizzazione, prendevo sempre bei voti"</i></p>
Esperienza negativa	<p><i>"Ho purtroppo dato sempre troppo valore alla valutazione, mi ha creato spesso frustrazione. Ma la scuola mi ha insegnato che il voto finale è importante, non se effettivamente ho imparato qualcosa"</i></p> <p><i>"Molto spesso la valutazione viene percepita come il vero obiettivo della scuola, togliendo importanza alle conoscenze e abilità da conseguire e togliendo passione allo studio"</i></p> <p><i>"Si tende a studiare per ottenere un buon voto, invece di farlo per puro piacere"</i></p> <p><i>"Ero molto concentrata ad avere bei voti a scuola più che sul capire veramente gli argomenti"</i></p> <p><i>"Perché mi ha sempre portato a concentrarmi sul voto finale piuttosto che approfondire i miei interessi"</i></p> <p><i>"Sono stata ossessionata dai voti fino a quando non ho cominciato l'università. Avevo perennemente bisogno di avere voti alti per sentirmi 'giusta' tra tutti gli altri. All'università ho imparato a non sminuirmi per un voto più basso"</i></p> <p><i>"La paura della valutazione ha influenzato il mio percorso"</i></p> <p><i>"Ho sempre vissuto la valutazione come motivo di ansia e stress"</i></p> <p><i>"Ho frequentato un sistema scolastico basato sulla concorrenza"</i></p> <p><i>"Spesso la valutazione consisteva semplicemente in un numero ed è stato difficile capire cosa stavo sbagliando nello studio"</i></p>

Fig. 5: Motivazioni alla base di esperienze positive o negative con la valutazione

In entrambi i casi, le parole citate evidenziano quanto ancora sia attuale l'immagine, delineata in *Lettera a una professoressa*, di una scuola in cui la valutazione si configura come fine e non come mezzo, in cui gli studenti "giorno per giorno studiano per il registro e per la pagella e intanto si distraggono dalle cose belle che studiano", in cui "tutto diventa voto e null'altro" (Scuola di Barbiana, 1967, p. 24).

#### 4. Le concezioni sulla valutazione come nodo strategico per la formazione degli insegnanti

Come afferma Vannini (2023b), la problematica dell'equità scolastica può essere adeguatamente letta e analizzata, da una prospettiva pedagogica, solo considerando la molteplicità delle variabili implicate e dei livelli a cui si collocano. Da questo punto di vista, anche le pratiche valutative degli insegnanti, riconducibili al livello micro delle classi, vanno poste in relazione con un complesso insieme di fattori

situati a livello di meso e macro contesto, tra i quali si evidenzia l'importanza degli orientamenti politici e culturali inerenti al profilo professionale e alla formazione degli insegnanti.

Se la competenza valutativa appare oggi riconosciuta come dimensione essenziale e qualificante della professionalità docente, la possibilità di diffondere nelle classi l'uso di quelle strategie di *formative assessment* identificate dalla ricerca educativa internazionale come maggiormente efficaci e utili a promuovere l'apprendimento richiede una seria riflessione sulla qualità della formazione degli insegnanti nell'ambito della valutazione, che non può prescindere dal considerare le relazioni di influenza reciproca che in questo ambito legano la dimensione delle pratiche a quella delle convinzioni, delle rappresentazioni e dei vissuti esperienziali.

A tale riguardo, gli esiti della ricerca presa in esame nel presente contributo, in linea con la letteratura di riferimento, suggeriscono che un elemento di qualificazione della formazione *pre-service* può essere individuato proprio nel porre un'attenzione specifica al bagaglio di esperienze e concezioni valutative che i futuri insegnanti portano con sé lungo il cammino di preparazione alla professione docente, favorendo l'esplicitazione e decostruzione di schemi iniqui e selettivi ancora largamente diffusi, soprattutto nella scuola secondaria, e ben esemplificati dalle parole con cui i ragazzi di Barbiana criticano l'uso della valutazione da parte degli insegnanti:

Al tornitore non si permette di consegnare solo i pezzi che son riusciti. Altrimenti non farebbe nulla per farli riuscire tutti. Voi invece sapete di poter scartare i pezzi a vostro piacimento. Perciò vi contentate di controllare quello che riesce da sé per cause estranee alla scuola. [...] I giudizi che scrivete sono constatazioni, non strumenti di lavoro (Scuola di Barbiana, 1967, p. 81).

Rendere oggetto di attenzione e riflessione gli aspetti "latenti" che, in termini di pensiero e atteggiamento, si pongono "dietro l'azione" dell'insegnante (Vannini, 2012) può contribuire a porre le basi per un'efficace implementazione di pratiche didattico-valutative in grado di promuovere qualità ed equità degli apprendimenti, sostenendo un uso della valutazione come "strumento di lavoro" piuttosto che di mero controllo e selezione. Se non si agisce in profondità su tali aspetti, la proposta di orientamenti teorici e metodologici innovativi rischia infatti di essere riassorbita/ricondotta nel quadro di concezioni preesistenti, portando tutt'al più a un'adesione formale e superficiale che inibisce il potenziale trasformativo della valutazione formativa nel favorire una didattica inclusiva, individualizzata e realmente centrata sugli studenti.

In questa prospettiva, e con particolare riferimento alla formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, si delinea l'esigenza di curricoli e percorsi organici e coerenti, che mettendo in relazione conoscenze e abilità docimologiche, esperienza pratica sul campo e riflessione sulle rappresentazioni legate ai vissuti

personali e professionali possano promuovere lo sviluppo di competenze valutative in linea con i valori pedagogici propri di una scuola democratica, in grado di garantire a tutte le studentesse e a tutti gli studenti il raggiungimento dei traguardi formativi ritenuti basilari e irrinunciabili per l'inclusione sociale e la cittadinanza attiva.

## Riferimenti bibliografici

- Antoniou, P., & James, M. (2014). Exploring formative assessment in primary school classrooms: Developing a framework of actions and strategies. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 26, 153-176.
- Bellomo, L. (2016). Assessment for learning: solo teoria o anche pratica? Rappresentazioni della valutazione negli insegnanti e pratiche valutative. *Formazione & Insegnamento*, 3, 231-242.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brown, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301-318.
- Brown, G.T.L. (2006). Teachers' conceptions of assessment: Validation of an abridged instrument. *Psychological Reports*, 99(1), 166-170.
- Capperucci, D., Scierri, I.D.M., Salvadori, I., Batini, F., Toti, G., Barbisoni, G., & Pera, E. (2022). Remote teaching during Covid-19 emergency: Teaching and assessment strategies and the role of previous training. *Education Sciences*, 12(10), 646.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2021). CONVAL: validazione di una scala sulle concezioni degli insegnanti relative alla valutazione. *LLL*, 17(39), 94-113.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Concezioni sulla valutazione dei futuri insegnanti: una ricerca osservativo-correlazionale nel Percorso Formativo 24 CFU. *Pedagogia oggi*, 20(1), 118-125.
- Engelsen, K., & Smith, K. (2010). Is "Excellent" good enough? *Educational Inquiry*, 1(4), 415-431.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S.A., Mesler, J.L., & Shaver, A.N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727.
- Ferretti, F., Bolondi, G., Vannini, I., & Ciani, A. (2019). Analisi dei bisogni formativi degli insegnanti nel campo della valutazione. In P. Lucisano, A.M. Notti (Eds.), *Training actions and evaluation processes* (pp. 345-362). Lecce: Pensa MultiMedia.
- FORMAS Project (2019). *A critical review of national policies on formative assessment*. [https://websites.ucy.ac.cy/formas/documents/DELIVERABLES/DELIVERABLE\\_1\\_REVIEW\\_OF\\_NATIONAL\\_POLICIES/Critical\\_Review\\_of\\_National\\_Policies\\_on\\_Student\\_Assessment\\_%CE%95%CE%9D.pdf](https://websites.ucy.ac.cy/formas/documents/DELIVERABLES/DELIVERABLE_1_REVIEW_OF_NATIONAL_POLICIES/Critical_Review_of_National_Policies_on_Student_Assessment_%CE%95%CE%9D.pdf)
- Gamlem, S.M. (2015). Feedback to support learning: Changes in teachers' practice and beliefs. *Teacher Development*, 19(4), 461-482.
- Harris, L.R., Harnett, J.A., & Brown, G.T.L. (2013). *Exploring the content of teachers' feedback: What are teachers actually providing to students?* Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, San Francisco, CA, April 27-May 1.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.

- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Lysaght, Z., & O’Leary, M. (2013). An instrument to audit teachers’ use of assessment for learning. *Irish Educational Studies*, 32(2), 217-232.
- Marsh, C.J. (2007). A critical analysis of the use of formative assessment in schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 6, 25-29.
- Marshall, B., & Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- Montalbetti, K. (2015). Esperienze e rappresentazioni della valutazione negli insegnanti in formazione iniziale. Spunti per la didattica universitaria. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 209-226.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results*. Paris: OECD Publishing.
- Ricci, R. (2019). *La dispersione scolastica implicita*. Editoriale di INVALSIopen, n. 1. [https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1\\_ladispersione-scolasticaimplicita.pdf](https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1_ladispersione-scolasticaimplicita.pdf)
- Rosa, A., & Ciani, A. (2023). Esperienza valutativa e concezioni sulla valutazione: una ricerca empirica con futuri insegnanti di scuola secondaria. *QTtimes*, 3, 278-293.
- Scierrri, I.D.M. (2023). Per una valutazione centrata sull’allievo: framework teorico e primi risultati di un’indagine su concezioni e strategie valutative degli insegnanti. *LLL*, 19(42), 83-101.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Thompson, A.G. (1992). Teachers’ beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- van der Graaf, A., Vroonhof, P., Roullis, G., & Velli, F. (2019). *How to tackle early school leaving in the EU*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Vannini, I. (2023a). Il sistema Scuola. Per quale orientamento? Per quale lavoro? Una lettura parziale di una pedagoga sperimentale. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro. Sessione plenaria e Sessioni parallele* (pp. 45-60). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vannini, I. (2023b). La scuola di tutti e di tutte. Equità e qualità del sistema e professionalità dell’insegnante: un’analisi incompleta. *LLL*, 19(42), 25-34.
- Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., Simons, R.J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107-1115.
- Volante, L., & Beckett, D. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 239-255.
- Webb, M.E., & Jones, J. (2009). Exploring tensions in developing assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 165-184.
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., & Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers’ intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228-260.