

## A third way of school evaluation, towards sustainable formative evaluation

### Una terza via della valutazione scolastica, verso una valutazione formativa sostenibile

Renata Viganò

Catholic University of the Sacred Heart, Faculty of Education, renata.vigano@unicatt.it

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Viganò, R. (2024). A third way of school evaluation, towards sustainable formative evaluation. *Italian Journal of Educational Research*, 32, 09-17.  
<https://doi.org/10.7346/sird-012024-p09>

**Corresponding Author:** Renata Viganò  
Email: renata.vigano@unicatt.it

**Copyright:** © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** March 15, 2023

**Accepted:** May 11, 2024

**Published:** June 29, 2024

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744  
<https://doi.org/10.7346/sird-012024-p09>

#### Abstract

Among the most important theoretical and scientific acquisitions regarding the evaluation of learning there is the concept of formative evaluation. From 1967 to today it has attracted the attention of many scholars and researchers, has intercepted the sensitivity of actors in the educational and training field and has given rise to widespread evaluation practices among teachers; however, it does not seem to have generated a real revolution in school practice. The contribution develops the hypothesis that the school organization, while integrating various aspects of formative assessment, has nevertheless harnessed it in the selective cultural and social paradigm that informs it, thus weakening its innovative scope. The process of mass schooling actually implied the transposition within the school system of a social selection hitherto external to school: the selection took place before embarking on the school path and the social destiny of an individual was determined by the conditions of birth, decisive on whether or not receiving school training. Mass access to school allows everyone to be educated but in reality selection does not fail but is reproduced within the school organization by integrating into its processes. In the light of the analysis developed, the contribution indicates the conditions of possibility of a "third way" of school evaluation, meaning by this not a precarious and opaque compromise between conflicting evaluation tasks but an area of virtuous balance within which to move.

**Keywords:** Formative Evaluation; Selection; School System; Educational Policies; Evaluation Methods.

#### Riassunto

Fra le acquisizioni teoriche e scientifiche più importanti riguardo la valutazione degli apprendimenti vi è il concetto di valutazione formativa. Dal 1967 a oggi ha raccolto l'attenzione di moltissimi studiosi e ricercatori, ha intercettato la sensibilità degli attori in ambito educativo e formativo e ha dato origine a pratiche valutative diffuse fra gli insegnanti; non sembra tuttavia aver generato una vera e propria rivoluzione nella pratica scolastica. Il contributo sviluppa l'ipotesi che l'organizzazione scolastica pur integrando diversi aspetti della valutazione formativa l'abbia tuttavia imbrigliata nel paradigma culturale e sociale di impronta selettiva che la informa, depotenziandone così la portata innovativa. Il processo di scolarizzazione di massa ha implicato di fatto la trasposizione all'interno del sistema scolastico di una selezione sociale fino ad allora esterna alla scuola: la selezione avveniva prima di intraprendere il percorso scolastico e il destino sociale di un individuo era determinato dalle condizioni di nascita, decisive sulla possibilità o meno di ricevere una formazione scolastica. L'accesso di massa alla scuola permette l'istruzione di tutti ma in realtà la selezione non viene meno bensì si riproduce in seno all'organizzazione scolastica integrandosi nei suoi processi. Alla luce dell'analisi sviluppata, il contributo indica le condizioni di possibilità di una "terza via" della valutazione scolastica, intendendo con ciò non un compromesso precario e opaco tra compiti valutativi contrastanti bensì un'area di equilibrio virtuoso entro cui muovere.

**Parole chiave:** Valutazione Formativa; Selezione; Sistema Scolastico; Politiche Educative; Metodi di Valutazione.

## 1. La valutazione formativa. Dalla pratica empirica al modello teorico

Fra le acquisizioni teoriche e scientifiche più importanti riguardo la valutazione degli apprendimenti vi è il concetto di valutazione formativa; introdotto da Scriven nel 1967, nei decenni seguenti sino a oggi ha raccolto l'attenzione di moltissimi studiosi e ricercatori e ha intercettato in maniera significativa la sensibilità degli attori in ambito educativo e formativo, inclusa la scuola.

E' utile richiamare per fasi generali l'evoluzione del concetto. Scriven conia le espressioni valutazione formativa e sommativa nel 1967 indicando le differenze sul piano degli obiettivi delle informazioni rilevate e del modo in cui queste sono impiegate; l'Autore approfondisce l'argomento nel quadro della valutazione di programmi e definisce la valutazione formativa come raccolta di informazioni per capire l'efficacia di un curriculum e guidare le scelte del sistema scolastico per modificarlo e migliorarlo (cfr. Dylan, 2006). Bloom riprende il termine nel 1968 nel volume *Learning for Mastery* additando la valutazione formativa come strumento a supporto del processo di insegnamento-apprendimento; nel suo libro seguente del 1971 *Handbook of Formative and Summative Evaluation*, scritto con Hasting e Madaus, illustra il collegamento fra valutazioni formative e unità didattiche in una varietà di aree di contenuto; questa accezione dell'espressione è ancora oggi ampiamente diffusa (cfr. Black & Wiliam 2003). Comune alla riflessione di Scriven e Bloom è l'idea che la valutazione, di là da sue altre possibili funzioni, è formativa solo se è impiegata per modificare le successive decisioni educative (cfr. Wiliam, 2006). Qualche decennio più tardi Black e Wiliam suggeriscono che questa definizione è troppo restrittiva poiché le valutazioni formative possono essere impiegate per fornire prove che una linea d'azione prevista sia effettivamente appropriata; a loro dire, la pratica in una classe è formativa allorché le verifiche sui risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti sono somministrate, interpretate e impiegate da insegnanti e studenti per assumere decisioni migliori o meglio fondate di quelle che avrebbero preso in assenza degli esiti di tali verifiche (cfr. Black & Wiliam, 2009).

La fine del XIX secolo per la scuola primaria e gli anni successivi alla Seconda Guerra Mondiale per la secondaria sono i due periodi principali in cui ha luogo la trasformazione dell'istituzione scolastica da bene elitario a bene di massa; tale processo implica ricadute considerevoli sul ruolo socialmente attribuito alla scuola; questa raggiunge sempre più minori e la società attende da ciò molteplici benefici economici e sociali. L'insuccesso scolastico assurge perciò a problema non più individuale ma sociale (cfr. Isambert-Jamati, 1985; Romainville, 2000) giacché di fatto corrisponde a uno spreco di risorse oltre che a un'ingiustizia riguardo agli alunni svantaggiati; i sistemi educativi cercano perciò il modo di contrastarlo. La valutazione formativa è considerata una risorsa preziosa a tale scopo e il concetto si diffonde assai rapidamente (Allal & Mottier Lopez, 2005) integrando le principali teorie della valutazione (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 1986).

A fondamento della visione formativa della valutazione vi è una concezione cibernetica dell'insegnamento, con l'autoregolazione delle cause alla luce dei loro effetti: l'insegnante raccoglie *in itinere* informazioni su come gli studenti recepiscono il suo insegnamento in termini di apprendimenti acquisiti e si autoregola di conseguenza. In questa prospettiva si può dire che la definizione del concetto di valutazione formativa ha il merito di precisare una funzione della valutazione più che di introdurre un inedito (Romainville, 2019): nell'agire esperienziale degli insegnanti sono state sempre presenti forme di autoregolazione conseguenti agli effetti osservati sugli alunni: rispiegare un concetto, proporre un esercizio diverso se il primo è risultato troppo facile o difficile, dare letture o esercizi aggiuntivi ecc. Le ricerche empiriche sulle pratiche di valutazione formativa concorrono inoltre ad ampliare molto il concetto riconducendo a questo anche modalità operative non in tutto corrispondenti al costrutto formale ma rilevabili come tracce della sua presenza ancorché parziale; Oswalt approda così a riportare nell'alveo della valutazione formativa "qualsiasi atto didattico in virtù del quale l'insegnante e gli studenti producendo una retroazione adattano l'insegnamento e/o gli apprendimenti" (2013, p. 122).

Di là dalla sua precedente disseminazione informale nell'insegnamento, la valutazione formativa acquisisce particolare risalto nel discorso pedagogico sul finire degli anni Settanta; in Italia la prima sistematizzazione e analisi approfondita compare nel 1976 ad opera di Vertecchi e, come noto, l'assunzione sul piano normativo avviene per la prima volta nella Legge n. 517 del 1977.

## 2. Un processo di diffusione lento, tra consenso teorico e pratiche incoerenti

Il processo volto ad assicurare alla valutazione formativa un ruolo riconosciuto in molti sistemi scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore, copre un arco temporale poco inferiore al cinquantennio. Il concetto ha dato origine a pratiche valutative conseguenti diffuse fra gli insegnanti ma, a ben vedere, non ha assunto la dimensione di una vera e propria rivoluzione copernicana (Romainville, 2021); la normativa scolastica italiana anche in anni recenti ha prodotto atti importanti a sostegno e diffusione della valutazione formativa: non ve ne sarebbe stato bisogno se essa fosse ormai a regime in tutte le articolazioni del sistema.

Merita interrogarsi sulle ragioni di tale faticoso procedere, a fronte di un'accoglienza teorica pressoché unanime del concetto in parola. In proposito viene in aiuto la ricerca sui sistemi e sulle politiche educative da cui risulta che l'equità di accesso alla formazione e alla piena realizzazione sociale e professionale è un traguardo ancora lontano e che ai sistemi scolastici resta affidata una funzione selettiva (Atkinson, 2015; Bordieu, 1986; Brunello & Checchi 2007; Merry, 2020; Volante et al. 2019; European Commission/EACEA/ Eurydice, 2020) la qual cosa non facilita la cultura e la pratica della valutazione formativa. In realtà, la ricerca da anni produce evidenze per cui, di là dalla retorica della selezione meritocratica basata sul potenziale di ciascun soggetto, di fatto lo status socio-economico familiare condiziona prioritariamente gli esiti scolastici. Conseguenza che il sistema formativo stesso concorre così a perpetuare le disuguaglianze sociali anziché a contrastarle (Bordieu & Passeron, 1977; Walton et al., 2013). In termini generali è possibile ipotizzare che l'organizzazione scolastica pur integrando diversi aspetti della valutazione formativa l'abbia tuttavia imbrigliata nel paradigma culturale e sociale di impronta selettiva che la informa, depotenziandone così la portata innovativa.

La valutazione degli apprendimenti va considerata ed esaminata in relazione allo sviluppo di un modello di organizzazione scolastica (Vincent, 1994). Allorché si organizzano la trasmissione dei saperi e la socializzazione dei giovani in forza di un sistema scolastico a ciò finalizzato, è indispensabile certificare gli apprendimenti sia per conferire i diplomi sia per il funzionamento dell'assetto dato al sistema, per esempio il passaggio all'anno di studi seguente di studenti raggruppati per età e classi; nella sua caratteristica di apparato strutturato, la scuola ha bisogno di procedure di valutazione degli apprendimenti più o meno socialmente accettate. Storicamente le pratiche di valutazione normativa e standardizzata sono state introdotte e sostenute anche per soddisfare l'esigenza di selezionare gli studenti migliori senza che il loro *background* condizionasse il giudizio soggettivo degli insegnanti (cfr. De Landsheere, 1971; 1979; 2001); numerose ricerche hanno però mostrato che le attività valutative concorrono spesso a riprodurre le disuguaglianze sociali (cfr. Smeding et al., 2013; Souchal et al., 2013).

## 3. Lo stato dell'arte della valutazione formativa nella scuola oggi. Cosa sappiamo?

A più di quarant'anni dall'ingresso del modello della valutazione formativa asserire che il cambiamento di paradigma valutativo invocato dagli studiosi e dai decisori sia avvenuto o meno è difficile, poiché in realtà si dispone di pochissime evidenze. Vi sono numerosissimi testi prescrittivi sul modo in cui la valutazione formativa dovrebbe essere realizzata; abbondano i contributi scientifici che la modellizzano, la problematizzano, danno conto di osservazioni accurate di pratiche e pongono in luce le condizioni di successo (cfr. Rey & Feyfant, 2014). Sono invece pochissime le ricerche empiriche volte a rilevare la messa in opera su larga scala di pratiche di valutazione formativa, a studiarne le caratteristiche qualificanti e gli effetti generati. In aggiunta, le informazioni sono per lo più tratte non dall'osservazione diretta delle pratiche ma da dichiarazioni degli insegnanti (cfr. Forgette-Giroux, Simon & Bercier-Larivière, 1996).

E' emblematico un rapporto pubblicato dalle autorità scolastiche francesi sulle attività valutative degli insegnanti di *collège* nel quale si legge: "i termini che indicano le valutazioni, i momenti in cui queste si svolgono, gli oggetti su cui vertono tendono a mostrare che la valutazione è considerata in prospettiva prevalentemente sommativa. Si può tuttavia cogliere qualche volontà di diversificare le pratiche di valutazione in direzione anche diagnostica e formativa, come auspicato dall'istituzione, sino a delineare tre profili di insegnanti in seno ai quali un gruppo non ristretto si distingue per l'attenzione a pratiche più differenziate e innovative" (Braxmeyer et al., 2005, p. 91). Anche se il voto è criticato alla luce della sua

attenzione prevalente al risultato finale e della sua limitata ricchezza informativa, resta un riferimento dominante: “Gli insegnanti descrivono in generale le loro pratiche di valutazione nei termini di un’accumulazione progressiva di voti. Per loro valutare significa mettere un voto e la pagella condiziona le loro pratiche valutative” (Braxmeyer et al., 2005, p. 391). I docenti conoscono le indicazioni ministeriali ma l’elaborazione e l’impiego di pratiche di valutazione formativa passa ancora in secondo piano rispetto alle esigenze certificative; riconoscono l’importanza di valutare le conoscenze, le abilità e le competenze, di ricorrere alla valutazione formativa e sommativa e di variare i tipi di strumento e di misura ma, in pratica, valutano principalmente a fini amministrativi più che pedagogici (Braxmeyer et al., 2005, p. 392); tale atteggiamento risulta crescente a mano a mano che si passa dai primi anni della scuola primaria agli ultimi della secondaria (Romainville, 2002; Soussi et al., 2006).

Si osservano inoltre valutazioni formative deviate dal loro scopo primario e modulate come se fossero l’esito di un compromesso con l’esigenza certificativa incombente, sino a considerare tale valutazione a servizio della certificativa e non dell’apprendimento (cfr. Marchand & Tirtiaux, 2014). Con riferimento all’area anadese Laurier (2014) osserva che tale tendenza ha finito per diventare una vera e propria corrente trascinante in cui ricadono molte esperienze di valutazione formativa, al punto che l’Autore invoca un risoluto richiamo da parte del legislatore per ribadire la distinzione tra valutazione formativa e certificativa in rapporto alla decisione da assumere. Quest’ultima ha valore pedagogico quando l’intenzione è sostenere un’azione regolativa per migliorare l’apprendimento; a tale scopo la valutazione risulta funzionale alla progettazione, alla diagnosi e alla riflessione metacognitiva (Allal, 2007; Morrisette, 2010; Mottier Lopez, 2012; Black & Wiliam, 2012). La comparazione dei risultati fra gli allievi ha poco spazio in questa ottica poiché l’obiettivo è informare ciascun studente riguardo alle sue difficoltà, acquisizioni e progressi. La decisione ha invece una finalità amministrativa quando l’intenzione è il riconoscimento delle competenze per la loro certificazione, la qual cosa implica azioni di natura formale (Laurier, 2014).

L’appropriazione per così dire fluida del concetto e delle pratiche di valutazione formativa è posta in luce anche da un’interessante ricerca su un ampio campione di insegnanti impegnati in rilevanti progetti di innovazione pedagogica e didattica: l’analisi delle loro attività indica che queste in realtà corrispondono poco ai criteri teorici e metodologici della valutazione formativa, con limitate strategie volte a ragguagliare l’allunno circa il percorso di apprendimento e gli obiettivi da perseguire di volta in volta e con processi di autoregolazione scarsamente efficaci da parte degli studenti (Lepareur & Grangeat, 2018).

Il disallineamento tra, da un lato, il consenso teorico-scientifico sulla valutazione formativa nonché la sua buona accoglienza nella normativa scolastica e, dall’altro lato, la sua parziale penetrazione nell’attività valutativa degli insegnanti si fa ancora più interpellante giacché nel medesimo periodo ha diffusione il movimento dell’*Evidence Based Education*, volto a promuovere il principio per cui le azioni didattiche devono essere orientate alla luce dei riscontri forniti da dati di ricerca educativa. Nell’ambito di quest’ultima, l’importanza e l’impatto del *feedback* nel processo di apprendimento è un aspetto su cui convergono numerosissimi studi e ricerche, con solide evidenze scientifiche; basti ricordare che esso troneggia ai vertici dei fattori efficaci per favorire l’apprendimento indicati dall’imponente meta-analisi di 800 meta-analisi pubblicata da Hattie nel 2008.

#### 4. Il paradosso della valutazione formativa nella scuola di tutti

Ci si trova dinanzi a un paradosso: la valutazione formativa gode di un consenso scientifico forte, per così dire straordinario, è legittimata e sollecitata dalla normativa scolastica ma non diventa parte integrante del lavoro didattico quotidiano nella scuola. Non è improprio domandarsi se la spiegazione di tale paradosso risieda non nella valutazione formativa medesima ma in un fattore esterno che ne contrasta l’assunzione sistematica. Merita perciò riprendere l’ipotesi menzionata nei primi paragrafi del presente scritto, per la quale il paradigma soggiacente allo sviluppo dei sistemi educativi dal dopoguerra a oggi è in sé incompatibile con quello a fondamento dell’idea di valutazione formativa.

Le due grandi ondate di scolarizzazione di massa implicano di fatto la trasposizione all’interno del sistema scolastico di un processo di selezione sociale fino ad allora esterno alla scuola (Bourdieu & Passeron, 1970; Grootaers, 1998; Prost, 1982, 1992; Checchi et al., 2013; Checchi, 2010): la selezione avveniva prima di intraprendere il percorso scolastico e il destino sociale di un individuo era determinato dalle con-

dizioni di nascita, decisive sulla possibilità o meno di ricevere una formazione scolastica. L'accesso di massa alla scuola permette l'istruzione di tutti ma in realtà la selezione non viene meno bensì si riproduce in seno all'organizzazione scolastica e si integra nei suoi processi; la gerarchia esplicita o implicita dei percorsi e degli istituti formativi, il successo o insuccesso scolastico degli studenti concorrono a ripartire questi ultimi sulla base di criteri che sono però ora espressi in categorie non più sociali ma scolastiche, così come risultano nella padronanza delle conoscenze e delle competenze previste dal curriculum: le attitudini, il merito, l'impegno (cfr. Dornbusch et al., 1996). Conviene soffermarsi sullo snodo della selezione per evitare fraintendimenti che falserebbero l'analisi. Essa, se esercitata nel rispetto dell'equità e sulla base di una verifica scientificamente fondata delle caratteristiche di ciascun soggetto fra cui le competenze e le abilità, è necessaria affinché ciascuno trovi la sua collocazione sociale e lavorativa e possa trarne piena espressione di sé; così qualificata, collima con un buon processo di orientamento formativo, personale e professionale e non ha nulla di biasimevole. Un sistema scolastico atto a realizzarla in questi termini offrirebbe davvero il miglior servizio a ogni soggetto e alla società tutta. La distorsione avviene quando la selezione sociale assume solo i panni di quella scolastica ma in realtà continua ad avverarsi in virtù della discriminazione progressiva dei soggetti deboli sotto il profilo scolastico, nelle forme del ritardo, della dispersione, della loro collocazione in percorsi di studio meno prestigiosi e promettenti in ordine alla collocazione sociale. Sul piano dell'analisi sociologica la perversione insita nella scuola di massa è descritta già dagli anni Settanta, con i contributi di Bourdieu e Passeron (1970) e ampiamente documentata da studi successivi; riguardo al nostro Paese, le indagini sulle competenze degli studenti e i dati sull'abbandono e sulla dispersione scolastica esplicita e implicita denunciano in maniera impietosa l'incapacità del sistema formativo di garantire pari opportunità a tutti gli alunni (INVALSI, 2022; Save the Children, 2022).

Nel contesto di funzioni e vincoli in cui è situata, la scuola non può di fatto fare a meno di procedure certificative e di voti, periodicamente sostituiti o integrati da giudizi ma a ben vedere senza mai scardinare la logica del voto come attribuzione di valore classificatorio. Non riuscirebbe altrimenti a soddisfare il compito a lei implicitamente demandato di ripartire gli individui secondo una scala di prestazioni se non si avvallesse di un sistema culturale, metodologico-didattico e procedurale così profondamente radicato, tanto più nell'attuale società della conoscenza ove quest'ultima rappresenta un vantaggio competitivo determinante. Ciò non esclude che la scuola accolga al proprio interno anche la valutazione formativa, in nome di altre missioni a cui è chiamata a concorrere come il diritto all'istruzione, la promozione sociale, l'attenzione alla formazione della persona; giacché tuttavia la direzione culturale e socio-economica complessiva del sistema-paese fa ricadere sul sistema-scuola un prioritario ruolo selettivo, l'impatto della valutazione formativa sul sistema formativo nel suo insieme resta assai contenuto. Nella letteratura scientifica sono numerosi gli studi volti a indagare le ragioni delle difficoltà incontrate dai cambiamenti nelle pratiche valutative (Tierney, 2006). Molte indagini hanno indicato fattori inibitori di tipo tecnico, politico o strutturale; altre hanno posto in luce il ruolo delle rappresentazioni degli insegnanti riguardo all'insegnamento, alla valutazione, all'apprendimento e agli studenti (cfr. Hargreaves, 2005; Inbar-Lourie, Donitsa-Schmidt, 2009; Webb & Jones, 2009; Brown et al., 2011; Autin et al., 2015); alcune ricerche hanno corroborato l'ipotesi che l'impiego di pratiche di valutazione alternative a quella normativa prevalente sia frenato sia dalle esigenze di sistema sia dall'interiorizzazione delle norme istituzionali da parte degli insegnanti i quali hanno attraversato essi stessi il sistema scolastico come studenti, ricavandone un successo formativo (Tabachnick et al., 1979; Hargreaves et al., 2002).

## 5. Per una valutazione formativa sostenibile

L'analisi percorsa induce a realismo circa le possibilità che la valutazione formativa riesca ad abitare in maniera stabile, diffusa ed efficace le pratiche scolastiche. Lo scenario aperto e complesso suggerisce di dare priorità a un obiettivo pragmatico, a costo di accettarne i possibili limiti sotto il profilo teorico. Non è realistico pensare che l'assetto organizzativo e amministrativo del sistema formativo possa liberarsi, neppure nel medio termine, dal compito di selezione a esso affidato. Ciò potrebbe avvenire solo in consonanza con una vera e propria rivoluzione dei modelli economico-sociali che lo hanno generato ma prevedere se e come ciò accadrà è assai arduo e proietta la questione in un orizzonte temporale di lungo, lunghissimo termine. Tale scenario non implica rassegnarsi all'idea che la valutazione formativa sia destinata a restare

la Cenerentola fra le pratiche valutative scolastiche, invocata e apprezzata ma senza possibilità di entrare a sistema; merita piuttosto verificare e perseguire le condizioni di possibilità di una “terza via” della valutazione scolastica, intendendo con ciò non un compromesso precario e opaco tra compiti valutativi contrastanti bensì un’area di equilibrio virtuoso entro cui muovere.

Riportando la riflessione a livello di politiche di sistema, spunti interessanti vengono dal filone critico alimentato soprattutto dagli studi sociologici (cfr. Dubet, Duru-Bellat & Veretout, 2010) i quali profilano l’ipotesi di riportare almeno in parte all’esterno della scuola la funzione selettiva, con interventi di cosiddetta descolarizzazione della società. Poiché le disuguaglianze scolastiche ne generano di economiche e sociali, la direzione indicata da tali studi è rendere meno definitivo il ruolo della scuola nel processo selettivo così che quest’ultimo resti aperto ad altri fattori sia esterni sia successivi agli studi.

L’obiettivo è allentare il vincolo spesso cogente tra il possesso di un titolo scolastico iniziale e l’esercizio professionale di ruoli e funzioni, ampliando i criteri e le modalità di accesso, avvalorando e rafforzando per esempio il riconoscimento delle competenze acquisite in virtù dell’esperienza lavorativa e personale extrascolastica, la possibilità di accedere a percorsi flessibili di riqualificazione professionale lungo tutto il corso della vita lavorativa, la sistematizzazione e il riconoscimento degli *open badge*, sino a porre la questione complessa e delicata del valore legale dei titoli di studio. Al fondo di tale orientamento agisce l’idea che alleggerire la scuola del compito certificativo finale e della responsabilità di decidere del destino degli studenti può indurla a vivere in maniera meno stressante l’esercizio valutativo e ad aprirsi di più alla valutazione formativa.

L’ipotesi delineata merita approfondimento poiché muove dalla consapevolezza del paradosso di cui si è detto sopra e cerca perciò di indirizzare azioni volte a indebolirne le premesse più che di aggiungere correttivi ad altri già sperimentati. Occorre tuttavia avere chiaro che essa, anche se percorsa con successo, non esclude la persistenza di fattori di iniquità sociale che continuerebbero a pesare sul percorso del soggetto dentro e fuori l’ambito scolastico, a cominciare dalla possibilità di avvalersi di opportunità formative ambienti di crescita e maturazione favorevoli, spesso condizionata dal contesto socio-economico-familiare. E’ altresì illusorio immaginare che un processo trasformativo come quello auspicato non incontri resistenze considerevoli allorché intercetta snodi e prassi radicate di un sistema e del suo apparato, né sia esente da possibili derive ed effetti non prevedibili.

L’obiettivo di dare alla valutazione formativa una cittadinanza stabile e diffusa nella quotidianità della vita scolastica non è raggiungibile senza sforzo e senza condivisione di intenti, per più ragioni.

A monte, occorre da un alto allentare il carico ideologico che spesso accompagna il discorso sulla valutazione formativa identificandola come baluardo dell’equità e della formazione scolastica per il riscatto sociale ma anche, per i detrattori, come terreno fertile per il buonismo che disconosce il merito e che conduce al livellamento verso il basso degli apprendimenti scolastici; dall’altro lato, va ridimensionata l’enfasi ideologica anche sulla selezione scolastica come vessillo dell’eccellenza necessaria per competere nella società della conoscenza e per adire a crescenti livelli di sviluppo economico e di benessere ma altresì, per gli oppositori, come strumento cieco di un meccanismo deterministico di profonda ingiustizia sociale, da bandire dalla scuola. Come osservato tale contrapposizione, anche nelle sue forme per così dire evolute di reciproca tolleranza, esita in uno stallo sterile e non risolutivo dei problemi profondi del nostro sistema formativo ossia l’incapacità di agire come ascensore sociale per un verso e di far emergere e avvalorare le eccellenze per altro verso, come i dati dimostrano. A nessuno è richiesto di rinnegare le proprie visioni politiche e ideali ma, come cittadini, abbiamo tutti la responsabilità di collaborare per aprire una direzione concreta e sostenibile verso il miglioramento.

Sul piano della ricerca educativa, si configura uno spazio di indagine impegnativo che impone lo studio, l’elaborazione e la verifica di modelli, metodi, tecniche e strumenti innovativi i quali possano corrispondere al triplice requisito di validità scientifica, di flessibilità per poter essere integrati con successo nella varietà dei contesti scolastici sul territorio, di sostenibilità per poter entrare a regime nel sistema formativo con le risorse e i vincoli che lo caratterizzano. Ciò implica la capacità di convogliare le competenze di ricerca in progetti ambiziosi e articolati in cui l’apporto dell’indagine situata, calata nella specificità di una data situazione, e quello dell’indagine sui grandi numeri rappresentino i poli di un continuum volto a conoscere le varie sfaccettature della problematica studiata e a trarne indicazioni in grado di intercettare le preoccupazioni e le priorità dei decisori politici e delle vie tortuose della *policy-implementation*.

Nondimeno il richiamo alla responsabilità vale anche per chi si trova ad assumere ruoli di indirizzo po-

litico, di direzione di comparti amministrativi, di coordinamento nelle azioni attuative di indicazioni normative o di indirizzo, nonché per chi – nel settore pubblico e privato – concorre a orientare, definire o realizzare azioni. E' ingenuo pensare che possano venir meno dinamiche e “vizi” profondamente radicati a tutti i livelli del sistema; non lo è invece percorrere tutte le strade possibili per farvi entrare, anche a piccoli passi, il respiro di una cultura educativa più ampia.

## Bibliografia

- Allal L., & Mottier Lopez L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage: revue de publications en langue française. In OCSE, *L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris: OCSE.
- Atkinson A. (2015). *Inequality*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Autin F., Batruch A., & Butera F. (2015). Social Justice in Education: How the Function of Selection in Educational Institutions predicts Support for (non)Egalitarian Assessment Practices. *Frontiers in Psychology*, 6, 707. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00707
- Black P., & Wiliam D. (2003). In Praise of Educational Research: Formative Assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5), 623–637.
- Black P., & Wiliam D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5–31.
- Bloom B.S. (1968). *Learning for Mastery*. Los Angeles, USA: University of California Press.
- Bloom B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom B.S., Hasting T., & Madaus G. (1971). *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, USA: McGraw-Hill.
- Bourdieu P. (1986). The Forms of Capital. In: Richardson J. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-158). Westport: Greenwood.
- Bourdieu P., & Passeron J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu P., & Passeron J.-C. (1977). *Reproduction in Education, Culture and Society*. London: Sage.
- Braxmeyer N., Guillaume J.-C., Lairez T., & Levy, J.-F. (2005). *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Brown G.T.L., Lake R., & Matters G. (2011). Queensland Teachers' Conceptions of Assessment: The Impact of Policy Priorities on Teacher Attitudes. *Teaching and Teachers Education*, 27, 210–220.
- Brunello G., & Checchi D. (2007). School Tracking and Equality of Opportunity. *Economic Policy (October)*: 781-861.
- Checchi D. (2010). Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana. *Politica Economica (3)*: 359-388
- Checchi D., Fiorio C., & Lombardi M. (2013). Intergenerational Persistence of Educational Attainment in Italy. *Economic Letters (118)*: 229-232.
- De Landsheere G. (1971). *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles: Labor.
- De Landsheere G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- De Landsheere G. (2001). Implicit Theories, Unexamined Assumptions and the Status Quo of Educational Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8: 113–133.
- Dornbusch S.M., Glasgow K.L., & Lin I.-C. (1996). The Social Structure of Schooling. *Annual Review of Psychology*, 47: 401–429.
- Gouvernement de la Communauté Française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre - 24 juillet 1997*. [https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_01.php?ncda=21557et](https://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557et) (consultato il 03/03/2023).
- Dubet F., Duru-Bellat M., & Veretout A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.
- European Commission/ EACEA/ Eurydice (2020). *Equity in School Education in Europe: Structures, Policies and Student Performance. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Forgette-Giroux R., Simon M., & Bercier-Larivière M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe: perceptions des enseignantes et des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 21: 384-395.
- Grootaers D. (Ed.) (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles: CRISP.

- Hargreaves A., Earl L., & Schmidt M. (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39: 69–95.
- Hargreaves E. (2005). Assessment for Learning? Thinking outside the (Black) Box. *Cambridge Journal of Education*, 35: 213–224.
- Hattie J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Inbar-Lourie O., & Donitsa-Schmidt S. (2009). Exploring Classroom Assessment Practices: The Case of Teachers of English as a Foreign Language. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 185-204.
- INVALSI, *Rapporto Invalsi 2022*.
- Isambert-Jamati V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français. In E. Plaisance (Ed.), *L'échec scolaire* (pp. 155-163). Paris: Editions du CNRS.
- Laurier M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42, 31-49.
- Lepareur C., & Grangeat M. (2018). Evaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves: propositions méthodologiques pour l'analyse de processus *in situ*. *Mesure et évaluation en éducation*, 41, 131-162.
- Madaus G.F., Scriven M., & Stufflebeam, D.-L. (1986). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Hingham: Kluwer Academic.
- Marchand E., & Tirtiaux, J. (2014). *Classe inversée et enseignement par les pairs en médecine*. Namur: Université de Namur.
- Merry M. (2020). *Educational Justice*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Faire croître le succès. Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1re–12e année*. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Oswalt S. (2013). *Identifying Formative Assessment in Classroom Instruction: Creating an Instrument to Observe Use of Formative Assessment in Practice*. PhD Thesis. Boise: Boise State University.
- Prost A. (1982). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'École et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*. Paris: Nouvelle Librairie de France.
- Prost A. (1992). *Éducation, société et politiques*. Paris: Seuil.
- Rey O., Feyfant A. (2014). *Évaluer pour (mieux) faire apprendre*. Dossier de veille de l'IFE, 94. Lyon: Ecole Normale Supérieure de Lyon.
- Romainville M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.
- Romainville M. (2002). *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*. Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Romainville M. (2013). Evaluation et enseignement supérieur: un couple maudit, au bord du divorce? In M. Romainville, R. Goasdoue, M. Vantourout (Eds.), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 273-322). Bruxelles: De Boeck.
- Romainville M. (2019). *L'Art d'enseigner – Précis de didactique*. Bruxelles, Bern: Peter Lang.
- Romainville M. (2021). Ce n'est pas en pesant le cochon qu'on le fait grossir ou pourquoi l'évaluation formative peine à se faire une place au soleil. In C. Barroso da Costa, D. Leduc, I. Nizet (Eds.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (pp. 81-94). Québec: PUQ.
- Romainville M., Coggi C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Save the Children (2022). *Alla ricerca del tempo perduto*. Roma: Save the Children Italia.
- Scriven M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R.E. Stake (Ed.). *Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven M. (1967). The Methodology of Evaluation. In R.W. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation* (p. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Smeding A., Darnon C., Souchal C., Toczec-Capelle, M.-C., & Butera F. (2013). Reducing the Socio-economic Status Achievement Gap at University by Promoting Mastery-oriented Assessment. *PLOS ONE* 8(8): e71678. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071678>.
- Souchal C., Toczec-Capelle M.-C., Darnon C., Smeding A., Butera F., & Martinot D. (2013). Assessing does not Mean Threatening: The Purpose of Assessment as a Key Determinant of Girls' and Boys' Performance in a Science Class. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 125–136.
- Soussi A., Ducrey F., Ferrez E., Nidegger C., Viry G., & Guignard N. (2006). *EVALEPCOPO Pratiques d'évaluation: ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Tabachnick B.R., Popkewitz T.S., & Zeichner K.M. (1979). Teacher Education and the Professional Perspectives of Student Teachers. *Interchange*, 10, 12-29.



- Tierney R.D. (2006). Changing Practices: Influences on Classroom Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13, 239–264.
- Vertecchi B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vincent G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Volante L., Schnepf S., Jerrim J., & Klinger D. (Eds.) (2019). *Socio-economic Inequality and Student Outcomes: Cross-national Trends, Policies and Practices*. London: Springer.
- Walton G.M., Spencer S.J., & Erman S. (2013). Affirmative Meritocracy. *Social Issues and Policy Review*, 7, 1–35.
- Webb M., & Jones J. (2009). Exploring Tensions in Developing Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16, 165-184.
- William D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11, 283-289.