

**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

# La valutazione che forma: il contributo di don Milani alla diffusione di un approccio autentico alla valutazione

Davide Capperucci

*Professore Associato*

*Università degli Studi di Firenze - davide.capperucci@unifi.it*

## 1. Introduzione

Le politiche per l'istruzione avviate negli anni Novanta del secolo scorso, sia a livello europeo che nazionale, hanno posto al centro delle finalità e dei compiti della scuola il successo formativo di tutti gli alunni e di tutte le alunne. Questa ridefinizione dei traguardi dell'istruzione ha posto nuovi interrogativi non solo sul piano didattico, ma anche sul fronte della valutazione, facendo emergere l'esigenza di nuovi approcci, funzioni, metodi e strumenti di rilevazione degli apprendimenti e delle competenze. La ricerca sulla valutazione degli ultimi decenni (Domenici, 2003; Varisco, 2000; Vertecchi, 2003; Paparella, 2009), ha sottolineato la necessità di orientare le procedure e gli strumenti valutativi oltre la semplice misurazione dei risultati scolastici, enfatizzando la funzione regolativa della valutazione rispetto alle pratiche di insegnamento e di monitoraggio/accompagnamento dei processi di apprendimento nella prospettiva del miglioramento continuo delle conoscenze/competenze degli alunni. L'azione di *monitoring* delle attività insegnamento-apprendimento va oltre la funzione del mero controllo, configurandosi come un percorso che si sviluppa *in itinere* allo scopo di sostenere gli attori del processo formativo e rivedere criticamente quanto realizzato per incrementarne l'efficacia. Rendere la valutazione uno strumento a servizio della qualità dell'offerta formativa e dell'apprendimento prevede una ridefinizione dei modelli teorici, delle procedure euristiche e dei dispositivi docimologici applicati alla didattica, considerando anche nuovi approcci alla valutazione quali quelli riconducibili all'*authentic assessment*.

Il presente contributo, a partire dal pensiero pedagogico di don Lorenzo Milani, intende concentrarsi soprattutto sulla prospettiva teorico-metodologica della valutazione autentica e sul contributo che essa può fornire alla valutazione delle competenze in ambito scolastico.

## 2. Dare voce all'eredità pedagogica di don Milani attraverso la ricerca sulla valutazione

La critica di don Milani al modello di scuola del suo tempo passa anche attraverso la critica alla valutazione. Come si legge in *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), la valutazione non deve configurarsi come un giudizio sulle persone, perché questo produce disistima, esclusione, emarginazione, demotivazione verso lo studio e verso la scuola, ma al contempo non deve ridursi neanche alla mera rilevazione e misurazione dei risultati scolastici, senza porsi il problema delle condizioni personali e sociali che possono averli determinati. La valutazione, pertanto, non può limitarsi soltanto ad apprezzare gli oggetti dell'insegnamento, ma deve considerare anche i soggetti a cui essa si riferisce, altrimenti essa si trasforma in rendicontazione, si alimenta di tecnicismi, algoritmi, medie tra voti, ecc. perdendo di vista la centralità della persona e alterando il senso profondo della sua funzione che la vede come mezzo del «fare scuola» e non come fine dell'istruzione.

Nel pensiero di don Milani è ben esplicitato lo scopo formativo e regolativo della valutazione, che pur prevedendo lo studio dei contenuti e dei fondamenti delle discipline, non deve scadere nel nozionismo, in bagagli enciclopedici fini a se stessi, incapaci di orientare l'azione e la maturazione di competenze spendibili sia dentro che fuori la scuola. Da qui l'attenzione del prete di Barbiana alla valutazione come strumento per la maturazione di competenze, la cui efficacia va sperimentata prioritariamente nei contesti di vita, a cui la scuola deve preparare e far sperimentare al suo interno. Altrettanto chiare sono in don Milani le competenze che la scuola deve promuovere nelle giovani generazioni, esse rimandano a competenze di base come l'«arte dello scrivere», quelle matematiche e quelle legate all'uso delle lingue straniere, alle quali devono essere associate competenze tecnico-professionali, competenze sociali e civiche, competenze di cittadinanza, in grado di formare alla vita (Scuola di Barbiana, 2007).

L'attenzione allo sviluppo e alla valutazione delle competenze è ben presente all'interno della riflessione pedagogica di don Milani, attenzione che tuttavia egli non vede riconosciuta nei sistemi scolastici del suo tempo e ancor meno nelle pratiche valutative di tanti insegnanti. La critica di don Milani non si estende alla valutazione *tout court*, ma riguarda una «certa» idea di valutazione, che egli reputa essere volutamente selettiva (*«Risultato: ventisei bocciati su ventotto. Lui [il professore all'antica] raccontava in giro che gli era toccata una classe di cretini!»*, p. 25); classista (*«Un genitore: «Se le cose non vanno, sarà perché il bambino non è tagliato per gli studi [...] andrà nel campo come siamo andati noi»*, p. 33); iniqua (*«Perché il sogno dell'uguaglianza non resti un sogno vi proponiamo tre riforme. I - Non bocciare. II - A quelli che sembrano cretini dargli la scuola a pieno tempo. III - Agli svogliati basta dargli uno scopo»*, p. 80); nozionistica (*«[...] quel francese non può servire a nulla»*, p. 23); incentrata solo sui risultati e non sui processi (*«Vedete solo i programmi così come sono e non reagite»*, p. 111); intesa come strumento per l'insegnamento (*«Durante i compiti in classe lei passava tra i banchi mi vedeva in difficoltà»*

*o sbagliare e non diceva nulla*”, p. 127); come strumento di potere (*“levarvi di mano ogni coltello (voti, pagelle, esami)”*, p. 26) (Scuola di Barbiana, 1967).

In don Milani sono ben presenti alcuni dei principi fondamentali che, nel corso della seconda metà del Novecento, caratterizzeranno la ricerca e la riflessione pedagogico-didattica sulla valutazione scolastica nel nostro Paese e non solo (Visalberghi, 1955; Calonghi, 1976; Gattullo, 1991; Varisco, 2000; Coggi, Notti, 2002; Giovannini & Boni, 2010; Galliani, Rizzo & Bonazza, 2011; Lucisano, 2012). In maniera sintetica essi possono essere schematizzati come indicato di seguito:

- Il passaggio dalla valutazione dell’apprendimento alla valutazione *per* l’apprendimento (Black, William, 1998) (come dice don Milani: *“La valutazione non può essere un giudizio che l’insegnante dà sull’alunno ma deve essere un giudizio che l’alunno dà a se stesso”*).
- La centralità dell’autovalutazione, della metacognizione, della valutazione tra pari, della motivazione intrinseca (*“La valutazione è necessaria per sapere quanto siamo avanti o indietro, ma non deve mai diventare uno strumento di discriminare”*).
- L’accompagnamento e monitoraggio costante dell’apprendimento per la rilevazione di punti di forza e di debolezza (*“Valutare non significa giudicare, ma significa aiutare l’alunno a capire dove si trova e dove deve arrivare”*).
- L’importanza della funzione regolativa e orientativa della valutazione, dove la regolazione nasce a partire dal dialogo studente-insegnante per comprendere come fare meglio (*“La valutazione deve essere un’occasione di crescita per l’alunno, non un momento di ansia e stress”*).
- La valutazione come processo verso il miglioramento e il *wellbeing*, da leggersi anche in chiave ecologica nella misura in cui la valutazione riconosce valore alla biografia formativa di ognuno, senza riferirsi a livelli, standard di prestazione precostituiti (*“La valutazione deve essere un processo continuo e non solo un evento conclusivo”*).
- La valutazione come pratica ricorsiva e euristica che accompagna la costruzione dell’apprendimento passo dopo passo e che fornisce informazioni su come (ri)progettare gli interventi didattici in corso e successivi (*“La scuola deve essere un luogo dove si apprende a valutare, non dove si valuta”*).
- La valutazione come ricerca su se stessi e sulle proprie competenze, che valorizza l’apprendimento derivante da esperienze valutative pregresse e che favorisce lo sviluppo di competenze critico-riflessive.

La dimensione autentica della valutazione è fortemente presente nella riflessione di don Milani sia per quanto riguarda le modalità che gli strumenti valutativi da impiegare a scuola, egli infatti sottolinea come sia possibile rinnovare la didattica proprio a partire dalle prove che vengono sottoposte agli alunni, che nella maggior parte dei casi hanno senso soltanto all’interno dell’aula scolastica e per l’insegnante che le ha predisposte, mentre la loro utilità risulta spesso imcomprensibile agli alunni e a chi sta fuori dalla scuola. Da qui la necessità di ricorrere più e meglio a quelli che oggi chiameremmo compiti autentici, compiti significativi,

compiti complessi, in grado di attivare connessioni, collegamenti tra concetti e costrutti, supportare il pensiero deduttivo e induttivo, formare al pensiero critico-argomentativo, sostenere la capacità di riflettere, formulare ipotesi, problematizzare e proporre soluzioni, andando oltre la semplice acquisizione e memorizzazione di informazioni, nozioni, contenuti (Tessaro, 2014). Anche in questo caso la critica orticante di don Milani ai modelli e agli strumenti valutativi impiegati dalla scuola del suo tempo è evidente a voler sottolineare una dimensione scarsamente formativa, autentica e significativa della valutazione: “È l’aspetto più sconcertante della vostra scuola vive fine a se stessa” (Scuola di Barbiana, 2007, p. 24), e ancora: “[...] c’è poco nella vostra scuola che serva nella vita” (Ivi, p. 27).

La lezione di don Milani pone sicuramente molti interrogativi sull’efficacia della valutazione scolastica e su come essa possa e debba essere migliorata per ridurre l’autoreferenzialità. La sua critica verso i modelli adottati nella scuola della seconda metà del Novecento, pone i presupposti per una possibile revisione della valutazione, sia sul piano concettuale che operativo, sia per ciò che attiene i fondamenti teorico-epistemologici che la costruzione di prove e compiti, che troviamo ben presenti negli studi sulla valutazione e sulla docimologia condotti nella seconda metà del secolo scorso, fino alla proposta di modelli di valutazione autentica presenti nella scuola di oggi (Lucisano, Notti, 2019). Ciò conferma l’importanza della lezione di don Milani, anche sul fronte della valutazione, che insegnanti e ricercatori sono chiamati ad approfondire e ri-attualizzare per dare valore alla centralità della persona e al ruolo trasformativo che le competenze possono avere all’interno dei processi valutativi.

### 3. La dimensione trasformativa della valutazione autentica

La valutazione autentica (*authentic assessment* o *alternative assessment*) si afferma negli anni Settanta del secolo scorso, grazie ad alcuni studiosi dell’Università di Harvard (McClelland, 1973; Gardner, 1992; Glaser, Resnick, 1989), con l’obiettivo di superare la scarsa validità del *testing assessment* (*Classical Test Theory* - CTT e *Item Response Theory* - IRT) in materia di accertamento delle competenze. Tra gli anni Settanta e Novanta numerosi sono gli articoli che questi autori pubblicano sulla rivista *American Psychologist*, dove sottolineano la necessità di un nuovo modo di valutare le competenze, non necessariamente vincolato all’uso di prove strutturate. Secondo il gruppo di studiosi dell’Università di Harvard, il compito della valutazione non è tanto quello di misurare l’apprendimento, ma quello di fornire informazioni sui processi che generano apprendimento e su come le conoscenze e abilità acquisite e le risorse interne del soggetto vengono «orchestrate», per generare comportamenti efficaci, competenze personali spendibili sia dentro che fuori la scuola (Winograd & Perkins, 1996).

Prima i risultati del *Project Zero* diretto da H. Gardner (1992) e poi, verso la fine degli anni Ottanta, il *Project Spectrum* coordinato da M. Krechevsky e G. Wiggins (1993) hanno contribuito a definire in maniera più precisa le caratteri-

stiche della valutazione autentica. Secondo quest'ultimo: "Si può parlare di valutazione autentica quando siamo in grado di esaminare direttamente le prestazioni dello studente nell'atto di svolgere significativi compiti intellettuali" (Wiggins, 1993). Per Arter, Bond (1996): "Una valutazione autentica deve esprimere un giudizio non solo su ciò che una persona conosce, ma su ciò che riesce a fare in compiti che richiedono di utilizzare processi elevati quali pensare criticamente, risolvere problemi, lavorare in gruppo, ragionare ed apprendere in modo permanente". Tali definizioni rimando ad un approccio socio-costruttivista all'apprendimento che non può non incidere anche sulla valutazione. Quest'ultima infatti deve essere intesa come un processo continuo che accompagna tutte le fasi dell'*iter* formativo, che vede, oltre al lavoro dell'insegnante, anche la partecipazione diretta dell'alunno in percorsi di autovalutazione, co-valutazione, valutazione tra pari e che fa affidamento su procedure quantitative e qualitative legate alla descrizione dei livelli di conoscenza e competenza raggiunti (Benvenuto, 2003; Vannini, 2012). Piuttosto che sulla standardizzazione dei risultati, la valutazione autentica si concentra sulle modalità personali che ciascun soggetto attiva in situazioni di apprendimento, siano esse formali o non formali; in questo senso essa può promuovere, anche internamente alla scuola, un nuovo modo di fare e di pensare la valutazione, in quanto: 1. punta a superare i limiti delle cosiddette prove oggettive (vero/falso, scelta multipla, corrispondenze, completamenti) limitando l'incidenza della casualità della risposta e fornendo informazioni importanti non solo sui prodotti ma anche sul processo di valutazione; 2. fa riferimento a forme dirette di verifica della *performance* rispetto a compiti significativi: non si presuppone nessun carattere predittivo o proiettivo ma si valuta l'azione prodotta direttamente sul campo per quello che è; 3. considera l'apprendimento soprattutto in termini di competenze acquisite, viste quali prodotti conoscitivi contestualizzati e trasferibili in molteplici situazioni d'uso, nella misura in cui l'agire competente ha a che fare con problemi reali, «autentici», definiti a livello spazio-temporale e legati non tanto al ricordo di frammenti di informazione, quanto a compiti complessi legati al mondo reale (Earl, 2012).

Sempre secondo Wiggins (1993; 1998), la valutazione autentica: 1. è realistica, in quanto riflette il modo nel quale l'informazione, le conoscenze, le abilità dovrebbero essere usate nel mondo reale; replica o simula contesti riconducibili a situazioni specifiche, situate, ben connotate; la valutazione in questi casi risulta autentica poiché è affidata a compiti veri e propri e non a prove aventi un valore predittivo; 2. richiede giudizio e innovazione, poiché rimanda alla soluzione di problemi che potrebbero avere molteplici modalità risolutive, quindi sollecita l'alunno ad operare scelte consapevoli, basate sul ragionamento, l'indagine, la verifica in situazione, la sperimentazione di ipotesi, piuttosto che sulla riproduzione della lezione dell'insegnante o sul ricordo di quanto letto o ascoltato; 3. chiede all'alunno di concorrere alla costruzione del sapere, individuando, riconoscendo e "processando" le strutture principali delle discipline; in tal senso l'alunno non subisce passivamente la trasmissione di contenuti pre-organizzati e pre-confezionati, ma, grazie alla guida dell'insegnate, scopre in prima persona i fondamenti episte-

mologici e le strutture delle discipline, sottoponendoli al vaglio del pensiero critico, alla raccolta di evidenze, all'interpretazione di fenomeni e alla risoluzione di problemi; 4. accerta l'uso efficace di un repertorio di conoscenze e di abilità funzionali ad affrontare compiti complessi; non si tratta solo di dimostrare la quantità e l'estensione delle conoscenze, abilità e competenze maturate, quanto di evidenziare il grado di plasticità, di integrazione, di connettività dei saperi tra loro e tra questi e la realtà circostante; 5. dà l'opportunità di selezionare, ripetere, sperimentare *pattern* di azione, consultare risorse, avere feedback e perfezionare la prestazione per livelli di padronanza crescenti; permette quindi di focalizzare l'apprendimento attraverso il ciclo *performance-feedback-revisione-performance*, coniugando assieme aspetti prettamente istruttivi e d'intervento diretto su situazioni e artefatti con la riflessione sulle azioni messe in opera.

#### 4. La valutazione autentica allo specchio: punti di forza e criticità

Di recente, prima con il D.M. 742/2017 sulla certificazione delle competenze, poi con l'O.M. 172/2020 sull'introduzione dei giudizi descrittivi nella scuola primaria, la valutazione autentica è entrata a pieno titolo anche all'interno del sistema scolastico italiano (Agrusti, 2021; Nigris, Agrusti, 2021), mediante il tentativo di passaggio da una *valutazione normativa*, basata sul confronto dei risultati delle alunne e degli alunni con quelli ottenuti da un gruppo di riferimento, ad una *valutazione autentica* che prevede la descrizione degli apprendimenti raggiunti mediante appositi livelli di padronanza sulla base di criteri noti e condivisi all'interno del team docente (Corsini, 2020).

La sua attuazione ha comportato alcune difficoltà legate sia al periodo in cui detti provvedimenti sono stati assunti, parte dei quali hanno coinciso con la pandemia da Covid-19, sia alla scarsa conoscenza e familiarità delle scuole e degli insegnanti con gli strumenti di cui la valutazione autentica si serve, ovvero le rubriche e i compiti autentici (Stevens & Levi, 2005; Trincherò, 2021). Entrambi questi strumenti hanno notevoli qualità, ma presentano al contempo anche delle criticità. Possono essere strumenti efficaci nella misura in cui si prestano alla possibilità di personalizzare la valutazione in funzione del miglioramento (Corsini, 2023), evidenziando ciò che l'alunno "sa fare con ciò che sa" e come può progredire verso acquisizioni più complesse (Comoglio, 2002; Castoldi, 2016); si basano sui comportamenti evidenti, visibili, rilevabili attraverso l'osservazione o la realizzazione di compiti in situazione (Hattie, Zierer, 2018); consentono agli alunni di concorrere alla propria valutazione e di partecipare all'individuazione di criteri e descrittori, favorendo lo sviluppo di consapevolezza sullo stato di avanzamento dell'apprendimento e sui risultati da perseguire (Grion & Restiglian, 2019; Nicol, Thomson & Breslin, 2014).

Essi tuttavia presentano anche delle criticità, di cui le scuole e gli insegnanti devono essere consapevoli, anche grazie al contributo della ricerca. Le rubriche, al pari di altri strumenti qualitativo-descritti criteriali, possono presentare dei pro-

blemi nel momento in cui: la formulazione dei giudizi avviene senza aver condiviso *a priori* e collegialmente i criteri a cui deve affidarsi la descrizione della competenza da valutare (Girelli, 2022); l'interpretazione dei livelli della rubrica rimanda ad una scala ordinale in cui i voti sono stati sostituiti da altre etichette, dando vita così ad una sorta di "voto muto" (Scierra, 2023); l'espressione delle differenze qualitative tra i livelli e i descrittori della rubrica si basa sull'impiego di avverbi modali e aggettivi qualificativi che non descrivono, non informano, e che al contrario aprono alla deriva soggettivistica (Perla, 2021); mancanza di un ancoraggio delle descrizioni dei livelli a dimensioni osservabili, basate su evidenze, e riconducibili a "quattro possibili diverse modalità di manifestazione di un singolo obiettivo di apprendimento" (Agrusti, 2021); ed infine, l'incapacità dei giudizi descrittivi di rappresentare un'effettiva progressione/maturazione delle competenze nel passaggio da un livello all'altro (soprattutto per i livelli intermedi della rubrica). Tutto questo può, almeno in parte, essere contrastato attivando processi di triangolazione dei risultati e del punto di vista dei docenti mediante interventi di revisione tra pari (*peer review*) per migliorare la qualità delle rubriche prodotte (Capperucci, 2018).

Per quanto riguarda i compiti autentici, essi sono esposti ai principali effetti distorsivi di qualsivoglia processo valutativo e/o osservativo (effetto alone, stereotipia, contagio, contraccolpo, distribuzione forzata, successione/contrasto, Pigmaliione, equazione personale, ecc.) (Corsini, 2023); possono essere viziati da una mancata corrispondenza tra le dimensioni della competenza descritte nella rubrica e quanto previsto dal compito autentico (Trincherò, 2021); da una strutturazione generica del compito che non prevede *task* adeguati ad evidenziare i differenti modi di manifestarsi della competenza da valutare; dalla predisposizione di compiti *sfidanti*, ma sovrabbondanti rispetto alla/alle competenza/e da accertare (Batini, et alii, 2020); da un uso poco diffuso di questa tipologia di compiti ai fini didattici e impiegati solo come strumenti valutativi con funzione sommativo-certificativa (Rivoltella, 2016); nonchè da tempi lunghi di progettazione e realizzazione del compito autentico.

Concludendo, i giudizi descrittivi, formulati tenendo presenti i principi e i dispositivi della valutazione autentica, possono essere strumenti di regolazione dell'insegnamento e dell'apprendimento nella misura in cui rappresentano una formulazione autenticamente informativa, analitica, affidabile e descrittiva del livello raggiunto nelle dimensioni che caratterizzano le competenze, evitando il rischio che essi si riducano alla mera traduzione di numeri in parole, che al pari dei voti si limitano a classificare comunque gli alunni, senza fornire indicazioni per migliorare apprendimento e insegnamento (Losito, 2011). Per farsi che questo non accada occorre scongiurare soluzioni semplicistiche ed improvvisate, come quelle che vorrebbero risolvere gli elementi di complessità legati alla costruzione di giudizi descrittivi validi ed affidabili, eliminandoli e ripristinando anche nella scuola primaria i voti in decimi. Ciò che occorre fare, al contrario, è lavorare al rafforzamento delle competenze valutative e docimologiche degli insegnanti a partire dalle evidenze prodotte dalla ricerca scientifica in merito all'utilità delle me-

odologie e degli strumenti di valutazione autentica per diffondere una nuova cultura della valutazione scolastica, incentrata sulla valorizzazione del *feedback* e dell'*assessment for learning*.

## Riferimenti bibliografici

- Agrusti, G. (2021). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *RicercaAzione*, 13 (1), 25-38.
- Arter, J.A., & Bond, L. (1996). Why is assessment changing. In R.E. Blum, J.A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, (1-3: 1-4). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Batini, F., Corsini, C., Fini, A., Grion, V., Marzano, A., & Trincherò, R. (2020). Il giudizio descrittivo: oltre la logica del “Benino, Bene, Benissimo”. *Scuola7*, 189.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Roma: Carocci.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7-74.
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Capperucci, D. (2018). Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: triangolazione per migliorare la validità e affidabilità dei risultati. *Lifelong Lifewide Learning*, 14 (31), 140-155.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Notti, A.M. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Comoglio, M. (2002). La “valutazione autentica”. *Orientamenti pedagogici*, 49 (1), 93-112.
- Corsini, C. (2020). Valutazione: controllo o sviluppo?. *Numero monografico Lend-IMI*, Istanbul Giugno 2020, XLIX, 20.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Earl, L.M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Galliani, L., Rizzo, U., & Bonazza, V. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardner, H. (1992). Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. In B.R. Gifford, M.C. O'Connor (Eds.), *Changing Assessments. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (pp. 77-119). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Gattullo, M. (1991). *Questioni attuali di politica scolastica*. Bologna: CLUEB.
- Giovannini, L., & Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *ECPS Journal*, 1, 161-178.
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.
- Glaser, R., & Resnick, L.B. (Ed.) (1989). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Grion, V., & Restiglian, E. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio

- di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, XIII, n.s., 195-222.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for visible learning*. New York: Routledge.
- Losito, B. (2011). Valutare è necessario. Valutare è possibile? *Scuola democratica*, 3, 118-124.
- Lucisano, P. (2012). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, V, n.s., 13-20.
- Lucisano, P., & Notti, A.M. (eds.). (2019). *Training actions and evaluation processes*. Lecce: PensaMultimedia.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), 102-122.
- Nigris, E., & Agrusti, G. (eds.). (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson.
- Paparella, N. (2009). *Il progetto educativo* (Vol. II). Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2021). Il giudizio descrittivo è un ossimoro. A proposito delle Linee Guida. *Nuova Secondaria*, 6, 15-19.
- Rivoltella, P.C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. Brescia: Scholè.
- Sackett, P.R., Borneman, M., & Connelly, B.S. (2008). High stakes testing in education and employment: Evaluating common criticisms regarding validity and fairness. *American Psychologist*, 63 (4), 215-227.
- Scierrì, I.D.M. (2023). Il voto «muto»: tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. Le opinioni dei docenti. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 1, 519-540.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Scuola di Barbiana (2007). *Lettera a una professoressa. Quarant'anni dopo*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Stevens, D.D., & Levi, A.J. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling (VA): Stylus.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & insegnamento*, 12 (3), 77-88.
- Trincherò, R. (2021). *Valutare per formare. Come formulare buoni giudizi descrittivi nella Scuola Primaria*. Milano-Torino: Pearson.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Varisco, B. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo formativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Winograd, P., & Perkins, F.D. (1996). Authentic assessment in the classroom: Principles and practices. In R.E. Blum, J.A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring* (I-8: 1-11). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.