

I giudizi sintetici nella scuola primaria. Orientamenti e indicazioni pratiche per la valutazione periodica, finale e in itinere

Synthetic judgements in primary school. Practical suggestions for periodic, final and ongoing assessment

Andrea Ciani, Alessandra Rosa, Ira Vannini^{1,2}
Università di Bologna

Sintesi

A partire da una riflessione sui principali esiti di un'indagine esplorativa che ha coinvolto le scuole primarie di quattro Istituti Comprensivi emiliano-romagnoli e sulle evidenze emerse da altre ricerche in merito alle difficoltà di comprensione e applicazione dell'impianto valutativo delineato dall'O.M. 172/2020, il contributo intende analizzare gli aspetti di discontinuità e di continuità tra tale impianto e le nuove modalità valutative previste dalla recente O.M. 3/2025, che ha introdotto i giudizi sintetici nella valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria. A tale riguardo, il contributo mira alla proposta di indicazioni pratico-operative finalizzate a supportare le scuole e i docenti nell'interpretazione del testo della nuova ordinanza e nell'implementazione delle pratiche di valutazione periodica e finale e di valutazione in itinere.

Parole chiave: Scuola primaria; Giudizi sintetici; Valutazione periodica e finale; Valutazione in itinere.

Abstract

Starting from a reflection on the main results of an exploratory research involving four primary schools in Emilia-Romagna and on the evidence emerging from other empirical research concerning the difficulties in understanding and applying the assessment system defined by Ministerial Order no. 172/2020, the article presents an analysis of the elements of discontinuity and continuity between this system and the one established by the recent Ministerial Order no. 3/2025, which introduced synthetic judgements in the periodic and final assessment in primary schools. In this regard, the paper proposes practical suggestions aimed at supporting schools and teachers in the interpretation of the new regulation and in the implementation of periodic and final assessment and ongoing assessment.

Keywords: Primary school; Synthetic judgements; Periodic and final assessment; Ongoing assessment.

¹ Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin", Università di Bologna; andrea.ciani5@unibo.it

² L'articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Alessandra Rosa ha scritto i paragrafi 1 e 2, Andrea Ciani ha scritto i paragrafi 3 e 4, Ira Vannini ha scritto il paragrafo 5.

1. L'“eredità” dell'O.M. 172/2020: un'introduzione all'analisi della recente riforma della valutazione periodica e finale nella scuola primaria

Negli ultimi anni la valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria è stata oggetto di provvedimenti normativi che, a distanza di breve tempo l'uno dall'altro, ne hanno modificato le modalità di formulazione ed espressione.

La recente Ordinanza Ministeriale del 9 gennaio 2025, che introduce l'uso dei giudizi sintetici, è infatti intervenuta nel quadro del precedente profondo processo di cambiamento promosso dall'Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020, che come è noto aveva sostituito i voti in decimi con l'uso di giudizi descrittivi riferiti ai singoli obiettivi oggetto di valutazione e correlati a quattro livelli di apprendimento (*in via di prima acquisizione, base, intermedio, avanzato*), a loro volta definiti – secondo un approccio di tipo criteriole (Agrusti, 2021a) – in base alla combinazione di almeno quattro dimensioni: a) l'*autonomia* dell'alunno³ nel mostrare l'apprendimento descritto in uno specifico obiettivo; b) la tipologia della *situazione (nota o non nota)* entro la quale l'alunno mostra di aver raggiunto l'obiettivo; c) le *risorse* mobilitate per portare a termine il compito (predisposte dal docente o reperite dall'alunno); d) la *continuità* nella manifestazione dell'apprendimento da parte dell'alunno. Tale innovazione normativa aveva inteso imprimere una rilevante svolta nel modo di concepire e utilizzare la valutazione, non solo per la proposta di un nuovo linguaggio, di tipo descrittivo, mediante cui esprimere i giudizi di bilancio sui risultati di apprendimento raggiunti dagli alunni in rapporto agli obiettivi perseguiti, ma in senso più ampio per l'assegnazione a tutti i processi valutativi di un'intenzionalità di fondo di tipo educativo e for-

mativo volta a documentare e sostenere, in prospettiva diacronica, i progressi degli allievi e lo sviluppo continuo delle loro potenzialità (Girelli, 2022; Nigris & Agrusti, 2021).

Prima di addentrarci nell'analisi della nuova ordinanza e dei suoi aspetti di discontinuità e di continuità rispetto alla precedente, può dunque essere utile partire da una riflessione su quanto è accaduto negli ultimi anni nelle scuole a seguito della riforma introdotta nel 2020, che può aiutarci a mettere in luce sia elementi virtuosi che è importante non disperdere e continuare a valorizzare e promuovere, sia possibili criticità che potrebbero ripresentarsi nell'implementazione del nuovo impianto, delineando così lo sfondo su cui si innestano le indicazioni pratico-operative proposte in questo contributo.

A premessa di questa riflessione, occorre sottolineare che, come evidenziato all'interno di un comunicato del Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'Insegnante⁴ (CRESPI, 2023), la mancanza di un processo strutturale e sistematico di monitoraggio promosso a livello ministeriale ha compromesso la possibilità di una valutazione affidabile dell'innovazione introdotta dall'O.M. 172/2020 e dalle relative Linee guida sulla valutazione periodica e finale. Tuttavia, gli esiti di alcune ricerche condotte nella fase di transizione dal voto al giudizio descrittivo (Agrusti, 2021b; Corsini & Gueli, 2022; Corsini *et al.*, 2023; Scierri, 2023) hanno consentito di raccogliere informazioni utili a far luce sull'esperienza degli istituti e dei docenti, mostrando come questi abbiano accolto in modo eterogeneo le nuove modalità valutative. In sintesi, i risultati emersi hanno rivelato che:

- il cambiamento di prospettiva introdotto dalla riforma ha posto alle scuole e ai docenti sfide non banali dal punto di vista didattico e valutativo, richiedendo in molti casi una revisione profonda delle proprie modalità di lavoro;
- queste sfide sono state accolte da molti istituti e docenti come un'opportunità di crescita professionale, di ripensamento e miglioramento delle proprie pratiche in linea con gli sviluppi della ricerca in campo educativo e didattico e in particolare della riflessione in ambito docimen-

³ Quando in questo contributo, unicamente a scopo di semplificazione, vengono utilizzati al maschile i termini “alunno/i”, “allievo/i”, “insegnante/i”, “docente/i”, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone di genere maschile, femminile o non binario.

⁴ <https://site.unibo.it/crespi/it>.

mologico, che da tempo sottolinea come una valutazione descrittiva e formativa, strettamente connessa all'agire progettuale e didattico degli insegnanti, risulti efficace nel promuovere qualità ed equità degli apprendimenti degli allievi (Batini & Guerra, 2020; Benvenuto, 2021; Corsini, 2023);

- al tempo stesso, tuttavia, si sono rilevate perplessità, resistenze, difficoltà di comprensione e applicazione delle indicazioni ministeriali, che in alcuni casi hanno portato a modalità di implementazione poco coerenti con i principi teorici e metodologici proposti dalla normativa e tendenti di fatto a ricondurre le nuove modalità valutative a quelle preesistenti, modificandone la veste ma non la sostanza.

Entro tale panorama diversificato di evidenze si è inserita un'indagine condotta dai primi due autori del presente contributo (Ciani & Rosa, 2023; 2025) a seguito di una richiesta di formazione espressa da alcune scuole all'inizio dell'a.s. 2023/2024, dunque a tre anni di distanza dall'emanazione dell'O.M. 172/2020. Nello specifico, l'indagine ha coinvolto un campione non rappresentativo di insegnanti in servizio presso le scuole primarie di quattro Istituti Comprensivi emiliano-romagnoli, che successivamente hanno seguito un percorso formativo sull'applicazione delle Linee guida. L'obiettivo è stato quello di esplorare percezioni e opinioni dei docenti coinvolti in merito al nuovo impianto valutativo – anche nella prospettiva di comprenderne meglio i bisogni formativi – mediante la somministrazione di un questionario online, compilato in forma anonima e su base volontaria da un totale di 106 insegnanti prima dell'avvio dei percorsi di formazione.

Rimandando alle pubblicazioni sopra citate per una presentazione esaustiva della ricerca, qui si intende richiamarne sinteticamente alcuni risultati che appaiono di particolare rilievo.

In primo luogo, il quadro di incertezza e “confusione” emerso dall'analisi delle percezioni dei docenti sui risvolti applicativi dell'ordinanza e delle Linee guida. Soltanto il 33% si è dichiarato abbastanza o molto d'accordo sul fatto che esse richiedessero di assegnare i livelli solo nella valutazione periodica e finale, facendo presumere un diffuso uso di questi ultimi alla stregua di “voti”

da assegnare a singoli compiti e prove svolti dagli allievi nel corso delle attività didattiche piuttosto che – coerentemente con le indicazioni ministeriali – come attestazioni complessive relative agli esiti intermedi e finali di un percorso di apprendimento. Tale interpretazione trova conferma nell'elevata percentuale di rispondenti (48,1%) concordi con l'idea che le Linee guida prefigurassero l'uso dei livelli nella valutazione in itinere. La tendenza ad attribuire a quest'ultima una funzione di tipo sommativo-classificatorio appare supportata dal fatto che, sebbene la maggioranza degli insegnanti (63,3%) abbia ritenuto che le Linee guida caldeggiassero la restituzione di feedback descrittivi con sola funzione formativa nella valutazione in itinere, più della metà (52,8%) ha espresso accordo circa l'ipotesi che esse suggerissero per tale valutazione l'uso di giudizi sintetici o, con una percentuale inferiore ma non trascurabile (31,1%), l'uso dei voti.

La diffusa incomprendenza degli elementi portanti dell'impianto delineato dall'ordinanza del 2020 restituita dai dati richiamati si riflette nelle opinioni sulle Linee guida degli stessi docenti, chiamati a esprimere una valutazione su una scala da 1 a 10 in merito a quattro indicatori: facilità di applicazione, chiarezza, comprensione da parte degli alunni e da parte dei genitori. I valori medi osservati rivelano, infatti, che esse sono state in prevalenza ritenute di non facile applicazione (5,2), poco chiare (4,9) e sicuramente poco comprese sia dagli alunni (3,5) sia dalle loro famiglie (3,5).

Per quanto riguarda infine la posizione degli insegnanti circa l'eventualità di un ritorno all'uso dei voti nella scuola primaria, aspetto che si è scelto di indagare per far emergere e comprendere i loro punti di vista su punti di forza e criticità delle nuove modalità valutative, la maggior parte dei rispondenti ha espresso in merito un parere più o meno marcatamente positivo, indicando che tale eventualità sarebbe stata “da considerare” (50%) o addirittura “da appoggiare immediatamente” (12,3%). Si tratta di un dato che, a nostro avviso, è importante leggere e interpretare alla luce delle difficoltà di comprensione e applicazione rilevate: non a caso, sono stati proprio gli insegnanti che hanno espresso valutazioni più negative nei confronti delle Linee guida ad apparire più decisamente orientati verso posizioni favorevoli a un ipotetico ritorno ai voti.

La principale motivazione riportata a sostegno di tale parere positivo ha riguardato la maggiore chiarezza e comprensibilità dei voti per gli alunni e per le famiglie, che renderebbero più facile ed efficace la comunicazione della valutazione. Inoltre, secondo altre motivazioni indicate, i voti offrono una scala di valutazione più ampia rispetto all'esiguo numero di livelli proposti dal nuovo impianto, consentendo una maggiore differenziazione dei risultati raggiunti dagli alunni; favoriscono l'allineamento e la continuità con la scuola secondaria, rendendo coerenti le modalità valutative in uso nei diversi gradi scolastici; semplificano il lavoro valutativo degli insegnanti.

Se questi dati hanno consentito di far luce – pur se attraverso un'indagine del tutto esplorativa – sui vissuti di alcuni docenti in merito alle criticità del dispositivo introdotto dall'O.M. 172/2020, le risposte degli insegnanti secondo i quali un eventuale ritorno ai voti sarebbe stato “da evitare” (31,1%) o “da scongiurare assolutamente” (6,6%) ne hanno invece fatto emergere gli aspetti percepiti come punti forti. In base alle principali motivazioni riportate a sostegno di questo parere contrario, le modalità valutative delineate da tale dispositivo erano preferibili a quelle preesistenti in quanto: favorivano una percezione dell'apprendimento come processo di crescita dinamico e continuo, mentre i voti, in virtù del loro carattere statico e focalizzato sul “prodotto”, non consentono di comprendere il percorso dell'allievo; permettevano, attraverso l'uso di un linguaggio di tipo descrittivo, di tener conto di una molteplicità di aspetti e sfaccettature, mentre i voti sono riduttivi rispetto alla necessità di valutare l'alunno nella sua globalità; davano la possibilità di articolare gli esiti dell'apprendimento e diversificare il giudizio in riferimento a ogni obiettivo perseguito nei vari ambiti disciplinari, mentre i voti non consentono una valutazione completa e analitica rispetto al grado di raggiungimento degli obiettivi curriculari da parte di ciascun alunno. Le ulteriori motivazioni indicate dai docenti hanno problematizzato da un lato la natura classificatoria dei voti, che non restituiscono informazioni sui punti forti e deboli degli alunni e rischiano di “imprigionarli” in un'etichetta categorizzante e percepita come imm modificabile, dall'altro la loro potenziale influenza negativa in termini di creazione di un clima ansiogeno e competitivo.

Sebbene vadano assunti con cautela in ragio-

ne di alcuni limiti relativi al processo di indagine, i risultati brevemente discussi sono apparsi in linea con gli esiti di precedenti ricerche nel rivelare un quadro eterogeneo caratterizzato da opinioni positive ma anche dal permanere, a tre anni di distanza dall'attuazione della riforma prevista dall'O.M. 172/2020, di resistenze, distorsioni interpretative e difficoltà applicative. Ciò induce, nel contesto del passaggio alle nuove modalità valutative previste dalla recente O.M. 3/2025, a sottolineare l'importanza di “partire con il piede giusto”, favorendo un'adeguata interpretazione e applicazione docimologica delle novità introdotte dalla normativa e affrontando da subito possibili incomprensioni e difficoltà che, come accaduto per la precedente ordinanza, possono impattare negativamente su vissuti e pratiche degli insegnanti.

2. Aspetti di discontinuità e continuità tra l'O.M. 3/2025 e il precedente impianto valutativo

A tal fine, è importante innanzitutto evidenziare che, benché introducano rilevanti cambiamenti rispetto al precedente impianto, le modalità valutative delineate dall'O.M. 3/2025 non si pongono in totale “rottura” con quelle definite dall'O.M. 172/2020. Un presupposto fondamentale per un'adeguata implementazione della nuova ordinanza può anzi essere individuato proprio nella comprensione degli elementi di continuità rilevabili accanto a quelli di discontinuità.

Tenteremo dunque, in questo paragrafo, di prospettare un quadro riassuntivo di tali elementi, che saranno meglio analizzati e approfonditi da un punto di vista metodologico-applicativo nei successivi paragrafi.

Iniziando dal prendere in esame ciò che cambia, le novità introdotte rispetto al precedente dispositivo riguardano principalmente i seguenti aspetti:

- il linguaggio e la scala utilizzati per l'espressione dei giudizi nella valutazione periodica e

finale: dai giudizi descrittivi correlati a quattro livelli di apprendimento (cfr. Par. 1) si passa ai giudizi sintetici articolati su una scala a sei livelli (*non sufficiente, sufficiente, discreto, buono, distinto, ottimo*). Cambiano inoltre, ma come vedremo soltanto in parte, le dimensioni criteriali da considerare per l'attribuzione dei giudizi e di conseguenza i descrittori proposti in corrispondenza dei diversi livelli;

- il “riferimento” dei giudizi assegnati nella valutazione periodica e finale: se prima i livelli erano riferiti e attribuiti ai singoli obiettivi di apprendimento disciplinari individuati come oggetto di valutazione, i giudizi sintetici vanno invece assegnati, per ciascuna disciplina del curriculum, all'intera disciplina.

Si tratta indubbiamente di cambiamenti di non poco conto, che si collegano ad alcuni aspetti emersi nell'ambito dell'indagine presa in esame nel precedente paragrafo circa punti forti e criticità rilevati dai docenti partecipanti in merito all'impianto valutativo in vigore prima dell'O.M. 3/2025. Il primo parrebbe rispondere all'esigenza, sottolineata da alcuni insegnanti, di una scala valutativa più articolata rispetto all'uso di soli quattro livelli, che comporterebbe un “appiattimento” della valutazione. A questo proposito, crediamo sia importante sottolineare che se da un lato l'aumento del numero di livelli va nella direzione di consentire una maggiore differenziazione dei risultati di apprendimento raggiunti dagli alunni, dall'altro lato può aumentare anche l'arbitrarietà e l'imprecisione della valutazione, richiedendo ai docenti un lavoro valutativo ancor più accurato e rigoroso per poter discriminare tra i vari livelli sulla base di procedure e informazioni valide e attendibili. Il secondo cambiamento rischia invece di affossare uno dei principali aspetti positivi individuati nel precedente impianto, consistente nella possibilità di valutare in modo analitico punti di forza e di debolezza dell'apprendimento di ciascun allievo differenziando il giudizio in rapporto a specifici obiettivi disciplinari. In questo senso, è possibile affermare che la scelta di riferire i giudizi sintetici alla disciplina nel suo complesso appare in contrasto con l'esigenza di chiarezza e trasparenza della valutazione più volte enfatizzata nel testo della nuova ordinanza e nel discorso pubblico che ne ha accompagnato

l'emanazione; si tratta infatti di una scelta che può al contrario impoverire la portata informativa della valutazione periodica e finale, non consentendo di comprendere che cosa, all'interno delle varie discipline, sia stato effettivamente acquisito dall'allievo e che cosa invece sia da consolidare e migliorare.

Venendo ora agli elementi di continuità tra l'O.M. 3/2025 e la precedente O.M. 172/2020, essi sono rintracciabili nei seguenti aspetti:

- le modalità valutative definite riguardano, in entrambi i casi, solo la valutazione periodica e finale (ovvero quella da riportare nel documento di valutazione): sono dunque pensate non per singoli compiti o prove, ma per bilanci relativi a lunghi periodi e da effettuare sulla base di una molteplicità/varietà di riscontri informativi raccolti *durante* questi periodi;
- in entrambi i casi, tali modalità valutative sono improntate a un approccio criterioale;
- le dimensioni criteriali di riferimento per l'assegnazione dei giudizi sono in gran parte le medesime, anche se il linguaggio utilizzato è parzialmente diverso. In particolare, pur se in modo non sempre chiaro e coerente tra i vari livelli, dalle descrizioni dei giudizi sintetici riportate nell'Allegato A della nuova ordinanza è possibile desumere che le dimensioni relative all'autonomia, alla continuità e alla tipologia di situazione rimangono centrali per discriminare tra un livello e l'altro della scala valutativa;
- sebbene i giudizi sintetici vadano assegnati all'intera disciplina, rimane la possibilità per le scuole di riportare nel documento di valutazione i principali obiettivi di apprendimento previsti dal curriculum di istituto per ciascuna disciplina;
- infine, pur rimanendo più “sullo sfondo” rispetto al precedente impianto, viene ribadita anche nella nuova ordinanza – nonché nelle relative indicazioni trasmesse con Nota ministeriale n. 2867 del 23 gennaio 2025 – la finalità educativa e formativa della valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria, secondo una prospettiva di “valutazione per l'apprendimento” a supporto del miglioramento

continuo del processo formativo e dei risultati conseguiti dagli alunni.

In relazione a quest'ultimo aspetto, e come approfondito nel prosieguo del contributo, la discrezionalità che l'O.M. 3/2025 e le successive indicazioni lasciano agli insegnanti in merito alla valutazione in itinere – affermando che essa può essere effettuata ed espressa secondo le modalità da essi ritenute più opportune – può rivelarsi un ambito critico su cui “far leva” per promuovere una visione e un uso della valutazione effettivamente coerenti con una finalità pienamente formativa.

3. Un focus sull'impianto criteriale: indicazioni per la valutazione periodica e finale

Come in precedenza menzionato, l'O.M. 3/2025 e la modalità valutativa prospettata, ovvero quella dei giudizi sintetici, si fondano (come i livelli di apprendimento dell'O.M. 172/2020) su un impianto criteriale e non su approcci normativi (Agrusti, 2021a). In questo senso, i giudizi sintetici da attribuire nella valutazione periodica e finale non si costruiscono raccogliendo giudizi sintetici in itinere, ma osservando gli alunni secondo specifiche dimensioni criteriali, che non sono altro che parametri, aspetti chiave da considerare e monitorare in un lungo periodo di riferimento. Tali dimensioni sono presenti e rintracciabili nelle descrizioni dei giudizi sintetici riportate nell'Allegato A dell'O.M. 3/2025, che le istituzioni scolastiche sono chiamate a declinare per ciascun anno di corso e per ogni disciplina del curriculum.

A tale riguardo, prima di effettuare un affondo sull'impianto criteriale della “nuova valutazione”, è necessaria una precisazione metodologica. Il lavoro di approfondimento che segue intende promuoverne una “lettura” docimologica e quindi la possibilità di impostare pratiche valutative il più possibile valide e affidabili, evitando un approccio estemporaneo, non particolarmente riflettuto. Tale lettura non può prescindere da

aspetti peculiari dei giudizi sintetici e delle loro descrizioni, che rappresentano elementi problematici: l'incompletezza delle descrizioni, la presenza di aspetti impliciti e termini non chiari.

Le descrizioni dei giudizi riportate nell'Allegato A, come si vedrà, non sono complete in modo omogeneo. Ad esempio, la dimensione criteriale relativa ad *attività/compiti/situazioni non proposte in precedenza* (situazioni non note) compare solo nel giudizio *Ottimo* e non nelle descrizioni degli altri giudizi. Si deduce, quindi, che solo chi consegue tale giudizio riesce a manifestare una continuità in tali situazioni; mentre per gli altri giudizi, in assenza di specifiche nelle relative descrizioni, si potrebbe inferire una verosimile mancanza di continuità positiva. In seconda battuta, la dimensione criteriale pivotale della *continuità* è menzionata in modo esplicito esclusivamente in riferimento alla capacità dell'alunno di svolgere e portare a termine compiti in autonomia; per le altre abilità, si assume che tale dimensione non scompaia ma che sia implicitamente sottintesa. In terza istanza, le descrizioni dei giudizi contengono comunque termini o locuzioni non chiare. Espressioni quali “Svolgere e portare a termine le attività con autonomia e consapevolezza” o “in grado di utilizzare [...] competenze” richiamano certamente un alto livello di padronanza di conoscenze, abilità e strategie, ma non corrispondono limpidamente a comportamenti osservabili nel tempo.

Queste precisazioni sono dovute al fine di presentare una “lettura” docimologica che intende sì suggerire pratiche e procedure, ma che si fonda anche su inferenze e interpretazioni soggettive, seppure sempre orientate a non rinunciare a una corretta postura valutativa.

3.1. Le dimensioni criteriali riferite ad attività/compiti/situazioni: una lettura interpretativa

Se ci si avvicina all'analisi delle descrizioni dei giudizi sintetici in modo non superficiale, è possibile notare come esse – sebbene con un linguaggio differente che richiede un lavoro non trascurabile di traduzione di quanto scritto in modo esplicito e implicito – non stravolgono le

dimensioni criteriali dell'O.M. 172/2020, semmai le integrano. Infatti, come prima, le dimensioni di riferimento per la valutazione periodica e finale prevedono un gruppo di criteri riferibili alle attività/situazioni/compiti che l'alunno deve affrontare e un gruppo di criteri riferibili a ciò che deve dimostrare di saper fare in quelle situazioni. Tuttavia, le Indicazioni ministeriali successive alla nuova ordinanza (MIM, 2025b), quando citano le dimensioni criteriali, ne effettuano un elenco che non aiuta a comprendere meglio l'impianto criteriale attuale e la sua sostanziale continuità con quello precedente. Per fare questo tipo di operazione, occorre quindi analizzare le descrizioni dei diversi giudizi sintetici riportate nell'Allegato A dell'O.M. 3/2025.

Si prenda come esempio la descrizione del giudizio *Ottimo* (Tab. 1), che a differenza degli altri giudizi possiede una descrizione completa di tutte le dimensioni criteriali e dunque ideale per individuarle e comprenderle appieno.

Come si può evincere, le dimensioni criteriali relative ad attività/situazioni/compiti si estrapolano dal testo della descrizione che tratta la capacità di "affrontare *anche situazioni complesse e non proposte in precedenza*". In questo senso, si deduce che il legislatore vuole porre l'attenzione sulla capacità dell'alunno di affrontare situazioni: non particolarmente complesse, complesse e non proposte in precedenza. Operando questa attività di necessaria traduzione e decodifica, si potrebbe asserire che le dimensioni criteriali relative ad attività/situazioni/compiti sono in continuità con quelle del precedente impianto. Si ritro-

va, in altre parole, il criterio dell'O.M. 172/2020 relativo alla tipologia di situazione (nota o non nota). Occorre sottolineare che la situazione nota non è espressamente menzionata, ma si infersce. Infatti, la descrizione del giudizio *Ottimo* specifica, a proposito di questo gruppo di dimensioni criteriali, che l'alunno riesce ad affrontare *anche* situazioni non proposte in precedenza. Il fatto che le situazioni "non proposte in precedenza" non siano presenti nelle descrizioni degli altri giudizi fa presumere che si tratti di una tipologia di situazione distinta dalle altre, così come le situazioni "complesse". A proposito di queste ultime, rappresentando anch'esse una situazione-dimensione criteriale a sé stante rispetto alle situazioni "non proposte in precedenza", è plausibile che facciano implicitamente riferimento ad attività/situazioni/compiti che evidentemente sono conosciute, già proposte, ovvero note.

In questo quadro, si potrebbe pensare che venga riproposta la dualità delle situazioni oggetto di osservazione nelle modalità valutative entrate in vigore nel 2020. In realtà, la descrizione dei giudizi sintetici evidenzia come la situazione nota trovi un'ulteriore declinazione, utile per passare dai quattro livelli di apprendimento dell'O.M. 172/2020 ai sei giudizi sintetici, rappresentata dal grado di difficoltà della situazione stessa ("riuscendo ad affrontare anche situazioni complesse"). Si potrebbe dunque affermare che le dimensioni criteriali relative ad attività/situazioni/compiti sono tre, rivelate dalla presenza di "anche" nella locuzione sopra citata: la situazione nota non particolarmente complessa, la situazio-

Giudizio sintetico	Descrizione
Ottimo	L'alunno svolge e porta a termine le attività con autonomia e consapevolezza, riuscendo ad affrontare anche situazioni complesse e non proposte in precedenza. È in grado di utilizzare conoscenze, abilità e competenze per svolgere con continuità compiti e risolvere problemi, anche difficili, in modo originale e personale. Si esprime correttamente, con particolare proprietà di linguaggio, capacità critica e di argomentazione, in modalità adeguate al contesto.

Tab. 1 - Descrizione del giudizio "Ottimo" nell'Allegato A dell'O.M. 3/2025.

ne nota complessa e la situazione non nota.

Le Indicazioni ministeriali sciolgono poi un implicito legato al concetto di “complessità”. Secondo quanto riportato nel documento, “complessità” è assimilabile a “difficoltà”: lo si capisce quando, a proposito delle diverse situazioni/attività, si fa riferimento “[...] al grado di difficoltà delle stesse” (MIM, 2025b, p. 3). Per questo, anche se i due termini non hanno esattamente lo stesso significato, nel prosieguo di questo contributo vengono intesi come sinonimi.

In termini pratico-operativi, in un momento di valutazione finale e sommativa del percorso d'insegnamento-apprendimento il docente dovrebbe costruire una prova del tutto simile – in termini di formato e contenuti – alle sollecitazioni, attività o esercizi che l'alunno ha sperimentato in aula. Questo tipo di prova, che corrisponde alla situazione nota, può contenere stimoli o richieste con diversi gradi di difficoltà. La maggioranza delle richieste dovrebbe essere di media difficoltà, mentre gli stimoli ritenuti difficili dal docente devono essere meno numerosi, individuati e adeguatamente “isolati” al fine di capire se l'alunno dimostra padronanza di contenuti e abilità rispetto a richieste complesse e dunque di saperle affrontare. Un suggerimento utile per individuare la difficoltà delle richieste in modo più ponderato potrebbe essere quello di capire, in termini tassonomici, quali processi cognitivi stimolano determinati quesiti, avvantaggiandosi ad esempio del supporto della Tassonomia di Bloom. Alla prova in situazione nota, dovrebbe essere accostata anche una prova non proposta in precedenza in quel formato o in quella modalità, ovvero una prova in situazione non nota. Tale prova, oltre ad avere un formato differente, potrebbe contraddistinguersi per una maggiore “vocazione” alla rielaborazione dei contenuti in modo critico, originale e creativo, magari con uno stretto ancoraggio alla realtà; con la possibilità dell'alunno di attivarsi, ricercando materiali e informazioni e interagendo proficuamente con compagni e docenti. In questo senso, il compito autentico potrebbe contraddistinguersi come prova più corrispondente a queste caratteristiche.

3.2. Le dimensioni criteriali riferite alle abilità da dimostrare in specifiche attività/compiti/situazioni

Sempre facendo riferimento alla descrizione del giudizio *Ottimo* (Tab. 1) e passando all'altro gruppo di dimensioni criteriali, ovvero quello riferito a ciò che gli alunni devono *saper fare* in specifiche situazioni (abilità), si ritrovano i criteri cardine dell'O.M. 172/2020 ovvero l'*autonomia*, intesa come capacità di svolgere e portare a termine un'attività senza l'aiuto dell'insegnante, e la *continuità*, intesa come manifestazione stabile e ricorsiva di specifiche abilità da osservare, tra cui il saper lavorare in modo autonomo.

A proposito di abilità, la nuova modalità valutativa prevede altri tre “saper fare”, che rappresentano nuovi “innesti” rispetto alla precedente. Secondo le descrizioni fornite, queste tre abilità, da osservare nel lungo periodo per verificare la loro piena espressione con continuità nelle situazioni note non particolarmente complesse, note complesse e non note, sono: *la padronanza e l'utilizzo dei contenuti disciplinari e delle abilità maturate, l'uso del linguaggio specifico e la capacità di espressione e rielaborazione personale*. Queste abilità sono osservabili nei momenti valutativi creati dal docente in base agli obiettivi didattici, alla definizione della situazione (nota non particolarmente complessa, nota complessa e non nota) e, non meno importante, alle tipologie di prove scelte. Infatti, non tutte le abilità, intese come dimensioni criteriali, possono essere rilevate con tutti i tipi di prova. Va da sé, ad esempio, che le prove strutturate non possono restituire evidenze sulla capacità di utilizzare il lessico specifico e ancor meno sulla capacità di espressione e rielaborazione personale, mentre possono dare informazioni sulla padronanza di conoscenze e su alcune abilità (in particolare di comprensione). La capacità di utilizzare un linguaggio specifico è possibile rilevarla attraverso prove aperte, semistrutturate o durante l'osservazione di momenti di lavoro di gruppo e individuale; così come la capacità di espressione e rielaborazione personale, che predilige maggiormente un formato aperto. La padronanza dell'utilizzo di conoscenze e abilità è possibile riscontrarla nelle prestazioni

derivanti da tutte le prove (anche strutturate) e in momenti di lavoro individuale o di gruppo resi oggetto di osservazione, ma in modo ancor più coordinato e sfidante in compiti autentici o prove semistrustrate (orali o scritte) che richiedono abilità di comprensione, applicazione e analisi.

3.3. L'osservazione dell'incrocio tra le dimensioni criteriali nei momenti valutativi

Come già prospettato, tali abilità-dimensioni criteriali, ovvero la capacità di svolgere e portare a termine compiti in autonomia, la padronanza e l'utilizzo dei contenuti disciplinari e delle abilità maturate, l'uso del linguaggio specifico e la capacità di espressione e rielaborazione personale, devono essere rilevate e osservate nelle tre situazioni-dimensioni criteriali.

In tali situazioni, il docente deve rilevare nel tempo, e quindi nel lungo periodo di osservazione che precede il documento di valutazione, la *continuità* della manifestazione di tali abilità. In questo senso, come si evince dalla Tab. 2, che

traspone le descrizioni dei giudizi, si deve operare un vero e proprio incrocio tra i due gruppi di dimensioni criteriali: quello relativo alle situazioni e quello relativo alle abilità, che sono strettamente legate al concetto di continuità. La continuità di manifestazione di una specifica abilità si deve osservare in tutte e tre le situazioni-dimensioni criteriali.

Nella tabella, è possibile notare come il "Sì" corrisponda a una continuità nella manifestazione della specifica abilità-dimensione criteriale e il "No" a un'assenza di continuità. Quest'ultima non rappresenta necessariamente l'assenza di padronanza di una specifica abilità, ma verosimilmente una condizione di difficoltà nel dimostrare tutte le volte, nei diversi momenti valutativi, una piena padronanza di quell'abilità: quindi, una situazione di effettiva discontinuità.

OTTIMO	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	Sì	Sì	Sì
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	Sì in modo originale e personale	Sì in modo originale e personale	Sì
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	Sì	Sì	Sì
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	Sì	Sì	Sì
DISTINTO	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
BUONO	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	Sì	No	No
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	Sì	No	No
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
DISCRETO	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	No	No	No
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	Sì, ma solo alcune conoscenze e abilità	No	No
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	Sì	Sì	No
SUFFICIENTE	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	No, solo con il supporto e la guida del docente	No	No
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	Sì, ma solo alcune conoscenze e abilità e solo compiti già affrontati in precedenza	No	No
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	No, lessico limitato e con qualche incertezza	No	No
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	No	No	No
NON SUFFICIENTE	SITUAZIONE NOTA NON PARTICOLARMENTE DIFFICILE	SIT. NOTA DIFFICILE	SITUAZIONE NON NOTA
AUTONOMIA <i>con continuità</i>	No, anche se guidato dal docente	No	No
PADRONEGGIARE CONOSCENZE, UTILIZZARE ABILITÀ <i>con continuità</i>	No	No	No
USO DEL LESSICO SPECIFICO <i>con continuità</i>	No	No	No
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE <i>con continuità</i>	No	No	No

Tab. 2 - L'impianto criteriale: come discriminare l'attribuzione dei giudizi sintetici incrociando le dimensioni criteriali.

3.4. Come accertare la manifestazione di una specifica abilità e osservarne la continuità

La manifestazione delle abilità può essere accertata, in termini docimologici, attraverso la definizione di un punteggio-soglia di accettabilità della prestazione dell'alunno con un criterio di tipo assoluto, ovvero prima della somministrazione della prova. In questo senso, diventa centrale la scelta di una soglia di accettabilità che identifichi un livello di padronanza più che accettabile e corrispondente a un'abilità abbastanza solida. Se gli alunni superano la soglia di accettabilità, mostrano il loro *saper fare* rispetto a specifiche abilità-dimensioni criteriali all'interno di diverse situazioni-dimensioni criteriali.

La continuità con cui si manifesta il loro *saper fare*, ovvero la continuità del superamento della soglia di accettabilità in prove che corrispondono a situazioni-dimensioni criteriali differenti, contribuisce a configurare il giudizio sintetico da attribuire nel documento di valutazione periodica e finale. Come si può evincere dalla Tab. 2, in base all'impianto criteriale il giudizio sintetico non si "costruisce" con una raccolta di giudizi sintetici da cui ottenere una "media" – pratica mai citata nella descrizione dei giudizi allegata all'O.M. 3/2025 e nelle Indicazioni ministeriali d'accompagnamento – ma con un'osservazione dell'incrocio tra i due gruppi delle dimensioni criteriali. Nelle descrizioni, ad esempio, non emerge che chi consegue *Ottimo* nel documento di valutazione abbia ottenuto il giudizio *Ottimo* nei diversi momenti di valutazione sommativa. Al contrario, a tale giudizio, così come agli altri, corrispondono specifici parametri che devono essere osservati e soddisfatti in un determinato e sufficientemente lungo periodo di tempo.

Tale osservazione è intesa come postura valutativa di tipo formativo, orientata non a dare giudizi o voti, ma a raccogliere evidenze relative alle dimensioni criteriali funzionali alla valutazione periodica e finale. A tal proposito, si introduce il tema ostico della valutazione in itinere, ovvero come si valuta nel periodo precedente al documento di valutazione.

4. Indicazioni per la valutazione in itinere

La valutazione in itinere rimane l'aspetto probabilmente più critico dell'O.M. 3/2025, perché strettamente collegato alla piena comprensione e accettazione dell'impianto criteriale della valutazione periodica e finale.

Come già accennato nel paragrafo 2, il provvedimento, e in particolare le successive Indicazioni per la valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria, non esplicitano le modalità della valutazione in itinere, ma la inseriscono, insieme a quella periodica e finale, in una prospettiva ben definita, che è elicitata in più passaggi: quella di una valutazione "formativa".

«L'ordinanza ministeriale rammenta, preliminarmente, la prospettiva formativa e di miglioramento continuo del processo formativo e dei risultati di apprendimento degli alunni» (MIM, 2025b, p. 2).

Una valutazione, dunque, che non intende classificare o operare un bilancio finale degli apprendimenti, ma utile a supportarli, intervenendo con opportuni correttivi in termini di riprogettazione didattica.

«Viene, pertanto, sottolineata l'ottica della valutazione per l'apprendimento, che utilizza le informazioni rilevate anche per adattare l'insegnamento ai bisogni educativi concreti degli alunni e ai loro stili di apprendimento in una prospettiva di personalizzazione e valorizzazione dei talenti» (MIM, 2025b, p. 2).

Sebbene l'inquadramento teorico-metodologico sia dunque ben delineato, la parte "fuorviante", che sta orientando diverse scuole a utilizzare i giudizi sintetici nella valutazione in itinere, è rintracciabile in questo paragrafo delle Indicazioni:

«Per quanto riguarda la valutazione in itinere, sono affidate ai singoli docenti le modalità di raccolta degli elementi maggiormente significativi ai fini delle valutazioni periodiche e finali, tali da restituire in modo comprensibile agli alunni e alle famiglie il livello di padronanza dei contenuti verificati, in conformità con i criteri e le modalità definiti dal

Collegio dei docenti e inseriti nel PTOF. La valutazione in itinere, espressa nelle forme ritenute più opportune, registra il progresso negli apprendimenti degli alunni e consente ai docenti di rimodulare la progettazione curricolare anche ai fini dell'individualizzazione e della personalizzazione dei percorsi» (MIM, 2025b, p. 4).

Attualmente, diverse scuole stanno interpretando l'affidamento "ai singoli docenti delle modalità di raccolta [...] nelle forme ritenute più opportune [...]" come un sostanziale via libera all'uso dei giudizi sintetici nella valutazione in itinere, suffragato, secondo questa visione, dall'esigenza di "restituire in modo comprensibile agli alunni e alle famiglie il livello di padronanza dei contenuti verificati".

Va da sé che l'uso dei giudizi sintetici in itinere non è esattamente quanto la letteratura internazionale evidenzia come efficace in pratiche con funzione formativa, ossia di supporto all'apprendimento dei soggetti, per una "raccolta degli elementi maggiormente significativi", piuttosto preannuncia a una tendenza della loro mera classificazione. Inoltre, occorre ancora una volta evidenziare che il bisogno di comprendere bene il livello di padronanza dei contenuti verificati dagli alunni viene soddisfatto maggiormente da una valutazione descrittiva rispetto a un giudizio sintetico, che non dettaglia gli aspetti della prestazione, ma effettua solo un confronto del livello della prestazione con le altre della classe.

Tuttavia, è forse facile intuire che alla base di queste pratiche di valutazione in itinere – orientate all'uso ripetuto ed eccessivo di giudizi sintetici – non vi sia soltanto una errata interpretazione delle indicazioni ministeriali, bensì anche la "comodità" di evitare una valutazione descrittiva (o riscontro descrittivo o feedback formativo) in itinere, ritenuta troppo impegnativa. In questo senso, una possibile soluzione a supporto degli insegnanti potrebbe essere quella di adottare modalità di valutazione descrittiva con schema sintetico e veloce, capace di coniugare la prospettiva teorica sopra citata con la sostenibilità necessaria per il lavoro quotidiano del docente (Ciani, 2025).

In definitiva, l'uso dei giudizi sintetici nella valutazione in itinere è da ritenere teoricamente e metodologicamente errato in quanto contraddice l'orientamento "formativo" espresso nell'ordi-

nanza e nelle indicazioni ministeriali, conferendo una funzione sommativa a momenti valutativi che invece potrebbero essere utili per sostenere il consolidamento o il recupero di specifici apprendimenti. Inoltre, occorre evidenziare che:

- la pratica dei giudizi sintetici in itinere "demonisce", di fatto, l'impianto criteriale sopra descritto, perché comporterebbe la formulazione del giudizio sintetico nella valutazione periodica e finale tenendo conto dei giudizi dati in itinere e non delle dimensioni criteriali;
- il giudizio sintetico dato in itinere non corrisponde alla descrizione presente nell'Allegato A, o nelle declinazioni opportune elaborate dalle scuole, proprio perché le descrizioni contengono "parametri" che fanno riferimento a un lungo periodo, a situazioni differenti e soprattutto al criterio di continuità. Da questo punto di vista, si potrebbero generare ulteriori incomprensioni. Ad esempio, il giudizio sintetico *Distinto* dato in una singola prova (che verosimilmente può essere in situazione nota) potrebbe equivalere a una prestazione con alcune imperfezioni, mentre il *Distinto* dato nella valutazione periodica e finale, ovvero nel documento di valutazione e al termine di un lungo periodo temporale, fa riferimento a una probabile mancanza di continuità – a differenza di chi consegue il giudizio *Ottimo* – in situazioni/compiti/attività non proposte in precedenza (non note); mentre vi sarebbe piena e continuativa padronanza in situazioni/compiti/attività note (non particolarmente difficili e complesse). I due giudizi sintetici dati in due momenti differenti avrebbero quindi significati totalmente differenti.

Il paradosso più singolare che riguarda l'O.M. 3/2025, proposta all'opinione pubblica dal Ministero come un contributo normativo utile a superare le supposte difficoltà di comprensione della normativa precedente, è dunque quello di replicare se non peggiorare la "Babele" di pratiche prevalentemente scorrette, collegate alla valutazione in itinere, già ampiamente registrata – come abbiamo visto – con l'applicazione dell'O.M. 172/2020 (Ciani & Rosa, 2023; 2025). L'aspetto, certamente positivo, di non derubricare l'impianto criteriale della valutazione periodi-

ca e finale introdotto nel 2020 si affianca a uno negativo non di poco conto: l'introduzione di un linguaggio indubbiamente classificatorio come quello dei giudizi sintetici. Tutto ciò, insieme alla retorica che ha accompagnato la volontà di revisione del provvedimento precedente, ha diffuso – nell'opinione pubblica forse prima che nella scuola – la convinzione ingenua di un cambio di rotta totale e di un ritorno a un approccio normativo di chiarezza e trasparenza, che invece non è avvenuto.

Una possibile procedura di valutazione in itinere coerente con l'impianto criteriale e con la prospettiva formativa di una valutazione che supporta gli apprendimenti potrebbe e dovrebbe invece configurarsi in questo modo:

- durante il percorso di insegnamento-apprendimento, è possibile costruire anche prove veloci funzionali ad analizzare gli errori, rimodulare i percorsi in funzione dei punti di debolezza emersi e dare riscontri descrittivi con consigli di miglioramento specifici. Non è necessario in questi contesti registrare le caratteristiche della prova rispetto alle dimensioni criteriali: l'apprendimento non è stato ancora consolidato e il focus di questo momento valutativo è meramente l'accompagnamento verso una piena padronanza degli apprendimenti, che potrà essere rilevato alla fine del percorso didattico;
- alla fine di un percorso di insegnamento-apprendimento, si dovrebbe creare un momento valutativo capace di presentare situazioni differenti: un compito in "situazione nota" comprensivo anche di stimoli o richieste maggiormente complesse e un compito in "situazione non nota". Sarà necessario, in questi frangenti, appuntare nel registro elettronico le specifiche dimensioni criteriali della tipologia di situazioni, agganciate alle dimensioni criteriali del "saper fare" degli alunni, proprio come spiegato precedentemente. In questa sede sarà possibile appuntarsi se l'alunno ha lavorato in autonomia, ovvero senza l'aiuto dell'insegnante, e se ha superato il punteggio definito come soglia di accettabilità. All'alunno potrà essere dato un riscontro descrittivo nella prova che, se sostenibile per l'insegnante, potrà essere riportato anche sul registro elettronico. Tale

momento valutativo, così descritto, può dunque caratterizzarsi come *finale e di bilancio*, ma senza una connotazione "classificatoria".

Infine, occorre sottolineare che la corretta configurazione del registro elettronico nell'applicazione dell'impianto criteriale è dirimente. Sarebbe infatti fondamentale evitare gli errori del passato, dove talvolta il registro elettronico permetteva l'assegnazione dei livelli, o addirittura di voti o giudizi sintetici, alle singole prove.

A tale riguardo, a partire dall'esempio sottostante (Tab. 3), si potrebbero fornire indicazioni di massima per la corretta configurazione del registro come la possibilità data al docente di:

- scegliere in due menù "a tendina" la dimensione-situazione oggetto di valutazione e la dimensione-abilità collegata;
- inserire alcuni dettagli della prova: obiettivi di riferimento, data di sostenimento, note di contesto da segnalare;
- inserire il punteggio grezzo conseguito dal singolo alunno;
- riportare se l'alunno ha lavorato senza l'aiuto del docente e dunque in autonomia;
- riportare se l'alunno ha dimostrato l'abilità-dimensione criteriale selezionata e agganciata alla prova, ottenendo un punteggio grezzo superiore alla soglia di accettabilità definita;
- disporre di uno spazio per inserire il riscontro descrittivo relativo alla prestazione dell'alunno o semplicemente l'informazione di dove è stato rilasciato.

Obiettivo: Produrre testi scritti ALUNNA: MARTINA ROSSI			
Tipologia di ATTIVITÀ/COMPITI/SITUAZIONI			
Criteri relativi a quello che l'alunno/a deve SAPER FARE	Situazione nota difficile	Eventuali note	Riscontro descrittivo
AUTONOMIA / Ha svolto la prova senza l'aiuto del docente o dei compagni?	Sì		Rilasciato sulla prova
CAPACITÀ ESPRESSIVA E DI RIELABORAZIONE / Ha dimostrato di esprimersi e rielaborare contenuti?	Sì	Punteggio: 25/36 Punteggio soglia: 23	

Tab. 3 - Esempio di possibile registrazione di un Tema, prova sostenuta da un'alunna in un momento di valutazione sommativa.

5. Alcune riflessioni conclusive

La riflessione fin qui svolta ha proposto un'analisi critica e problematica delle indicazioni sulle nuove modalità di valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria definite dalla Ordinanza Ministeriale 3/2025. Tale analisi è principalmente motivata dalla volontà di rintracciare vie costruttive utili a offrire supporto alle pratiche valutative quotidiane degli insegnanti che – solo in questi ultimi cinque anni – hanno dovuto affrontare due cambiamenti molto rilevanti in merito al linguaggio con cui i giudizi periodici e finali devono essere espressi.

Come sappiamo, apportare modifiche al linguaggio con cui si esprimono voti o giudizi all'interno di un sistema scolastico nazionale (Vannini, 2024) costituisce un intervento normativo che ha il potere di far ripensare (modificando le rappresentazioni sociali dentro e fuori la scuola) all'intero processo di valutazione degli apprendimenti degli allievi. Proprio per tale motivo, la Commissione che lavorò alla precedente Ordinanza del 2020 colse l'occasione del pertugio offerto dalla volontà ministeriale di abolire i voti in decimi alla scuola primaria per costruire un dispositivo normativo capace di restituire fondamenti scientifici ai processi valutativi in quell'ordine di scuola. In questo quadro sono leggibili come preziose e ancora oggi irrinunciabili le innovazioni proposte dalla O.M. 172/2020: l'indispensabile collegamento della valutazione alla progettazione didattica; l'importanza delle procedure di definizione e messa in trasparenza degli obiettivi; l'opzione per una didattica dell'individualizzazione come via preferenziale per una valutazione che regola i percorsi di insegnamento-apprendimento; la scelta di un approccio criteriole come base per

una valutazione che segue il percorso di crescita dell'allievo in vista di traguardi fondamentali per tutti, rinunciando a logiche competitive; la delineazione di un'architettura valutativa che, contemplando la funzione formativa come la base di tutto il monitoraggio in itinere degli apprendimenti, immagina valutazioni periodiche e finali capaci di raccogliere molteplici informazioni – in relazione ad alcune specifiche dimensioni criteriali – e di restituire giudizi descrittivi utili sì a fare un bilancio, ma anche a trovare la via per ripartire e continuare a migliorare.

Sappiamo che purtroppo l'Ordinanza del 2025 non nasce sulla base di queste consapevolezze e – pur recuperando alcuni aspetti innovativi della precedente normativa – nel modo in cui è stata proposta e presentata, rischia di avallare l'idea di una cesura, di una netta discontinuità con l'ordinanza 172/2020. Solo un sistematico – e quanto mai necessario – lavoro di interpretazione critica della nuova normativa, alla luce del sapere scientifico della docimologia, può restituire chiarezza e coerenza alle indicazioni da veicolare nelle scuole e fra gli insegnanti, promuovendo l'ottica di una continuità con l'impianto valutativo precedente.

Il lavoro qui presentato di analisi interpretativa e di individuazione di suggestioni pratico-operative ha appunto questa finalità: arrivare *dentro* le scuole e *con* gli insegnanti portando saperi e proposte metodologiche il più possibile fondate scientificamente, che siano sì sostenibili, sì alla portata di tutti, ma soprattutto coerenti e giustificabili teoricamente. In un contesto dove la normativa in ambito scolastico pare essere sempre più distaccata dai saperi e dalle evidenze che la ricerca in ambito educativo e didattico ha fin qui faticosamente accumulato, la responsabilità che abbiamo – come pedagogisti ricercatori e formatori – è quella infatti di condividere fra noi e con gli insegnanti costrutti teorici chiari, ragionamenti argomentativi onesti e trasparenti, suggerir-

menti metodologici validi, procedure applicative affidabili.

L'eventuale difficoltà di una parte di insegnanti a comprendere tutto questo potrà essere allora ragionevolmente attribuibile ai vincoli strutturali all'attuale nostro sistema scolastico (condizioni di lavoro nelle scuole, mancata o scadente formazione iniziale e in servizio), ma si potrà comunque contrastare scommettendo su approcci di sviluppo professionale seri e rispettosi e su tempi lunghi. L'opposizione invece degli insegnanti di fronte a indicazioni normative ambigue e infondate e a interventi formativi confusi e disorientanti non si potrà che leggere come resistenza a salvaguardia di una scuola di tutti e di tutte.

Bibliografia

- Agrusti, G.** (2021a). Approcci criteriali alla valutazione nella scuola primaria. *RicercAzione*, 13(1), 25-38. <https://doi.org/10.32076/RA13101>
- Agrusti, G.** (2021b). Per un ritorno agli obiettivi. Come cambia la valutazione nella scuola primaria. *CADMO*, 1, 5-20.
- Batini, F., & Guerra, M.** (2020). Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria. Una revisione sistematica. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 78-93. <https://doi.org/10.14605/PD622006>
- Benvenuto, G.** (2021). La valutazione formativa per una didattica inclusiva. In E. Nigris, & G. Agrusti (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria* (pp. 7-18). Milano-Torino: Pearson.
- Ciani, A.** (2025). Come scrivere una valutazione formativa veloce e sostenibile. In G. Agrusti, & I. Vannini, *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria. Metodologie e materiali per la valutazione in ingresso, in itinere e finale* (pp. 164-167). Firenze: Giunti EDU.
- Ciani, A., & Rosa, A.** (2023). La valutazione incompresa: un'indagine esplorativa sul nuovo approccio criteriale alla valutazione periodica e finale nella scuola primaria. *CADMO*, 2, 59-77.
- Ciani, A., & Rosa, A.** (2025). L'incomprensione delle Linee guida, la "nostalgia" del voto e il possibile ritorno dei giudizi sintetici: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa su percezioni e opinioni dei docenti in merito alla valutazione descrittiva nella scuola primaria. In A. Bartolini et al. (a cura di), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti: relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 622-628). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Corsini, C.** (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsini, C., & Gueli, C.** (2022). Dal voto alla valutazione per l'apprendimento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 26, 163-178. <https://doi.org/10.7358/ecps-2022-026-cogu>
- Corsini, C., Felici, V., & Gueli, C.** (2023). Il passaggio dai voti ai giudizi descrittivi nella scuola primaria. Un'esperienza di Ricerca-Formazione in un istituto romano nei primi mesi di attuazione della riforma (Febbraio-Giugno 2021). *LLL*, 19(42), 53-70. <https://doi.org/10.19241/lll.v19i42.752>
- CRESPI** (2023). *Sul ritorno ai voti nella scuola primaria*. <https://site.unibo.it/crespi/it/la-nostra-voce-sulla-scuola/sul-ritorno-ai-voti-nella-scuola-primaria>
- Girelli, C.** (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.
- MI - Ministero dell'Istruzione** (2020a). *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*. Ordinanza Ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf
- MI - Ministero dell'Istruzione** (2020b). *Linee guida per la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*. <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf>
- MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito** (2025a). *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado*. Ordinanza Ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025. <https://mim.gov.it/-/ordinanza-n-3-del-9-gennaio-2025>
- MIM - Ministero dell'Istruzione e del Merito** (2025b). *Indicazioni in merito alla valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e alla valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado*. Nota Ministeriale n. 2867 del 23 gennaio 2025. <https://www.mim.gov.it/-/valutazione-periodica-e-finale-degli-apprendimenti-nella-scuola-primaria-e-valutazione-del-comportamento-nella-scuola-secondaria-di-primo-grado>
- Nigris, E., & Agrusti, G.** (a cura di) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano-Torino: Pearson.

- Scierri, I. D. M.** (2023). Il voto “muto”: tra luci e ombre del passaggio dal voto al giudizio descrittivo nella scuola primaria. *QTimes*, 2(1), 519-540. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=it&user=Bkq6ApUAAAAJ&citation_for_view=Bkq6ApUAAAAJ:YOWf2qJgpHMC
- Vannini, I.** (2024). *Imparare a valutare nella scuola: analizzare e ricostruire processi di insegnamento-apprendimento. Una rilettura di Didattica e Docimologia (Mario Gattullo, 1967)*. Roma: Armando.