

PERCHE' L'ABOLIZIONE DEI VOTI NON E' UN'ERESIA.....	2
Sul verificare, sul valutare e i loro rapporti.....	2
Un breve escursione in campo medico.....	4
Plausibilità dell'abolizione dei voti .....	7

## PERCHE' L'ABOLIZIONE DEI VOTI NON E' UN'ERESIA

[pubblicato in *Nuova Secondaria* , n. 6 febbraio '18, ed. Studium, Roma]

Di Ermanno Puricelli

Quando si parla di valutazione, si è soliti a riferirsi in modo unitario a due momenti distinti, quello della verifica e quello della valutazione, sia perché non sempre è facile operare una netta cesura, sia perché nel pensiero comune la verifica sembra non avere una propria vita autonoma, ed è vissuta come un momento di passaggio verso la valutazione, che è poi quella che conta davvero.

Da qui l'importanza di rimarcare che verifica e valutazione sono due modi così diversi di guardare al processo di apprendimento, che non solo hanno consistenza autonoma, ma i loro stessi rapporti possono essere ripensati e cambiare, dato che non sono fissati una volta per sempre.

### Sul verificare, sul valutare e i loro rapporti

Nel caso del *verificare*, ciò a cui si mira è tentare di conoscere e affermare il "vero" a proposto dell'apprendimento di qualcuno, in qualche suo aspetto; ma questo equivale a dire, ed è bene sottolinearlo, che il verificare appartiene al campo della *conoscenza*, il cui compito appunto è quello di approssimarsi quanto più possibile al vero. Ne consegue che tutte le operazioni riferibili al verificare, in modo diretto o indiretto, sono operazioni di tipo conoscitivo.

Ora, è fuori discussione che nelle pratiche di insegnamento e apprendimento ci sia necessità di conoscere quanto accade, ossia come procede l'apprendimento individuale e di gruppo, quali caratteristiche presenti, ecc., se si vuole che l'educazione e l'istruzione siano pratiche razionali.

La verifica/conoscenza sorge, dunque, come *esigenza interna* alle stesse pratiche didattiche, nel senso che conoscere come procede l'apprendimento nei suoi diversi aspetti offre indicazioni importanti su come intervenire; in didattica come in ogni altro campo, c'è sempre bisogno di informazioni che orientino il decidere e il fare, rendendolo più efficace. Fruttori in primis di queste conoscenze sono naturalmente gli insegnanti e poi, ovviamente, i discenti ed i genitori.

Se il verificare appartiene al campo del conoscere, vuol dire che tutte le operazioni proprie del verificare (osservare, analizzare, ipotizzare, registrare, trattare, valutare, ecc.) sono operazioni di tipo conoscitivo che, come tali, possono avvalersi di qualsiasi procedura e strumento, che ci possa mettere in contatto con la realtà di ciò che accade. Ma se è così, le conoscenze acquisite mediante queste operazioni, non possano essere espresse mediante un giudizio (nel senso che poi chiariremo), ma attraverso il linguaggio proprio della ricerca, quello dei testi descrittivi, interpretativi, esplicativi, narrazioni, tabulazioni, relazioni, ecc. - questo e non altro è il linguaggio mediante cui si esprime il verificare/conoscere.

Se dal verificare passiamo alla *valutazione*, lo scenario cambia profondamente. La valutazione non appartiene al campo della conoscenza, per quanto necessiti di una

base conoscitiva; essa consiste in un soppesare quanto accertato sul piano conoscitivo, che si traduce nell'espressione di un *voto* (p.e. scala 1-10) o di un *giudizio* (p.e., scarso, sufficiente, ottimo), che esprimono il *valore* di quanto un discente ha appreso.

Anche se potrà sembrare strano, nel valutare non è più questione di verità, ma di *giustizia*: il voto, in quanto attribuzione di valore, non può essere "vero", semmai "giusto" o "equo" oppure "ingiusto" o "arbitrario" - tali sono, peraltro, alcune delle espressioni utilizzate da studenti e genitori. Ciò significa, con ogni evidenza, che la valutazione non appartiene al campo della conoscenza, ma a quello dell'*etica*, nel senso ampio che si dirà.

A questa differenza basilare altre ne seguono: mentre l'esigenza di verificare sorge all'*interno* delle pratiche didattiche, lo stesso non si può dire della valutazione; in effetti, le ragioni per cui a scuola si è chiamati ad esprimere giudizi valutativi e, più ancora, a certificare, sono *esterne* alle pratiche dell'insegnare e apprendere, e appartengono alla sfera della *comunicazione*.

Il voto o il giudizio e, per altri aspetti gli attestati, le certificazioni, ecc. sono essenzialmente *messaggi pubblici*, che ai docenti non apportano nulla più di quanto già sanno, perché sono rivolti agli studenti, alle famiglie o ad altri soggetti istituzionali.

Nel loro essere messaggi pubblici, i voti e i giudizi portano un carico di informazioni, che variano in ragione degli interlocutori: nel caso degli studenti e famiglie, vi è certamente una componente di tipo conoscitivo<sup>1</sup>, nel senso che i voti sono anche la rappresentazione contratta di una molteplicità di dati, ma hanno soprattutto il valore di un *rinforzo* positivo o negativo: p.e., riconoscere il merito, sanzionare il demerito, comunicare stima, esprimere disistima, sollecitare l'impegno, confermare nella motivazione, assolvere e colpevolizzare, approvare e disapprovare, ecc.;

Nel caso degli altri soggetti destinatari, i voti e i certificati servono da lasciapassare per l'accesso ad una classe, a un ordine o grado di scuola, ad una opportunità, ad una professione, e così via.

Alla luce di queste considerazioni, diventa plausibile parlare dei voti come messaggi di tipo *etico*, nel senso che il loro fine prevalente è quello di agire e influire sul *comportamento* dei diversi soggetti destinatari. I voti, insomma, sono più per l'azione che per la conoscenza.

Un ultimo cenno va dedicato alle operazioni valutative: per esprimere un voto o un giudizio, occorre innanzitutto portare a sintesi i dati e le informazioni raccolte e, poi, riferirli ad una scala di valutazione prescelta, sia essa numerica, lessicale, alfabetica, simbolica o altro. Dato che ogni scala presenta sempre valori negativi, neutri o positivi, scanditi da una soglia di accettabilità, le discussioni relative alla scelta della scala, se numerica, alfabetica o altro, sono abbastanza oziose, perché non spostano la sostanza del problema.

Chiarite le differenze essenziali tra verificare e valutare, possiamo affrontare la questione dei *rapporti* che intercorrono tra questi due momenti.

---

<sup>1</sup> Si potrebbe sostenere che il voto o il giudizio hanno un prevalente contenuto conoscitivo, appunto perché sono la rappresentazione contratta di una molteplicità di dati conoscitivi. Ma se così fosse, perché parlare di *valutazione*? In realtà, tuttavia, le cose non stanno così, per la semplice ragione che qualunque scala valutativa stabilisce una *soglia di accettabilità*, che non si limita a fotografare, ma porta ad affermare che sotto quella soglia l'apprendimento non ha valore, mentre sopra ha valore.

A causa di un'abitudine diffusa e consolidata, si è portati a pensare che il verificare sia qualcosa di subordinato, con valore di strumento al servizio del valutare; si tratta di un'opinione corretta, da un certo punto di vista, ma parziale. Basta infatti variare di poco la prospettiva per capire che il rapporto tra i due momenti può facilmente essere rovesciato.

Si può osservare, per prima cosa, che mentre i dati di conoscenza offerti dalla verifica sono consistenti anche senza il riferimento alla valutazione, quest'ultima si svuota e diventa arbitraria se non fondata su dati di conoscenza; in secondo luogo, mentre la verifica nasce da esigenze interne alle pratiche didattiche ed è essenziale per il loro buon funzionamento, la valutazione, nel senso di formulazione e comunicazione di un giudizio, è qualcosa che risponde a bisogni esterni, e non è altrettanto indispensabile per il funzionamento della didattica.

Da ultimo, ma non meno importante, mentre la comunicazione analitica di dati e informazioni conoscitive può fare le veci dei voti e dei giudizi (com'è il caso, p.e., della tendenza diffusa a preferire le descrizioni e le narrazioni all'espressione di un giudizio), non è vero il contrario: nessun giudizio potrebbe mai dare conto della ricchezza e concretezza dei dati osservativi - la molteplicità delle conoscenze non potrebbe mai entrare in un voto o in un giudizio, che sono per loro natura sintetici.

Come si vede, se si cambia la prospettiva, i rapporti tra il verificare e il valutare non solo appaiono rovesciati, ma ci si rende conto che l'attuale rapporto non ha alcuna necessità, trattandosi del risultato di scelte storico culturali che meriterebbero di essere indagate più a fondo di quanto non si sia fatto sinora; e non solo: si comincia anche a capire che la prospettiva di un'abolizione dei voti e dei giudizi non sarebbe poi un'eventualità così deflagrante.

## Un breve escursione in campo medico

A questo punto, per dare maggiore plausibilità alle ultime affermazioni, ci avvarremo di un confronto con le pratiche mediche.

Pur con tutte le ovvie e profonde differenze, anche in campo medico è presente l'esigenza di *conoscere*, di *valutare* e, persino, di *certificare* quanto accade; stiamo ovviamente parlando della diagnosi, della prognosi e delle certificazioni mediche, che sono un corrispettivo della verifica/valutazione scolastica.

La diagnosi è, come si legge nel Dizionario di Medicina Treccani, la procedura:

*“consistente nell'interpretazione di segni e sintomi raccolti quali manifestazioni di un processo patologico in atto o pregresso. Esistono una diagnosi clinica e una diagnosi strumentale. L'iter di un corretto approccio diagnostico prevede un'anamnesi e l'esame obiettivo, con l'adozione di una valutazione laboratoristica e strumentale. L'anamnesi include informazioni su patologia familiare, sui comuni atti della vita fisiologica (anamnesi fisiologica), malattie presenti nel corso del tempo (anamnesi patologica remota) e quadro clinico recentemente insorto, di solito motivo della necessità degli accertamenti (anamnesi patologica prossima)”<sup>2</sup>.*

---

<sup>2</sup> Dizionario di Medicina Treccani (on line), voce “Diagnosi” [http://www.treccani.it/enciclopedia/diagnosi\\_%28Dizionario-di-Medicina%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/diagnosi_%28Dizionario-di-Medicina%29/).

Se abbiamo capito bene, la diagnosi è una operazione complessa di tipo conoscitivo<sup>3</sup> che, a partire dall'osservazione clinica o strumentale di segni e sintomi ha quale scopo quello di pervenire alla *identificazione* di un processo patologico in atto o pregresso. In tutto ciò, per quanto molto diverso sia lo scopo, è indubbio che ci sia qualcosa di congenere e di analogo con il verificare scolastico: nel caso della diagnosi, ciò che interessa sono le manifestazioni di un *processo patologico*; nel caso della verifica, ciò che interessa è la situazione particolare o generale di un *processo di apprendimento*.

La diagnosi, così come la verifica, comporta l'attivazione di diverse operazioni:

*“Mentre in alcuni casi assai semplici la diagnosi può essere diretta, ossia formulabile, essenzialmente, sulla base della semplice ispezione (come è il caso, per es., di alcune malattie cutanee), molto spesso, invece, essa è il risultato di una complessa analisi di vari ordini di elementi che vengono ricercati, elaborati e concatenati in vari momenti: l'ordinata e completa raccolta dell'anamnesi, il rilievo dei sintomi attraverso l'esame obiettivo, la ponderata valutazione e interpretazione di essi, l'orientativo incasellamento nosografico del caso in esame, la critica discriminazione di quest'ultimo dagli altri quadri morbosi che possono in qualche modo simularlo o rispecchiarlo (diagnosi differenziale).”<sup>4</sup>*

La diagnosi richiede, come è noto, di essere sostenuta da opportuni mezzi di indagine - e qui salta all'occhio la sproporzione del campionario diagnostico, rispetto a quello didattico:

*“Assai spesso, per giungere a conclusioni diagnostiche, è indispensabile ricorrere a vari mezzi d'indagine: microscopici, chimici, microbiologici, immunologici e radioimmunologici, elettrodiagnostici, radiologici, scintigrafici, ecografici, ecc. Tali ricerche servono anche a convalidare la diagnosi clinica, o a corredarla di precisazioni circa l'eziologia e la precisa sede delle alterazioni anatomiche”<sup>5</sup>*

Tutte queste operazioni diagnostiche (raccolta e trattamento dati, ponderata valutazione, interpretazione di essi, incasellamento nosografico, ecc.) emergono come *esigenza interna* alle pratiche medico-terapeutiche a cui sono indispensabili, e non escono mai da una cornice di tipo *conoscitivo*. Persino, l'espressione del giudizio diagnostico, che identifica lo stato di malattia, non entra nel campo del valore, ma si limita ad affermare che una certa malattia è in corso; la diagnosi resta sempre e soltanto una proposizione fattuale, che può essere “vera” o “falsa”, e non valoriale.

Da questa cornice conoscitiva non si esce neppure con la *prognosi*, ossia con l'operazione che fa seguito alla diagnosi:

*“[La prognosi è la] previsione sul decorso clinico e sull'esito di un quadro morboso. La formulazione della prognosi richiede la conoscenza della natura e della gravità della malattia e la valutazione degli elementi che possono influenzare l'evoluzione morbosa: condizioni*

---

<sup>3</sup> Utile in proposito la lettura dei volumi: V. Cagli, *La crisi della diagnosi. Cosa è mutato nel concetto e nelle procedure della diagnosi medica*, Armando, Roma, 2007; D. Antiseri, V. Cagli, *Dialogo sulla diagnosi. Un filosofo e un medico a confronto*, Armando, Roma, 2008.

<sup>4</sup> Dizionario di Medicina Treccani (on line), voce “*Diagnosi*” [http://www.treccani.it/enciclopedia/diagnosi\\_%28Dizionario-di-Medicina%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/diagnosi_%28Dizionario-di-Medicina%29/).

<sup>5</sup> *Ibidem*.

*generali, costituzione individuale, età, sesso, momenti fisiologici particolari (pubertà, climaterio, gravidanza, allattamento ecc.), malattie pregresse, possibilità di complicanze, recidive, associazioni morbose ecc. Si usa distinguere una prognosi immediata, che si riferisce all'evoluzione prossima del quadro morboso in atto, e una prognosi lontana, riguardante l'esito finale. A seconda della benignità o meno di quest'ultima, la p. è detta rispettivamente benigna (o fausta), riservata (cioè che richiede ulteriore osservazione) e infausta (se si presume che la malattia abbia esito letale).<sup>6</sup>*

La prognosi, a sua volta, si esprime mediante un "giudizio prognostico" di tipo *previsionale - fattuale* che, in quanto tale, può essere vero o falso, realizzarsi o meno. Anche qui non c'è spazio per un "giudizio valutativo" nel senso scolastico, se non forse quello che concerne il livello di gravità della malattia.

In ambito medico, dunque, il baricentro si colloca sul piano di una verifica/conoscenza del processo patologico in atto e del suo possibile decorso, e non pare ci sia grande bisogno di un momento valutativo simile a quello in uso nella scuola.

Con questo non si vuole dire che, nelle pratiche mediche, non ci siano esigenze di *comunicazione* e di pressione *etica* sul comportamento dei pazienti; le modalità comunicative vengono decise, tuttavia, in piena autonomia: ci sono informazioni da riferire al paziente e suggerimenti sui comportamenti, ma le modalità per farlo non sono vincolate da leggi come accade nella scuola.

Più simile la situazione per quanto concerne la certificazione; anche in medicina si rilasciano certificati (p.e. di "sana e robusta costituzione" o di "idoneità alla pratica dello sport", e così via) con modalità e finalità del tutto analoghe a quelle della scuola. In entrambi i casi sono esigenze che sorgono all'esterno rispetto alle pratiche concrete e che necessitano di una risposta ad hoc.

Il precedente confronto tra pratiche didattiche e mediche ci ha consentito di cogliere analogie importanti, per quanto concerne il momento del diagnosticare e del verificare, ma anche differenze profonde per quanto riguarda il momento valutativo, quasi del tutto assente in medicina.

Questa profonda differenza, si spiega senza dubbio alla luce dalle differenti finalità istituzionali, ma trova una spiegazione più precisa nel modo in cui si pone il *paziente* rispetto alla propria malattia e il *discente* rispetto al proprio apprendimento: l'uno è pur sempre un "paziente", l'altro è o dovrebbe essere un "soggetto attivo".

In effetti, il paziente, salvo determinati casi, non è fortemente implicato nel determinare il proprio stato di salute o di malattia – un'influenza può sempre capitare; nel caso invece dell'apprendere, c'è sempre un sottinteso etico che chiama in causa la responsabilità del discente. Per questo, il voto o il giudizio inevitabilmente investono anche il rapporto della persona con il proprio apprendimento, non di rado pertanto si traducono in un giudizio sulla persona (è studioso, è svogliato, è intelligente, ecc.).

---

<sup>6</sup> Dizionario di Medicina Treccani (on line), voce "Prognosi"  
[www.treccani.it/enciclopedia/prognosi\\_%28Dizionario-di-Medicina%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/prognosi_%28Dizionario-di-Medicina%29/)

## Plausibilità dell'abolizione dei voti

Come è ovvio, pensare di rinunciare ai voti e ai giudizi non è cosa che si possa fare alla leggera, considerato che si tratta di nodi profondamente intrecciati con le attuali pratiche educative e didattiche; resta aperto il consistente problema di dare risposte alternative alle funzioni reali e necessarie attualmente garantite da questi strumenti, ossia le esigenze di carattere informativo e quelle di tipo etico attualmente in carico ai voti e ai giudizi.

In proposito, quali indicazioni di prospettiva si possono offrire in una sintesi conclusiva?

La risposta è semplice: bisogna riflettere seriamente sul fatto che, in ambito medico, assumono un ruolo basilare la diagnosi e la prognosi, mentre non riveste molto interesse il valutare; forse in questo si può individuare uno dei segreti dei costanti progressi delle pratiche mediche.

Se è così, per analogia, la scuola dovrebbe muoversi in queste direzioni.

a) In linea generale, si può pensare di mettere la sordina o attenuare l'importanza del discorso valutativo, per potenziare invece, quanto più possibile, il momento della verifica/conoscenza del processo di apprendimento di ciascun discente: p.e., orientando il momento della verifica in direzione di *un'osservazione clinica* o diagnostica dei processi di apprendimento, nei loro aspetti generali e settoriali.

b) Si può pensare poi di avviare, in modo sperimentale, il progressivo accantonamento dei voti e dei giudizi, in quanto nodi di una rete concettuale che ostacola l'emancipazione della scuola su questo terreno.

Certo, il voto e il giudizio rispondono a problemi reali, ma sono soluzioni al limite dell'ingenuità o, in certi casi, della malafede: ad esempio, quando si attribuisce ad un discente il voto "5" oppure il giudizio "*insufficiente*", chi può dire quale sia il reale contenuto informativo di questo giudizio? E ancora: posto che la responsabilità dell'apprendere sia condivisa tra docenti e discenti, in che misura il voto ripartisce questa responsabilità?

Le soluzioni apparenti, per quanto comode, di solito inibiscono la ricerca di soluzioni più confacenti; i voti e i giudizi, in ragione della loro opacità e ambiguità, sono inadeguati sia sul piano dell'informazione, sia su quello della responsabilizzazione etica dei discenti in merito ai propri processi di apprendimento. Smantellare voti e giudizi è la premessa per aprire strade nuove e più efficaci.

c) Sul versante costruttivo, si può pensare di sostituire i voti e i giudizi con qualcosa di diverso: p.e., si può sopperire al contenuto informativo dei voti e giudizi con una *comunicazione analitica* di tipo descrittivo o narrativo a secondo delle esigenze; d'altra parte, si può affidare il contenuto etico dei voti e dei giudizi, ossia la *sollecitazione* o il *richiamo alla responsabilità*, a interventi di coinvolgimento e motivazione più strutturati, eventualmente ricorrendo al tutoring.

Insomma, tralasciando per il momento il tema ben noto delle distorsioni e degli effetti indesiderati, è urgente far chiarezza sulle diverse funzioni assunte dai voti e dai giudizi, per scorporarle e cominciare a trattarle separatamente.