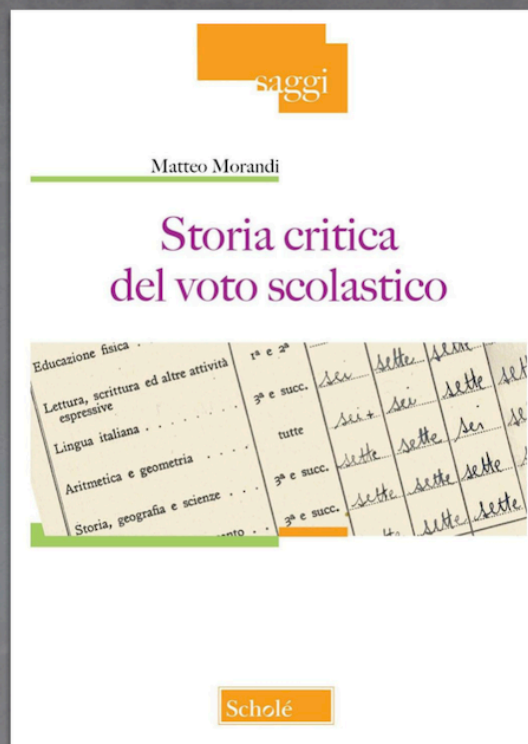


Storia critica del voto scolastico

REDAZIONE LA RICERCA – 22 DICEMBRE 2025

TEMPO DI LETTURA STIMATO: 13 MINUTI

Matteo Morandi, docente di Storia della pedagogia e dell'educazione all'Università di Pavia, dove insegna anche Pedagogia generale e sociale, ha da poco pubblicato per Schol  una "Storia critica del voto scolastico", primo tentativo in Italia di ricostruzione della complessa e articolata vicenda della valutazione a scuola, dal Medioevo ai giorni nostri. 267 pagine che guardano al presente per cercare di capirlo, districandosi, come si legge nella quarta di copertina, «in quel groviglio di elementi tra loro disuguali a cui diamo da secoli il titolo, odiato e glorificato, di voto». Abbiamo incontrato l'autore.



D: Partiamo dal titolo. Come mai una storia "critica" del voto scolastico?

R: Il libro nasce, come talvolta accade, da alcune esperienze didattiche. Chiamato a tenere corsi in universit  attinenti alla valutazione del profitto, mi sono presto domandato, da storico, quale fosse l'origine di tale pratica. Da l , ragionando sull'evolversi di essa, mi sono accorto che, in quanto prodotto del tempo, il dispositivo che generalmente identifichiamo col voto ha cambiato forma e funzioni nei secoli. Esso   infatti legato al costituirsi, per tutto l'antico regime e oltre, della cosiddetta "forma scolastica" moderna, una modalit  specifica di configurazione dei rapporti sociali (forma in senso gestaltico) contrassegnata da un apparato fortemente e peculiarmente disciplinante. Non a caso i primi scossoni dati a questo castello di regole (la critica all'autorit , la perdita della centralit  del maestro, il richiamo alla vita concreta, l'appello all'esperienza a partire dalla lezione attivista e poi col Sessantotto...) hanno messo in discussione anzitutto il voto. Sapere che   esistita una scuola senza voti, almeno come oggi li conosciamo, ci aiuta dunque a progettare una realt  diversa. Questo significa per me storia "critica".

D: Nel suo libro descrive il voto come un dispositivo istituzionale e soprattutto culturale, perfetta chiave di lettura per tracciare a sua volta una storia culturale della scuola. In particolare, lo fa attraverso la dialettica di tre poli: poteri, sentimenti, idee. In cosa consistono e quale considera più rappresentativo della scuola italiana di oggi?

R: La tripolarità poteri-sentimenti-idee si deve a Luciano Pazzaglia e a Fulvio De Giorgi, che in uno studio del 2005 hanno così cercato di leggere e interpretare la storia culturale dell'educazione. Ogni polo – sostengono i due studiosi – è da intendersi non come ambito settoriale di studio, ma come specifico “campo di forze”: il primo rappresenta la sfera socio-istituzionale, il secondo quella emozionale, il terzo quella teorica e immaginifica. Le tre dimensioni convivono nella scuola di sempre e il mio libro cerca di dimostrarlo, evidenziando l'esistenza di tale circolarità dialettica proprio in relazione al voto.

D: Qual è stato il cambiamento culturale più significativo nel sistema di valutazione scolastica dal Medioevo a oggi, e quali sono le sue persistenze?

R: L'esame medievale comportava un voto; tuttavia, non si trattava di un congegno classificatorio, ma di un meccanismo di natura dicotomica: sì/no, approvato/respinto. È questa l'origine del termine “voto” come espressione di un giudizio, lo stesso che si usa ad esempio in ambito politico: esprimo preferenza per un candidato, ritengo che quel partito sia degno della mia fiducia oppure no... Le cose cominciarono a cambiare alla fine del Cinquecento, con l'avvento dei Gesuiti sulla scena educativa: sono loro gli inventori della forma scolastica moderna, loro a introdurre il voto come dispositivo conformante basato sulla competizione. Il loro insegnamento prevedeva la centralità della disputa, o meglio di una gara perenne con tanto di accumulo di punti, a cui erano sottoposti gli alunni allo scopo di stuzzicare l'istinto e la crescente ambizione. Tutto ciò li spingeva allo sforzo, da allora assunto a metro principale per valutare successi e insuccessi scolastici.

Mario Lodi, resocontando le sue prime esperienze didattiche nelle campagne lombarde, ancora agli inizi degli anni Cinquanta del Novecento, confessa di aver adottato, più o meno inconsciamente, un simile sistema, allestendo una sorta di giro d'Italia, dove al voto si sostituiva l'avanzare dell'alunno nella classifica generale della classe. Era un gioco pericoloso – spiega –, ma redditizio, che in poco tempo portò alla scolaresca risultati più che soddisfacenti. Eppure, si trattava di un artificio diseducativo, che faceva desiderare la caduta del compagno avversario, anziché gioire della sua riuscita.

In effetti, l'emulazione gesuita, retta su un'apparente solidarietà di gruppo (il gioco di squadra entro cui era divisa la classe: la contrapposizione noi/loro), finiva per circoscrivere sempre un perimetro ristretto, individuale anche quando destinato ad allargarsi. È la scuola della competizione, sulle cui origini, persistenze e dinamiche occorre ancora molto riflettere, anche in termini storici.

D: Tante e tanti docenti vivono la tensione tra valutazione sommativa (voto) e valutazione formativa (*feedback* finalizzato alla crescita): cosa suggerirebbe a chi volesse orientare la propria pratica verso una valutazione più “formativa”, senza perdere trasparenza e rigore?

R: La valutazione formativa, ovvero la valutazione *in itinere* volta ad accertare il raggiungimento o meno di certi traguardi da parte dell'alunno, per pure finalità didattiche, se ben condotta non è affatto priva di trasparenza e rigore. Solo assume valenze diverse dalla cosiddetta valutazione “sommativa” (la distinzione fu posta per la prima volta dall'americano Michael Scriven nel 1967 e portata in Italia nel decennio successivo da Benedetto Vertecchi), valutazione che interviene nel momento finale di un percorso, quello appunto in cui si *tirano le somme* a scopo essenzialmente certificativo. Confondere i due piani, come molte volte avviene nella scuola, non ha senso. Che significa, infatti, dare cinque in una verifica somministrata per valutare se gli alunni hanno capito come funzionano le leve, o conoscono la terza declinazione latina, o sanno parafrasare un canto dell'*Inferno*, se si passa oltre, senza intraprendere più di tanto azioni di recupero, talvolta senza neppure motivare il voto sul registro?

In tutto questo non c'è nulla di educativo: piuttosto il gesto suona come classificatorio, limitandosi a posizionare su una scala di merito la prestazione, un passo avanti rispetto a chi ha preso quattro e uno indietro rispetto a chi ha preso sei. Quel numero apparentemente così “chiaro” non fa altro, in realtà, che esprimere un linguaggio familiare, col quale generazioni di studenti sono cresciuti. Ma se ci pensiamo, cinque non vuol dire nulla, come nulla vogliono dire sette, nove, dieci... Cosa ci dicono di quel che fanno o non fanno i ragazzi, di quanto sono cresciuti, delle competenze che hanno acquisito?

D: Il merito e la giustizia educativa sono temi forti: si può conciliare la legittima esigenza di riconoscere impegno e progresso con la necessità di evitare che la valutazione riproduca disuguaglianze culturali o sociali?

R: Il tema è serio, e va affrontato con altrettanta serietà. Nella sua etimologia, merito ha sempre a che fare con una ricompensa, non ultima quella dell'approvazione sociale. Da Aristotele in poi, la nozione è associata a quella di giustizia, il che pone il problema gravoso di cosa sia giusto, scolasticamente parlando. Un insegnante cremonese, nel secondo

dopoguerra, definiva giusta una scuola che si mantiene fedele alla verità, cosicché sarebbe ingiusta, viceversa, quella che indiscriminatamente accoglie tutti, anche coloro che, per capacità o condizione, a essa non sono destinati. La questione, che gli psicologi d'inizio Novecento trattarono in termini di attitudine («un'attitudine è una disposizione naturale a comportarsi in un certo modo, a comprendere o a sentire di preferenza certe cose o a eseguire certe specie di lavori»: così Claparède ne *La scuola su misura*, 1920), fu smontata ad esempio dalla sociologia francese degli anni Sessanta, la quale svelò i condizionamenti sociali sottesi a qualsivoglia produzione delle disposizioni colte. Chissà perché Dio fa nascere sempre «i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri»?», si chiedevano i ragazzi di Barbiana nella famosa *Lettera a una professoressa* (1967).

Certo, come ci ha spiegato tra gli altri Bénédicte Vidaillet in un dirompente volume di qualche anno fa (*Valutatemi! Il fascino discreto della meritocrazia*, trad. it. Novalogos 2018), una delle promesse della valutazione è proprio la possibilità di farsi da sé. Ecco perché viene spesso spacciata come un modo per cancellare logiche di casta. In realtà, un concetto di merito che si appoggi acriticamente su un'«ideologia del dono o delle doti innate», per dirla con Bourdieu e Passeron, produce per forza disuguaglianze.

D: In che modo secondo lei l'avvento delle tecnologie digitali (pensiamo al registro elettronico) ha influito sul significato del voto e sulla relazione docente-studente?

R: Non c'è dubbio che l'introduzione del registro elettronico abbia contribuito a modificare non poco, da un lato, il rapporto scuola-famiglie e, dall'altro, la relazione in classe docente-studente: sappiamo infatti che le innovazioni riguardanti il sistema scolastico spesso concernono aspetti solo in apparenza di natura tecnica e burocratica. Certo, lo strumento ha comportato un forte irrigidimento della prassi valutativa: basti pensare alle difficoltà che incontrano tutti coloro i quali tentano di uscire dal sentiero tracciato, introducendo comportamenti inediti, peraltro consentiti dalla normativa: ad esempio, sostituendo i giudizi ai voti numerici nel corso del quadrimestre, o ancora limitando la visibilità degli stessi voti al momento finale...

D: La sua ricerca attraversa esperienze e fonti diverse, dalla storia delle istituzioni scolastiche a quella emozionale, dai testi normativi a quelli letterari: come può un insegnante usare questo approccio plurimo per arricchire la propria riflessione sulla valutazione?

R: Il voto è un oggetto complesso. Quando si parla di valutazione scolastica s'intende contemporaneamente la valutazione *nella* scuola (degli apprendimenti, ma anche della condotta) e quella *della* scuola (delle singole realtà formative o dell'intero sistema nazionale). La sua storia contempla il succedersi delle pratiche didattiche come l'avvicinarsi delle teorie pedagogiche, l'organizzazione del contesto come i suoi vissuti emotivi. Dietro il voto si nascondono esami, premi, castighi, verifiche d'ingresso e finali, giudizi, registri, pagelle, ma anche soddisfazioni, ansie, paure, aspettative... Va da sé che da ogni parte si decida di afferrarlo, l'argomento sfugge di mano. Questo vale per lo storico, ma vale anche per l'insegnante, entrambi chiamati a distinguere e nello stesso tempo a riallacciare i nodi che compongono l'intricata rete valutativa. Nel numero o nel giudizio entrano da sempre, infatti, variabili diverse, afferenti tanto ai significati che ad essi attribuisce chi valuta, quanto all'idea di allievo che il valutatore ha in mente e che, forse, avrebbe voluto essere: un insieme di situazioni, che nel fare scuola entrano con forza, quasi sempre in modo disomogeneo, fino a dare il titolo di voto a elementi tra di loro disuguali.

Da questo punto di vista, il libro si sforza di tenere uniti più piani, facendo perciò dialogare tra loro fonti differenti. Nell'evanescenza delle tracce documentarie, anche la produzione autobiografica e addirittura *fictional*, come romanzi, cinema e televisione, ci viene in soccorso. Oltre alla normativa dei diversi Stati, in genere storicamente avara d'informazioni al riguardo, sono stati appunto i nuovi *habitat* delle fonti letterarie e visive, come pure la materialità di registri e pagelle a fornirmi indicazioni preziose su questo protagonista indiscusso dell'istruzione contemporanea. Se la letteratura ci restituisce talvolta tracce del significato assunto dalla valutazione *ex cathedra*, o del peso esercitato su alunni e famiglie in termini psicologici e sociali, le scritture «rendicontativo-contabili» del docente ci offrono piuttosto notizie sulla tipologia del voto (in cifre, lettere o sotto forma di giudizi), sui meccanismi di scrittura/razionalizzazione dell'insegnamento, sul metro utilizzato.

D: Nel contesto italiano sono sempre più frequenti i casi delle cosiddette «scuole senza voto». Ci spiega meglio di cosa si tratta?

R: Negli ultimi anni, ancor prima che la pandemia desse ulteriore evidenza alle manchevolezze del sistema tradizionale di votazione aritmetica, si è assistito a un crescente interesse per un modello didattico alternativo. Fra le sperimentazioni più celebri vi è stata quella, oggi interrotta, del Liceo scientifico Morgagni di Roma, ispirata all'esempio finlandese. L'idea, dalla quale scaturiva una scuola cosiddetta «delle relazioni e della responsabilità», era quella di sostituire al numero un giudizio descrittivo, costante e con valenza orientativa, riportando sul registro e poi in pagella un solo voto quadrimestrale per ogni disciplina, esito di tutte le valutazioni precedenti e dei progressi ottenuti fino ad allora.

Accanto al caso romano, altri istituti secondari possono comunque essere ricordati: il Liceo Ginnasio Monti di Cesena, l'IIS Copernico-Luxemburg di Torino, il Convitto nazionale Vico di Chieti, l'ISIS Michelangelo Buonarroti di Monfalcone (Go), l'ITE Tosi di Busto Arsizio (Va), il Liceo scientifico Respighi di Piacenza. E ancora l'IIS Volta di Castel San Giovanni (Pc), i Licei classico Carducci e scientifico Bottoni di Milano, l'ITT Marco Polo di Firenze, il Liceo scientifico Cannizzaro di Palermo, il Liceo Malpighi di Bologna, il Liceo delle scienze umane e scientifico Regina Maria Adelaide di Aosta, l'IIS Aldi di Grosseto, l'ISS D'Annunzio-Fabiani di Gorizia, l'IIS Fantoni di Clusone (Bg)...

A Firenze le han definite "scuole dello scherzo", alludendo sarcasticamente a un sistema che ambisce a superare il meccanismo normocentrico e disciplinante noto e consolidato da secoli. In realtà, le sperimentazioni, simili nella sostanza ma mai uguali nella forma, sono serissime, non prive di riscontri internazionali. Nate in genere dall'intuizione di docenti insoddisfatti dalla tradizionale prassi valutativa, sono state accompagnate da indagini documentali, sostenute o comunque autorizzate dai dirigenti scolastici, dibattute nei collegi dei docenti, talvolta seguite, discusse e monitorate dall'università. In alcuni casi si è trattato di abolire i quadrimestri per favorire un processo valutativo più organico dell'intero anno scolastico; in altri, come abbiamo visto, di limitare la visibilità dei voti sul registro elettronico al momento finale, spesso di saggiare prove di verifica diverse, compresa l'osservazione diretta degli'insegnanti, l'autovalutazione e la valutazione tra pari. Sempre si è proceduto sostituendo al voto numerico *in itinere* una valutazione descrittiva, per livelli di competenza, con spiegazioni più o meno argomentate agli studenti e riscontri degli stessi.

Non v'è dubbio, tuttavia, che scardinare un immaginario fortemente consolidato non è facile, soprattutto di fronte a un muro di abitudini, pregiudizi, paure...

D: Vogliamo concludere con una battuta finale?

R: Nel 1955, Aldo Visalberghi si augurava che il voto fosse presto eliminato "dal progresso educativo". Invece siamo ancora qui, dopo settant'anni esatti, a interrogarci sulla sua funzione nella scuola, oggi radicalmente mutata nei suoi aspetti tanto esterni quanto interni, non sempre secondo una linea progressiva. Fra le numerose carenze a cui assistiamo vi è quella di una cultura valutativa (e pedagogica in senso lato) dei docenti, specie del grado secondario, troppo spesso arroccati su posizioni di comodo, quando non persi nel calcolo di voti quali "medie ponderate di elementi imponderabili", come disse un giorno un vecchio ispettore scolastico.

Tale media è frutto dell'obbligo certificativo che grava sugli'insegnanti, nonché della necessità didattica di un'osservazione costante, anche in vista di un'auspicabile personalizzazione degli approcci. Asseconda le richieste informative (più che formative) delle famiglie, spesso più giudicanti di quanto la scuola voglia essere, e appaga il progetto di costruzione identitaria degli studenti, abitualmente retto sul giudizio altrui. Ebbene, chi insegna a calcolare tutto ciò? Chi a condividere uno stesso linguaggio, a familiarizzare con esso?

Sono domande irrisolte, con le quali di chiude il mio libro. Che appunto vuol essere solo un'occasione d'avvio per un'indagine sempre più articolata e una prassi sempre più consapevole.