

La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (I)

Elsa M. Bruni

*Università degli Studi G. d'Annunzio di Chieti-Pescara - Department of Philosophical,
Pedagogical and Economic-Quantitative Sciences (Italy)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-brun>

elsa.bruni@unich.it

EVALUATION VIEWED FROM A DISTANCE: THE VISION OF GENERAL PEDAGOGY (I)

ABSTRACT

This paper investigates the question of evaluation in relation to the individual's formation process and, as an inherent necessity in the educational process, the examination revolves round the problem of building knowledge and competences in all human beings. Commencing with the historical context, the aim of the investigation is to evidence the problematical issues that the practice of evaluating involves and eventually to outline an interpretative paradigm respectful of the learning processes of individuals who, during their lives, are involved in a continual reshaping of their cognitive potential both on a horizontal plane (in relation to contexts and formal, non formal and informal formative agencies) and on a vertical plane (as a permanent process linked to the different «ages» of their development and maturity). Hence, the reflection presents the main tendencies of evaluating interpretation in school contexts: in doing so, it makes the difficulties encountered by the traditional evaluating practice come to light, whilst outlining those possible paths of re-reading that aim to restore balance in the issue of the complex formation process and making evaluation a strategic moment that activates formation dynamics from the point of view of both cognitive process and personal development.

Keywords: Educational model; Evaluation; Formative process; Human development; Pedagogical culture.

1. LO STATO DELL'ARTE

Da sempre il tema della valutazione ha costituito un aspetto importante e discusso in ambito educativo. In alcune stagioni, addirittura, il tema si è fatto questione centrale divenendo lo strumento del buon funzionamento delle istituzioni formative: si pensi, ad esempio, alla scuola di Gentile e ancor più alla scuola di Bottai, il cui intento dichiarato era appunto la «selezione» dei talenti (Bruni, 2005). Da sempre, infatti, il compito della scuola e la responsabilità degli insegnanti si annidano intorno al valutare se un allievo sia progredito nel suo apprendimento sino a ritenersi «abile» rispetto a una qualche cosa e in grado di accedere a studi superiori, se sia capace al punto da ricevere il titolo di studio, optare per studi tecnici o per indirizzi umanistici.

La scuola, secondo questa impostazione che potremmo dire «storica» o «tradizionale», è dunque chiamata a un certo punto a giudicare: in altri termini, c'è sempre e comunque un momento in cui nel processo formativo è necessario chiedersi se l'obiettivo prefissato sia stato raggiunto. Se, allora, è inevitabile fare i conti periodicamente con la valutazione, questa stessa prassi è stata ed è a maggior ragione oggi fonte di problemi e di discussione. C'è chi ha definito la valutazione termine «sospetto», nel senso che la stessa idea di sentirsi valutato, di vivere una situazione in cui si è sottoposti a giudizio da parte di altri, determina inevitabilmente in qualsiasi persona uno stato di ansia che pone sulla difensiva (Laeng, 1989, p. 6). Ci si sente minacciati da un giudizio che può essere espresso su di noi e su quanto è stato da noi compiuto. Se giudichiamo sempre e comunque in ogni momento della giornata e se rispetto a qualsiasi fatto o di fronte a una qualsiasi cosa, direttamente e indirettamente, esprimiamo interpretazioni in base a schemi personalmente costruiti tentando di dare a tutto e su tutto significati legati a punti di vista individuali, è comunque a scuola che la situazione, inseparabile dalla natura stessa e dalla configurazione mentale di ogni essere umano, trova la sua ufficializzazione.

Passando dal senso comune di intendere la valutazione, come attribuzione generale di categorie, alla riflessione scientifica delle operazioni del valutare, il ragionamento si problematizza ed emergono aspetti controversi (Calonghi, 1976; Domenici, 1998, 2007, 2009 e 2015; Verrecchi, 2003; Galliani, Bonazza, & Rizzo, 2011). Il nodo centrale della discussione, come si è evidenziato, è costituito da quel motivo che scaturisce dalla necessità di prevedere a un certo momento il verificare e valutare se determinati obiettivi pensati siano stati conseguiti durante o alla fine del percorso educativo. Questa necessità introduce direttamente la questione delle conoscenze e delle abilità da valutare. A ben guardare nell'esprimere un giudizio l'intento è di accertare il raggiungimento di un certo limite, che segna il confine tra in-

competenza e competenza e che solitamente è indicata con l'espressione di «competenza minima». Questo *minimum minimorum*, inteso come la zona di prestazione al di sotto della quale si è giudicati insufficienti e si viene sanzionati, è uno degli oggetti più controversi del dibattito scientifico. Il concetto di grado minimo, così come il concetto di livello, rimandano a una precisa concezione della conoscenza e della formazione.

Innanzitutto, secondo questa interpretazione, la conoscenza progredirebbe in maniera del tutto lineare, sarebbe una costruzione logicamente intesa a partire da una base determinata e diretta in maniera sistematica verso un vertice altrettanto determinato. A guidare ogni teorizzazione e ogni pratica relativamente a questo ambito vi sarebbe un procedimento meccanicistico che poggia su una forte razionalità che tende a incasellare e controllare ogni fase del processo conoscitivo e formativo. La valutazione, intesa ora come momento del processo conoscitivo, non farebbe altro che accertare il possesso di conoscenze in termini quantitativi e secondo una gerarchia standardizzata. E ancora: la valutazione, intesa ora come momento del processo di conoscenza, si caricherebbe di connotati behavioristi. Essa, in altri termini, si inserirebbe in un processo segmentato, scandito secondo un'idea cumulativa e tassonomica che distingue rigidamente i diversi contenuti disciplinari e le diverse fasi operative della mente (conoscere-comprendere-ricordare). La valutazione così finirebbe per essere una garanzia, la cui unica preoccupazione sarebbe di verificare che tutti abbiano raggiunto i medesimi obiettivi cognitivi auspicati. Vi sarebbe sullo sfondo la convinzione che esistano abilità unanimemente riconosciute come indispensabili da possedere a seconda di livelli standard.

La valutazione infine, intesa come momento del processo educativo, mirerebbe a certificare gli apprendimenti scolastici ritenuti necessari all'inserimento dell'individuo nel suo ambiente, negando l'effettiva necessità di una acquisizione critica di abilità e di competenze che siano concretamente utilizzate nella vita e trascurando che non è sempre automatico il fatto che l'acquisizione di competenze si traduca in applicazione e in utilizzazione delle stesse nella quotidianità.

L'esigenza di rileggere il tema della valutazione nasce, dunque, dalla constatazione dei limiti interni ai tre punti esposti; nasce dalla necessità di superare la visione deterministica palesemente in contrasto con i bisogni formativi richiesti dall'attuale momento storico e in antitesi agli obiettivi educativi conseguibili all'interno dell'odierno sistema scolastico e universitario. Se per un verso l'educazione formalizzata e intenzionale è animata dalla tensione a trasmettere, far acquisire conoscenze e far maturare abilità, per un altro verso non può non inseguire come fine alto lo sviluppo del soggetto nella sua totalità. Nella scuola centrata sulla persona il modello logico e razionalistico, che controlla ogni fase del processo di apprendimento, non regge

più, non è più in grado di dimostrare la sua valenza formativa (Domenici & Chiappetta Cajola, 2005; Chappuis & Chappuis, 2007; Domenici, 2007): l'alternativa è data dall'accogliere la sfida della complessità dei processi formativi nella riflessione teorica e nell'investigazione pratica. Accettare in altro modo di passare sotto la lente di ingrandimento il processo di formazione, soffermando l'attenzione non sulla scoperta della linearità e della razionalità logica del processo personale ma al contrario sulle contraddizioni proprie dell'esperienza educativa, sulle possibili deviazioni e sulle continue, nonché necessarie, ristrutturazioni che ogni persona deve necessariamente realizzare. In questa prospettiva, la valutazione non è semplicemente e solo una fase del processo formativo, è essa stesso processo di formazione, processo euristico animato dalle stesse tensioni formative e trasformative. Un modello che rifiuta la linearità, il meccanicismo, le gerarchizzazioni nette, è modello centrato sulla progettualità che restituisce linfa vitale al soggetto riconsiderato non più come un «dato» da istruire secondo percorsi definiti *ex ante*, bensì come un «divenire» permanente che si forma e si trasforma da attore principale di un complesso gioco di relazioni, da protagonista aperto alla problematicità, alla responsabilità e alle infinite possibilità di scelta e di realizzazione personali (Bonetta, 2017a).

L'esigenza di ripensare la valutazione sorge, dunque, dalla affermazione di nuovi e importanti paradigmi di interpretazione del fenomeno educativo (Black & Wiliam, 2009) e della categoria della formazione riletta nella sua pluridimensionalità e alla luce della pluralità che investe il tempo storico, della complessità sociale, delle trasformazioni di ruoli e funzione, della moltiplicazione delle forme di interazione sociale, della problematicità dei vissuti esistenziali e delle esperienze socio-culturali. Va sottolineato che la difficoltà di attribuire significati e di valutare situazioni mediante l'attribuzione di appartenenza di contenuti a una determinata categoria è nel contempo difficoltà di descrivere il soggetto in formazione (Cambi, 2005, pp. 11-23; 2007). Questi non è più il bambino in età scolare né l'adolescente in età di maturità o di diploma né tantomeno la persona giudicata a un certo momento «competente». Il soggetto si forma nell'arco di un tempo che dura per l'intera sua esistenza: per tutta la vita ogni individuo assiste a un rimodellamento continuo del proprio potenziale conoscitivo in senso verticale, quale processo permanente legato alle diverse «età» di sviluppo e di maturazione, e in senso orizzontale interessando la sua frequentazione in contesti, luoghi, istituzioni, agenzie formali, non formali e informali in cui egli vive e in cui il suo processo formativo prende corpo e si sviluppa.

È, dunque, caratteristica imprescindibile di ogni essere umano effettuare delle scelte per vivere, vale a dire saper interpretare dinanzi alle diverse situazioni della vita (Mortari, 2013). Ciascuno di noi valuta incessantemente

situazioni, fatti, persone, eventi, tutto secondo un proprio punto di vista, secondo propri schemi interpretativi. Ciascuno di noi è chiamato in ogni momento a effettuare delle scelte, a ritenere alcune cose desiderabili e altre non desiderabili, a distinguere ciò che è buono da ciò che non lo è, ciò che utile da ciò che al contrario risulta dannoso, a esprimere cioè dei giudizi di valore, a confermare o smentire la previsione, a vivere un'attesa. Queste operazioni non sono, tuttavia, del tutto arbitrarie, non sono in altre parole il frutto di capricci fondati esclusivamente su elementi soggettivi: nel valutare convivono il soggettivo e l'oggettivo, così che lo schema previsionale si fonda su un confronto ragionevole tra la realtà (i dati oggettivi) e l'interpretazione personale (soggettività), su un confronto che nasce il più delle volte da un accordo convenzionale, che gode di un largo riconoscimento e di una certa tradizione.

Si comprendono, già solo muovendo da tali considerazioni, le perplessità e le preoccupazioni espresse da qualche anno sulla validità ed efficacia in termini formativi della nuova cultura della valutazione, rappresentata ad esempio dall'INVALSI e dall'ANVUR.

2. OGGETTIVITÀ E SOGGETTIVITÀ DEL VALUTARE

La riflessione intorno alla questione valutativa, soprattutto in ambito scolastico, può sinteticamente incasellarsi all'interno di due diversi modi interpretativi. Negli ultimi decenni, infatti, si sono affermate due concezioni che fanno capo a due diversi paradigmi culturali, per cui da un lato è possibile collocare una concezione cumulativa attenta a raccogliere dati inerenti ai vissuti scolastici del bambino, dell'adolescente, in generale dell'allievo; dalla parte opposta si situa una visione diversa, poco interessata a dati oggettivi analiticamente rintracciabili e invece tesa al nuovo, attenta cioè a valorizzare la dimensione soggettiva.

Ai due orientamenti principali corrispondono due diverse tipologie di valutazione, differenti strumenti misurativi, categorie analitiche che hanno privilegiato ora l'approccio docimologico ora quello ermeneutico. La storia della scuola degli ultimi anni fotografa un alternarsi di stagioni in cui in alcuni momenti si è fatto imperativo il «misurare», in altri si è fatta strada l'idea/necessità di «interpretare» in modo particolare i comportamenti e considerare la crescita cognitiva sia come riflesso di valori espressi da ciascuno sia come specchio di elementi soggettivi legati alle sfere intime dell'allievo. In questo secondo caso viene scartata ogni possibilità di conoscere linearmente i fenomeni e si ripudia ogni sorta di tecnicismo misurativo. Volendo guardare

oltre lo steccato della rigida divisione tra le due scuole di pensiero che come vedremo, se risultano incomparabili dal punto di vista culturale, devono in qualche modo giungere a una mediazione in ambito pedagogico, ciò che vede tutti concordi è l'insufficiente chiarezza sulla natura stessa della valutazione. Mancanza di chiarezza e rischio di semplificazione nel fissare uno schema o formulare dei giudizi diventano i due punti di avvio di rilettura della valutazione e soprattutto del processo formativo.

Si pensi solo alle articolazioni teoriche e metodologiche che nel Novecento hanno ridefinito *l'identikit* della pedagogia e hanno avviato in maniera dinamica (decostruttiva e ricostruttiva) e interdisciplinare un'analisi del suo oggetto scientifico, il processo di maturazione critica della persona. Nell'economia della presente riflessione, i due temi, formazione e valutazione, risultano connessi da coassialità e da reciprocità dal momento che, come è emerso, si è in qualche modo chiamati necessariamente a giudicare gli avvenuti o i mancati progressi educativi e si è in qualche modo chiamati a costruire e continuamente rielaborare un sistema di apprendimento e di costruzione delle conoscenze. Senza poter rinunciare e senza poter negare la complessità degli elementi in gioco nella valutazione, il primo passo è tentare di chiarire i termini in questione, partendo dall'enunciare che con il termine valutazione si indica la somma di due specifici momenti o, meglio, di due operazioni: la prima è la misurazione, la seconda è propriamente la valutazione.

È, infatti, noto che la formulazione di un giudizio non è che un confronto che stabiliamo tra i dati rilevati circa il fenomeno di cui ci stiamo occupando e lo schema teorico di interpretazione che seguiamo. In poche parole, si determina un confronto tra ciò che osserviamo e raccogliamo a livello di informazioni e quanto ci attendiamo. È ciò che succede nella verifica delle ipotesi scientifiche, quando la conoscenza di un evento o di un fenomeno si costruisce gradualmente attraverso confronti continui fra dati e schemi teorici precedentemente costruiti e che vengono poi rivisitati alla luce di nuovi dati e di nuove osservazioni. Lo schema può essere rafforzato in considerazione della sua predittività o può essere indebolito nel caso in cui un dato fenomeno stenta a svolgersi in un certo modo. Vi si aggiungono casi di eccezionalità che portano a riconsiderare lo schema o casi che manifestano una errata considerazione tale da produrre uno schema di giudizio nuovo. Si tratta di un'operazione che avanza secondo un processo dinamico triangolare di teoria-pratica-teoria o di pratica-teoria-pratica, sostanziandosi come risoluzione di problemi seguendo una strada a tre direzioni, sintetizzate da Popper nell'associazione *problemi-teorie-critiche* (2000). Il metodo, a ben guardare, è unico in qualsiasi ambito scientifico. Le ipotesi non rientrano nella logica della smentita o della confutazione, tanto che ogni teoria (schema interpretativo) in questa lettura analitica viene sottoposta a controlli e

revisioni, non per dimostrare le prove di una sua conferma o di una sua negazione quanto piuttosto per evidenziarne i punti di debolezza.

Il compito del valutatore così coincide con il compito dello scienziato. Entrambi riconoscono la fallibilità della conoscenza umana che a maggior ragione per chi valuta, e si trova ancor più dinanzi a fenomeni dalla natura particolare, conduce a essere diffidenti verso la sicurezza di approdare a certezze assolute, dunque, a formulare giudizi totalmente oggettivi circa situazioni educative nelle quali sono tanti i fattori che entrano in gioco. Seguendo l'annuncio della fallibilità della conoscenza umana, Popper chiariva che, non essendoci una asimmetria logica tra la conferma e la smentita di un'ipotesi, la serietà del lavoro scientifico è data dal tentativo di sottoporre una teoria a controlli continui, dal metterla sotto analisi per trovare in essa «i suoi punti deboli», i suoi elementi di fallibilità. «Non ci è possibile» – scrive Dario Antiseri nella Introduzione a Popper – «verificare, dimostrare o fare vera una teoria; ma ci è possibile dimostrarne la falsità, falsificarla. Una teoria è scientifica se è falsificabile: una teoria per poter essere vera, deve poter essere anche falsa» (Popper, 2000, p. 8).

Le conseguenze di quanto riportato, ai fini del nostro ragionamento, non sono poche. Innanzitutto si deduce che la valutazione è processo di conoscenza e che, dunque, in tale procedere sono coinvolti tutti i soggetti dell'agire educativo, siano essi educatori siano essi educandi, in quanto soggetti «conoscenti». Tutti in una certa misura sono impegnati nella conoscenza di una qualche cosa, nella verifica, nella valutazione e nell'autovalutazione. La valutazione come momento del processo formativo, allora, non può connettersi alla formulazione di un giudizio inflessibile sull'educando né d'altro canto può basarsi sul puro ricorso a strumenti tecnici, per il fatto che essa non è campo di certezze assolute e per il fatto che in essa una molteplicità di aspetti variabili reclamano una attenta e ricorsiva interpretazione delle implicazioni affettive, relazionali, sociali e culturali.

E tale interpretazione richiede e si alimenta di aperture conoscitive, non impostate unicamente sui rigidi principi oggettivanti (Bonetta, 2017b). Il processo formativo stabilisce così un collegamento stretto fra i diversi momenti e le dimensioni che lo connotano; e la valutazione, in quanto momento del processo, non può identificarsi *tout court* a un modo o a una pratica di selezione ma, al contrario, si fa fonte di orientamento e di informazione sul procedere stesso dell'apprendimento (Pavone, 1997; Domenici, 2000). Misurazione e valutazione, così, restano momenti distinti, mostrando tuttavia di essere intrinsecamente connessi: una valutazione sarà facilitata, più motivata e puntuale, tanto più i dati a sua disposizione saranno numerosi e puntuali (Gattullo, 1967 e 1978; Gattullo & Lodini, 1970). Diversamente, se le informazioni saranno limitate e poco precise, la valutazione di conse-

guenza non avrà solide basi argomentative. La stessa ricerca delle informazioni rimanda a un lavoro di valutazione sia nel rilevare sia nel giudicare quali siano degne di essere selezionate. Ora, i fenomeni osservabili da sottoporre a controllo rivelano la convivenza di aspetti puramente quantitativi e di aspetti che invece sono di carattere qualitativo (Vertecchi, 1993; Lucisano & Salerni, 2004). Se torniamo a ricordare la storia della scuola, constatiamo che non poco influenti sono state le ragioni ideologiche che hanno dato forma e significato diversi alla valutazione scolastica. Fino agli anni Sessanta, la scuola italiana si è distinta per il marcato spirito selettivo, dando prova di fedeltà al criterio dell'istruzione discriminatoria e alla impegno di frenare le iscrizioni di massa. Si pensi, fra tutte, alla ricordata scuola gentiliana, a quella di Bottai e poi ancora al dibattito acceso nel secondo dopoguerra sino agli anni Sessanta. Resta alla base il fatto che nell'arco del secolo passato si è potuta registrare una progressiva presa d'atto dell'importanza dell'istruzione e, meglio, della qualità della formazione scolastica. Così, se negli anni Sessanta la centralità era riservata ad allargare i confini sociali, estendendo a più larghe fasce della popolazione la scolarizzazione, negli anni Ottanta si è inaugurata una nuova fase educativa il cui impegno si appuntava sugli elementi di qualità dell'istruzione. Obiettivo della politica scolastica diveniva il qualificare i processi formativi. Per un verso si registravano da parte della popolazione un incremento della domanda di formazione e, parallelamente, il riconoscimento alla scuola del compito di rispondere a quella domanda; per un altro verso a partire dagli anni Ottanta al fenomeno della scolarizzazione diffusa inizia ad affiancarsi un progressivo scadimento del ruolo della scuola quale fattore di mobilità sociale. All'apertura degli accessi all'istruzione corrisponde che la scuola di per sé non costituisce più fattore di separazione fra classi sociali; dall'altra parte, la scuola stessa perde quel prestigio di cui aveva goduto fino ad allora, così che essa viene osservata sulla base dei risultati che produce, vale a dire sulla base della effettiva utilità in termini personali e di realizzazione sociale. Accade, in altri termini, che l'istruzione non è più desiderabile. Se «la disponibilità all'apprendimento e il credito della scuola creavano un quadro di desiderabilità dell'istruzione capace di assicurare un certo livello di qualità nei risultati scolastici», a un certo momento la situazione si è invertita e «la scuola non ha potuto più fare affidamento su apporti esterni capaci di influire sulla qualità della formazione, ma ha dovuto ricercare soluzioni al suo interno» (Vertecchi, 1993, p. 3).

È su questo orizzonte che la questione della qualità della formazione si fa centrale, si diffonde un nuovo linguaggio anche nella sfera della ricerca educativa, si avviano sperimentazioni. E ancor più centrale diventa il tema della formazione degli insegnanti e di una professionalità docente capace di affidarsi a una sicura strumentazione didattico-pedagogica.

Tra nuove responsabilità e inedite decisionalità, i docenti iniziano a vivere una stagione di contraddizioni e di incertezze, causa sicuramente di quella perdita di riconoscimento alla scuola e di una perdita di fiducia nelle capacità dell'istituzione di fare formazione. Proprio la decisionalità, come tratto della «nuova scuola», della scuola che si svecchia, come tratto caratteristico del compito del docente, sta a simboleggiare l'impulso al superamento di una certa architettura didattica. Il modello tradizionale, su cui sono state organizzate scuola e pratica educativa in Italia dalla sua istituzione per oltre un secolo, era sorto ed era «cresciuto» seguendo il principio della riproduzione di sé e di una educazione conformatrice: questa scuola non ammetteva per principio, quasi «per natura», l'idea della trasformazione e, cosa fondamentale, in essa gli insegnanti tendevano all'applicazione di modelli considerati *a priori* validi per tutti anche e soprattutto per valutare. L'importante era aver acquisito un modello didattico e poi essere in grado di riproporlo. Si avvia da qui la crisi della metodologia classica, spinta principalmente dall'emergenza di nuovi bisogni formativi e di inedite richieste sociali. E, infatti, mentre a quella metodologia interessava la riproduzione che ne costituiva il presupposto e la garanzia della validità e della riuscita educativa, il concetto stesso di educazione torna ad emergere nella sua assenza di fattore di cambiamento che si pone in netta contraddizione rispetto alla logica razionalistica della fondazione educativa di stampo cartesiano (Bruni, 2016). Quest'ultima poneva la razionalità impersonale a base delle sue fondazioni teoriche e metteva in atto operazioni logiche affidandosi a principi oggettivi e a dati assunti come assoluti. Se di cambiamento via educazione si vuol parlare a proposito del modello educativo classico, nella sua logica questo si esplicitava all'interno della logica della razionalità: si presupponevano una conoscenza piena del processo educativo, una conoscenza della situazione di partenza, una previsione delle fasi processuali e una conoscenza altrettanto certa dell'esito, dell'approdo finale (Bruni, 2008 e 2012).

Il soggetto/oggetto dell'educazione era così semplice esecutore di un processo che esiste, che è pensato, che viene attuato indipendentemente dal soggetto/oggetto medesimo, come processo che non si preoccupa di connettersi e rapportarsi ai processi cognitivi, che non prevede la partecipazione di un uomo, sia questi docente o discente, capace di prendere e modificare flessibilmente posizioni o di scegliere liberamente. Se così facesse, il processo educativo verrebbe ad essere minato nel suo stesso carattere deterministico, verrebbe a perdere la certezza data dalla razionalità e dal controllo logico-razionale: l'esito finale del processo rischierebbe di non essere controllato e di non essere prevedibile senza la guida di una razionalità forte. È la razionalità, il *logos*, infatti, che impone il *tipo* e il *modo* dell'educazione in ogni sua fase,

fino a concepire il *tipo* e il *modo* del cambiamento da generare, ovviamente nella forma prevista aprioristicamente.

In questa strutturazione del discorso educativo non trova ragion di esistere il tema della possibile realizzazione di un esito. Tutt'al più la questione della possibilità risulta connessa non tanto alla realizzazione effettiva di un'esperienza contestualizzata in un determinato tempo e in una precisa cultura/società, bensì alla possibilità di educazione in realtà assolute, in riferimento cioè a contesti socio-culturali ideali e a soggetti altrettanto ideali. Il principio della possibilità viene così a snaturalizzarsi, si sviluppa all'interno del perimento di una «pedagogia dell'essenza», perde la sua caratteristica principale, appunto la problematicità (Suchodolski, 1965). Diventa, di converso, una possibilità fissa, immobile, chiusa, certa, stabile; l'educazione, di conseguenza, perde il tratto innovativo, creativo, costruttivo. E in questo modello immobile e immobilista valutare è operazione di approvazione qualora l'obiettivo risultasse raggiunto o di sanzione del fallimento dell'obiettivo prefissato.

3. LA VALUTAZIONE TRA RICERCA ED ERMENEUTICA PEDAGOGICA

Sullo sfondo dei cambiamenti delle ultime decadi sia il campo della teorizzazione pedagogica sia la dimensione della ricerca didattico-sperimentale hanno avviato una necessaria fase di revisione delle categorie, dei paradigmi e della progettazione educativa. La via seguita è stata quella di ridefinire l'impianto metodologico e didattico e il sapere pedagogico muovendo dall'esperienza concreta e dal prospettare percorsi formativi dentro e attraverso l'esperienza dei soggetti storici, secondo la prospettiva offerta da una concreta «pedagogia dell'esistenza» (Suchodolski, 1965). Ed è in questa ottica che ha assunto una effettiva centralità la valutazione dell'aderenza delle ipotesi elaborate (con l'assunzione di decisioni da parte dei docenti e con una presa di responsabilità degli stessi) in relazione agli obiettivi dell'attività didattica e in riferimento alle situazioni specifiche. Il pensare-fare educazione, in sintesi, si è venuto rianimando del contatto con il mondo, operando e pensando azioni che abbiano presa sul corso degli eventi. La valutazione inizia a imporsi come esigenza, legata alla volontà/necessità di qualificare il processo di formazione e motivata dal contributo che offre agli educatori ora chiamati a prendere decisioni in una realtà più articolata rispetto al passato. È la valutazione stessa che richiede come attività di essere qualificata. Sull'emergenza della questione Benedetto Vertecchi ha ben sottolineato negli anni delle riforme e delle sperimentazioni scolastiche che «la valutazione diventa problema che richiede di essere specificamente affrontato solo quando i sistemi scolastici

raggiungono dimensioni molto rilevanti da un punto di vista quantitativo; se i sistemi scolastici si presentano come elitari, il compito valutativo appare drasticamente semplificato, perché si riduce alla individuazione di una strategia di contenimento e di controllo qualitativo della popolazione scolastica» (Vertecchi, 1993, p. 14).

Qualificare l'attività valutativa diventa un imperativo nel momento in cui si riconosce a questa attività un indispensabile funzione alla realizzazione dei percorsi educativi e, dunque, allo svolgimento dell'opera dei docenti e ai processi di apprendimento dei discenti. Qualificare la valutazione significa svecchiare la tematica delle pratiche e degli strumenti di misura, liberandola dai preconcetti schemi lineari in cui è stata in passato ingabbiata e dalle rigide attribuzioni tecniche (Visalberghi, 1955). Si è evidenziato come l'Italia abbia una lunga storia di ritardi e di arretratezza culturale in materia di valutazione scolastica. Sempre sullo base della logofilia che ha prevalso in ambito educativo, è possibile rintracciare persino spiegazioni dei processi educativi di stampo naturalistico in base alle quali i risultati venivano fatti dipendere dalle caratteristiche personali dei discenti o, come ben aveva evidenziato Visalberghi, a un pregiudizio idealista che caratterizzava la stessa idea di misurazione assolutistica e rigida (*ibid.*). Si valutava restando legati saldamente a modelli stereotipati; gli insegnanti inoltre, in assenza di una cultura valutativa, non erano sempre nelle condizioni di prendere le distanze da azioni per così dire imitative e dall'assumere un impegno analitico più approfondito rispetto alla complessità delle variabili agenti nei processi, nei comportamenti e nella costituzione degli stili apprenditivi dell'allievo, nelle dinamiche decisionali personali. La stessa considerazione del linguaggio pedagogico dà prova del ritardo della ricerca empirica nelle scienze dell'educazione, concretizzandosi per un verso nella arbitrarietà valutativa perdurata per interi decenni e per un altro verso nel senso comune con cui certi temi legati alla formazione venivano trattati e interpretati. Una data emblematica, chiarificatrice di quanto appena affermato, è l'anno scolastico 1977/1978, quando per la prima volta i giudizi di valutazione sono stati espressi mediante formulazioni verbali e in numeri. Gli insegnanti hanno dovuto fare ricorso al linguaggio per esprimere i propri giudizi sui loro allievi, senza affidarsi unicamente al voto. L'analisi del linguaggio valutativo, ripreso dai documenti di quegli anni, è la conferma diretta delle difficoltà insite nelle pratiche valutative. Sebbene la Legge 517 del 1977 abbia segnato il superamento della funzione e degli strumenti della valutazione sanzionatoria, dall'analisi dei documenti emergevano le difficoltà proprie della interpretazione dei fattori in gioco nelle dinamiche educative da tradurre poi in concrete azioni formative.

È da questo spaccato impreciso e indefinito, da una parte, e parziale e intriso di contraddizioni, dall'altra parte, che si apre la stagione della cri-

tica e della presa di coscienza di una urgenza: costruire una nuova e solida professionalità a cui affidare le operazioni caratterizzanti i processi e i percorsi formativi e valutativi (Lucisano, 2016). La valutazione riletta nel suo ruolo di orientamento, di guida, di ausilio a chi sta e opera nella scuola va rinnovata nello spirito, nella funzione e nei modi per non configurarsi più come quella pratica antica, strumentalizzata molto spesso, ideologicamente ridotta a puro accertamento del profitto scolastico. Essa in altro modo deve assumere a pieno titolo il compito di farsi realmente ricerca sperimentale in ambito educativo, che necessita di un vitale clima di collaborazione e di fiducia con e all'interno delle agenzie educative. E muovendo da un'analisi più approfondita del fenomeno educativo per riconsiderare il senso/significato, la *significazione*, delle interconnessioni possibili tra i soggetti educativi e il vasto universo di storie personali, di agenti ambientali, di interpretazioni soggettive, di percezioni e letture, di atteggiamenti messi in atto nell'esperienza di formazione (Gennari, 2003; Greenstein, 2010; Bartz, 2017). La valutazione in questo senso inizia ad essere riscoperta per il contributo che offre allo svolgimento del processo formativo stesso (Margiotta, 1999; Baldacci, 2002). Non si equipara a momento finale che approva o sanziona un rendimento rispetto a un riconosciuto paradigma di riferimento, ma opera all'interno di una circolarità interpretativa che «legge» il processo e l'evento educativo (Vertecchi, 1976; Domenici & Lucisano, 2011) e che si nutre del contributo insostituibile della pedagogia generale per interpretare, comprendere e analizzare l'educativo e il formativo (Gennari, 2006, pp. 117-122).

Ciò che emerge, in conclusione, è la fitta trama che la questione della valutazione intesse non solo con i diversi aspetti del pedagogico ma anche e soprattutto con i settori della produzione della conoscenza e dell'organizzazione sociale e culturale (Mariani, 2009). Allo stesso tempo proprio l'osservazione di quanto emerge dalla sfera della politica, dalla discussione sulle strategie formative, dalle caratteristiche del mondo del lavoro e della produzione e dalla richiesta di competenze professionali di respiro planetario (Orefice, 2010) reclama la costruzione di una cultura e di pratiche della valutazione come reale strumento di trasformazione e di miglioramento sia per le agenzie formative sia per ciascun soggetto in formazione a cui vanno assicurate le condizioni per liberare il proprio potenziale conoscitivo e umano.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno: qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Bartz, D. E. (2017). Fundamentals of formative assessment for classroom teachers. *National Forum of Teacher Education Journal*, 3(27).
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bonetta, G. (2017a). *L'invisibile educativo*. Roma: Armando.
- Bonetta, G. (2017b). Limiti e potenzialità della pedagogia. *Nuova Secondaria*, 9, 125-128.
- Bruni, E. M. (2005). *Greco e latino: le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*. Roma: Armando.
- Bruni, E. M. (2008). *Pedagogia e trasformazione della persona*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Bruni, E. M. (2012). *Intersezioni pedagogiche*. Pisa: ETS.
- Bruni, E. M. (2016). The time for thought... the meaning of education. *Paideutika*, 23(12), 200-215.
- Calonghi, L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Cambi, F. (a cura di). (2005). *Le intenzioni nel processo formativo: itinerari, modelli, problemi*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Cambi, F. (a cura di). (2007). *Soggetto come persona: statuto formativo e modelli attuali*. Roma: Carocci.
- Chappuis, S., & Chappuis, J. (2007). The best value in formative assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 14-19.
- Domenici, G. (1998). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma - Bari: Laterza.
- Domenici, G. (2000). *La valutazione come risorsa: analisi degli apprendimenti e auto-valutazione di istituto*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2007). La valutazione come volano della crescita formativa. *Annali della Pubblica Istruzione. Rivista Bimestrale Ministero Pubblica Istruzione*, 4-5, 57-69.
- Domenici, G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2015). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma - Bari: Laterza.
- Domenici, G., & Chiappetta Cajola, L. (2005). *Organizzazione didattica e valutazione*. Roma: Monolite.
- Domenici, G., & Lucisano, P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali: dibattito. *Educational, Culture and Psychological Studies*, 3, 147-167.
- Galliani, L., Bonazza, V., & Rizzo, U. (2011). *Progettare la valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Gattullo, M. (1967). *Didattica e docimologia: misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Gattullo, M. (1978). *Voti, test, schede: ricerche sulla valutazione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gattullo, M., & Lodini, E. (1970). *Educazione e ricerca sperimentale: problemi e metodi*. Genova: Cooperativa Libreria Universitaria.
- Gennari, M. (2003). *Interpretare l'educazione: pedagogia, semiotica, ermeneutica*. Brescia: La Scuola.
- Gennari, M. (2006). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Greenstein, L. (2010). *What teachers really need to know about formative assessment*. Alexandria, VA: ASCD.
- Laeng, M. (1989). *Elementi e momenti della valutazione*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2004). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione* (2ª ed.). Roma: Carocci.
- Lucisano, P. (2016). La misura delle misure e la validità educativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 16(9), 59-69.
- Margiotta, U. (1999). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Mariani, A. (2009). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Mortari, L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Orefice, P. (2010). *Pedagogia scientifica: un approccio diverso al cambiamento formativo*. Roma: Editori Riuniti.
- Pavone, M. (1997). *Valutare gli alunni in situazione di handicap: aspetti formali e individuazione*. Torino: Erickson.
- Popper, K. (2000). *Le fonti della conoscenza e dell'ignoranza*. Bologna: il Mulino.
- Suchodolski, B. (1965). *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza* (2ª ed.). Roma: Armando.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vertecchi, B. (1993). *Decisione didattica e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

RIASSUNTO

In questo contributo il tema della valutazione viene indagato in relazione al processo di formazione della persona e, come necessità insita nel processo educativo, l'indagine ruota intorno al problema della costruzione delle conoscenze e delle competenze di ogni essere

umano. Partendo dalla impostazione storica, l'obiettivo della riflessione mira a mettere in evidenza i nodi problematici che la pratica del valutare chiama in causa fino a delineare un paradigma interpretativo rispettoso della formatività del soggetto in formazione, coinvolto durante la sua esistenza in un processo di rimodellamento continuo del proprio potenziale conoscitivo sia in senso orizzontale (legato ai contesti, alle agenzie formative formali, non formali e informali) sia in senso verticale (come processo permanente legato alle diverse «età» di sviluppo e di maturazione). Di qui la riflessione presenta i principali orientamenti di interpretazione della valutazione in ambito scolastico, facendo emergere le criticità della pratica tradizionale del valutare e delineando possibili percorsi di rilettura miranti a ristabilire equilibrio nella considerazione della pluridimensionalità del processo formativo e a fare della valutazione un momento strategico nell'attivazione di dinamiche formative e sotto il profilo cognitivo e sotto il profilo della crescita personale.

Parole chiave: Cultura pedagogica; Modello educativo; Processo formativo; Realizzazione umana; Valutazione.

How to cite this Paper: Bruni, E. M. (2018). La valutazione vista da lontano: lo sguardo della pedagogia generale (I) [Evaluation viewed from a distance: The vision of general pedagogy (I)]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 179-193. DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-brun>

