

Valutare contesti formativi: un esercizio di antipedagogia

Evaluating educational contexts: an exercise in antipedagogy

Viviana La Rosa

Associate Professor in General and Social Pedagogy | University of Enna (Italy) | viviana.larosa@unikore.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: La Rosa, V. (2023). Evaluating educational contexts: an exercise in antipedagogy. *Pedagogia oggi*, 21(1), 155-161.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-17>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-17>

ABSTRACT

This contribution aims to explore the roles and functions of general and social pedagogy in consolidating a research front on the evaluation of and in educational contexts, not so much as a frontier space, but rather as a strategic site of reflection that is authentically capable of expressing a political and transformative tension. More specifically, we intend to investigate on the one hand evaluation's capacity to be a crucial experience of the "replacement of constructs" (Metelli Di Lallo) in pedagogy, also contributing to the definition of a language in education that is identifiable in logical forms and linguistic usages peculiar to it; and on the other hand, pedagogy's potential to be a generator of new perspectives emerging in the field of evaluation in response to "hypotheses not repeated by the already acquired order of knowledge," but in perennial contestation of its stabilization - a pedagogy that knows how to enforce the experience of evaluation of and in educational contexts no longer only as an area of contradictions, but as an inescapable exercise of antipedagogy.

Il contributo intende esplorare ruoli e funzioni della pedagogia generale e sociale nel consolidare un fronte di ricerca sulla valutazione dei e nei contesti formativi non tanto quale spazio di frontiera, quanto piuttosto come sede strategica di riflessione autenticamente capace di esprimere una tensione politica e trasformativa. Più nello specifico, si intende approfondire per un verso la capacità della valutazione di essere esperienza cruciale di "ricambio di costrutti" (Metelli Di Lallo) in pedagogia, contribuendo altresì a definire un linguaggio in educazione identificabile in forme logiche e in usi linguistici ad essa peculiari; per altro verso la possibilità della pedagogia di essere generatrice di nuove prospettive emergenti in campo valutativo in risposta ad "ipotesi non ripetute dall'assetto già acquisito del sapere", ma in perenne contestazione della sua stabilizzazione. Una pedagogia che sappia dunque far valere l'esperienza della valutazione dei e nei contesti formativi non più solo come area di contraddizioni, ma come esercizio ineludibile di antipedagogia.

Keywords: pedagogy; evaluation; research; language; antipedagogy

Parole chiave: pedagogia; valutazione; ricerca; linguaggio; antipedagogia

Received: April 01, 2023

Accepted: April 27, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Viviana La Rosa, viviana.larosa@unikore.it

“Anche il fine dei vostri ragazzi è un mistero.
 Forse non esiste, forse è volgare.
 Giorno per giorno studiano per il registro,
 per la pagella, per il diploma
 [...] tutto diventa voto e null’altro”
 (Scuola di Barbiana, 1967)

1. Il risveglio della pedagogia

Il discorso intorno alla valutazione dei e nei contesti formativi ha radicamento lontano e gemmature cruciali nel tempo presente. Nel tentativo di assicurare autonomia scientifica e una propria specificità euristica ed investigativa, già nella seconda metà dell’Ottocento, la pedagogia ha tentato con forme e percorsi profondamente variegati un dialogo costruttivo con la pratica valutativa, riconoscendo in essa un’esperienza di radicale rilevanza ai fini di una legittimazione come scienza dell’educazione epistemologicamente salda. Nel tempo, la riflessione sulla valutazione ha ricoperto posizioni diverse nel quadro della ricerca pedagogica, talvolta assumendo un ruolo centrale, talvolta collocandosi ai margini nella geografia teorica e prassica sull’educativo, a seconda del peculiare significato che è stato attribuito non solo alla funzione dello stesso esercizio valutativo, ma anche alla riconoscibilità di uno specifico oggettuale in pedagogia e, soprattutto, alla capacità della ricerca teorica di dialogare con protocolli investigativi di natura empirico-sperimentale.

Alla fine dell’Ottocento, nel momento in cui si accredita una pedagogia come scienza che si vuole fondata su un approccio sperimentale, non sfugge ad Andrea Angiulli l’urgenza di superare i limiti di uno specialismo “empirico e insipiente” (1879, p.78), in direzione di un dialogo con altri campi di sapere che sappia “congiungere con la divisione degli indirizzi particolari l’unità organica della cultura tutta quanta universa” (ibidem). In questa dimensione di interdisciplinarietà “la pedagogia disciolta da quel formalismo vuoto e pedantesco in cui tuttora s’involge per molte parti, saprà senza i soccorsi del ciarlatanismo, ravvivarsi alle fonti reali della natura e della storia” (ivi, p.102).

Appare chiaro come la fondazione di una scienza dell’educazione guardi in questa stagione tanto alla necessaria interrelazione con altri campi di sapere (scelta che non mancherà di impoverire e spesso snaturare la ricerca teorica e la dimensione prassica, La Rosa, 2020) quanto al rinforzo dei suoi strumenti di ricerca per una rifondazione *ab imis* della sua struttura epistemologica. Ciò che sembra mancare alla nascente scienza pedagogica non è solo l’individuazione di un oggetto ad essa peculiare, ma soprattutto la capacità di costruire apparati di ricerca e pratiche valutative ad esso pienamente rispondenti. Di più. Si assume che ogni possibile riferimento ad una “pedagogia scientifica dell’insegnamento”, come la definisce Pietro Siciliani (1881a, p. 98), richieda un rigoroso lavoro di ricerca che sappia riferire lo studio dell’evoluzione e del fondamento del “concetto pedagogico” tanto alla “tradizione pratica” quanto alla scienza. Attingendo da queste scienze e nutrendosi delle indagini della pedagogia storica, emerge il profilo di una teoria scientifica dell’educazione, capace di esplorare scientificamente “un oggetto singolarmente complesso e duttilissimo qual si è quello dell’educazione” (Ivi, p.102). Segnala Siciliani in tale prospettiva la necessità che l’arte educatrice affondi i propri passi “nei criteri della scienza” (1881b, p. 65). A questi obiettivi è massimamente chiamata la pedagogia applicata (“la parte davvero ardua, la parte spinosa, perché di natura adattiva e sperimentale”, 1881a, p. 103), che, con “assennata e guardinga oculatezza”, applica i principi formulati dalla pedagogia teoretica, “trasformando il principio in fine, cioè nel fine pedagogico” (Ibidem).

Il tema del fine (o per meglio dire dei fini) cui tende la pedagogia non solo è chiaramente inquadrato nella sua radicale rilevanza fondativa da Pietro Siciliani, ma si lega anche alla capacità della stessa pedagogia di essere “arte informata a scienza”, ovvero “teoria che cammina”, “onninamente relativa, sperimentale, mutabile *adattiva* perché s’indirizza a questo o a quel popolo, a questo o a quel gruppo di bambini” (Ibidem, p. 107). Dunque la necessità della scienza di esprimere un carattere di adattabilità alla specificità dei contesti attraversati è fotografata con lucidità dallo studioso nel contesto di un contributo che, vale la pena ricordarlo, è ospitato nel numero inaugurale della *Rivista di filosofia scientifica*.

Di là dalle intenzioni di Siciliani e di quanti nella stessa temperie culturale si sono spesi per una pedagogia scientificamente fondata, va preso atto della difficoltà a costruire apparati di ricerca autenticamente riferiti alla specificità oggettuale della pedagogia, piuttosto essi sono stati acriticamente assunti nel quadro di esperienze di indagine e prassi educativo-didattiche che hanno finito per perdere specificità e per “asso-

migliare” ad altri campi di sapere. Questo limite non manca di connotare anche il tema della valutazione che, per quanto nascente, pone già in luce temi e problemi destinati ad attraversare il dibattito pedagogico sino ai nostri giorni: valutare all’alba del Novecento è esperienza focale, cui peraltro sembrano legate le sorti di una pedagogia destinata a “risvegliarsi”, a “rinnovarsi”, a proiettarsi verso un “avvenire” educativo pronto ad abbandonare l’improvvisazione per legarsi finalmente ad un approccio empirico che ne assicuri la scientificità. Senza entrare nel merito di una questione contrassegnata da una collazione di sguardi e apporti di lavoro, è opportuno segnalare come la difficoltà a curvare gli apparati di ricerca alla specificità oggettuale della pedagogia abbia di fatto finito per determinare una metamorfosi della pedagogia in scienza meramente votata ad esercitare pratiche di misurazione. Se il presupposto epistemologico è centrato sul principio euristico ed investigativo per cui è possibile conoscere esclusivamente quanto può essere misurato, non può sorprendere l’esplosione di processi valutativi essenzialmente riferiti a pratiche di psicomelia e antropometria, cui pur si riconosce il merito di “définitivement sorti de la période des tâtonnements” in pedagogia (Busy e Blum, 1903, p. 655).

L’effetto più evidente di tale processo è il prodursi di una vera e propria “coazione alla misurazione” (La Rosa, 2020), cui derivano studi e ricerche che, sebbene capaci di centrare l’attenzione sul tema dell’educabilità dell’allievo e sulla possibilità di individuare percorsi formativi sempre più rispondenti alle caratteristiche psicofisiche di bambini e bambine, nel tempo hanno mostrato tutta la loro incapacità di assicurare un autentico rinnovamento in pedagogia, mostrandosi piuttosto come frutto di una “moda” investigativa. La pressoché totale assenza di apparati linguistici peculiari alla pedagogia, oltre alla difficoltà ad assumere un sistema di valori specificamente riconducibili al congegno pedagogico, peraltro, hanno finito per trasformare alcune delle esperienze e delle prassi educativo-didattiche più significative tra Ottocento e Novecento in grottesche pratiche di meccanica compilazione di carte biografiche e registri antropologici, nei quali l’inserimento di storie anamnestiche, misure antropometriche ed altre rilevazioni hanno di fatto condotto alla creazione di veri e propri «casellari fisognomici» (Bonetta, 1990, p. 316) incapaci di incidere in senso generativo sul rinnovamento delle pratiche educativo didattiche.

2. Per una *analisi del discorso pedagogico*

Il “fallimento” della pedagogia scientifica (La Rosa, 2012), di là dagli effetti prodotti da un necessario ricambio di costrutti e apparati ideologici generati dal trascorrere delle diverse stagioni culturali, è in larga misura riconducibile alla incapacità di assicurare un linguaggio peculiare al suo oggetto per un verso e ad una certa ambiguità nel trovare accordo d’uso intorno alla nozione stessa di educazione per altro verso, cui si lega una frequente sfocatura in tema di protocolli di ricerca e, ad essa connessa, di valutazione. Le teorie sull’educazione, a seguito di questo disallineamento tra specificità oggettuale, dispositivi linguistici, pratiche di ricerca, hanno di fatto finito per perdere incisività e capacità trasformativa, generando piuttosto “complicati miscugli di diversa specie” (O’Connor, 1957, p. 13).

Proprio per effetto di questa difficoltà a triangolare produttivamente produzione teorica, ricerca pedagogica e vigilanza scientifica intorno ai costrutti che definiscono il linguaggio pedagogico, il discorso sulla valutazione non solo è tramutato in uno “specialismo” disciplinare nel quadro della stessa ricerca accademica, ma ha spesso mancato l’incontro con l’analisi di costrutti teorici cruciali in educazione, come, solo per fare un esempio, libertà, responsabilità, altruismo, democrazia, lasciando che questi ultimi finissero per tramutarsi in nozioni “utopistiche” nel senso deteriore, “cioè divinatorio e gratuito” (Metelli Di Lallo, 1966, p. 634). Il punto è che la valutazione dei e nei contesti formativi non è decisiva solo, ad esempio, rispetto a più generali pratiche di *accountability* e standardizzazione, ma dovrebbe assicurare una vigilanza costante sul discorso intorno all’educativo sia in vista del suo riscontro euristico ed investigativo, sia in prospettiva della sua stessa contestazione.

Per comprendere meglio questo aspetto, occorre brevemente richiamare quanto complesso e articolato sia sempre stato ogni tentativo di pervenire ad un accordo d’uso sulla stessa nozione di educazione. Atteso che, come ben segnala Aldo Visalberghi (1965, p. 15), “La pedagogia, o la ricerca pedagogica, non ha unità sistematica, o metodologica [...] La sua unità è funzionale, o pragmatica”, tale unità funzionale non può che essere realizzata da due elementi, da intendersi immersi in una relazione che si potrebbe definire transattiva e di reciproca necessità: l’oggetto educazione e l’atteggiamento scientifico (Laporta, 2017, p. 12).

Quanto all'oggetto educazione, esso è centrale nel discorso sulla pedagogia poiché quest'ultima è massimamente intesa quale "sapere che si occupa dell'educazione" (Flores D'Arcais, 1997) o, in altri termini, "insieme di tutti i discorsi teorico-pratici sull'educazione" (Massa, 1999, p. 193).

L'esperienza educativa è altresì definita da Bertolini quale "insieme di quei fenomeni di sviluppo e di crescita bio-psicologico-spirituale che la comunicazione interpersonale e la trasmissione culturale consentono o talvolta determinano", soggetta alle dinamiche di interazione che si giocano tra la contestualità storica nella quale si sviluppa, "sempre problematica e perciò aperta", e "l'intervento intenzionale dei soggetti coinvolti" (1997, p. 54).

"Pedagogia" – aggiunge Antonio Santoni Rugiu (1997, p. 372) – [...] sta per "teoria" ma anche per "pratica". [...] Vuol dire ricerca scientifica su principi e fenomeni educativi, ma anche attività operativa di tipo didattico o terapeutico: così "pedagogista" è il filosofo dell'educazione ma anche l'operatore che tratta ogni giorno con gli alunni di una scuola o con gli handicappati assistiti da un'istituzione, e ruoli analoghi. In ogni caso, ognuna di queste forme ha di necessità una base ideologica

Nel quadro di questa infinità pervasività dell'educativo, con riferimento all'atteggiamento scientifico che è proprio dell'unità funzionale della pedagogia, appare evidente come l'educazione tenda a tramutarsi in una nozione "empiricamente inaccessibile" (Laporta, 1996), concetto "essenzialmente contestabile" (Gallie, 1955), che allude ad una "realtà intraducibile già a prima vista in termini descrittivi in quanto organica ad una realtà altrettanto complessa e controversa che è l'uomo-natura-e-cultura" (1996, p. 8).

Sintetizza ancora Laporta (1997, p. 269) come

Non era (non è) mai possibile, per così dire, né coglierla [l'educazione] sul fatto, né indicandone a volta a volta i presunti effetti, accordarsi stabilmente nel distinguerli da quelli di altre situazioni di persuasione, di suggestione, di indottrinamento: tanto che sembrava poco credibile il raggiungere su di essa un consenso generalizzato. Né l'averne tentato un approfondimento a partire da certe regole metodologiche di lavoro e critica didattica, bastava a fortificarla contro i dogmatismi ideologici che ne esibivano e praticavano significati fra loro contraddittori. E tutto questo insieme di difficoltà [...] rendeva (e rende) ambiguo ogni discorso pedagogico e, ciò che è peggio, ogni uso pratico del concetto stesso

In bilico tra piano enunciativo (dell'essere) e piano prescrittivo (del dover essere), tra la difficoltà ad accedere ad un accordo d'uso sull'educativo e il rischio di appiattirsi ad esperienza meramente applicativa, la pedagogia è apparsa non di rado quale scienza apolide, chiamata a mettere in questione i moduli epistemologici da cui dipende il suo status di disciplina spuria. Non solo, ma la consuetudine a distinguere nell'universo pedagogico "le ricerche di tipo empirico [...] dalla riflessione teoretica che può dirsi pedagogica nel senso stretto e tradizionale" (Laporta, 1997, p. 272) ha finito per escludere dalla ricerca proprio quei problemi che possono per loro natura definirsi educativi: "quelli relativi alla persona, ai fini educativi, e via dicendo" (Ivi, p. 273).

La natura "irriducibile", "empiricamente inaccessibile", "essenzialmente contestabile" che connota l'educativo, allora, se per un verso rappresenta elettivamente la dimensione generativa cui attinge la pedagogia come scienza, per altro verso ha definito protocolli, paradigmi, schemi di sapere che hanno tentato in qualche modo di regolare il flusso pressoché infinito di suggestioni e orizzonti di impegno. Ciò che ne deriva e ne è derivato nel tempo, osserva Metelli Di Lallo, è che ogni disciplina ha alla fine trovato legittimazione nel complessivo schema del sapere in cui può essere inserita, anziché sperimentare il contrario "per cui gli schemi hanno una funzione subordinata al progresso del sapere e sono destinati ad essere rimessi continuamente in questione con l'incalzare di conoscenze più estese e più differenziate" (1966, p. 677).

Ciò che sembra restare sfocato sul piano teoretico è che "l'educazione è di per se stessa un processo in cui si scoprono quali valori siano degni di essere tenuti in conto e di essere perseguiti come obiettivi" (Dewey, 1994, p. 61). Nell'ambito di questo processo prende vita quello che Colicchi definisce "sapere irriflesso" (1999, p. 95) orientato a guidare "i comportamenti educativi 'correnti' e abituali dei genitori e degli insegnanti" (Colicchi, 2021, p. 262). Tale sapere rimanda ad uno specifico valoriale che, appartenendo ai contesti nei quali si dà educazione, non sempre riesce ad entrare in connessione con la sfera assiologica

che, di volta in volta, la ricerca pedagogica ha assunto a fondamento delle proprie teorie. Una delle principali cause di questa discrasia, destinata a divenire non solo lacerante, ma anche fortemente polemogena, scrive ancora Enza Colicchi, sarebbe adducibile alla consuetudine di risolvere la domanda intorno a “che cosa si deve fare per educare?” in sede filosofica e attraverso procedure teoretiche di natura razionalistica: “i criteri dell’educazione sono stati infatti riferiti a qualche principio di *verità oggettiva* e intesi come appannaggio di sistemi nosologici: cioè a dire sono stati assegnati e ‘affidati’ all’opera *cognitiva* di procedimenti teoretici *impersonali*” (Colicchi, 2002, p. 37). Tali procedimenti “hanno preteso di controllare quella prassi e i suoi valori assoggettandoli ad apparati categoriali e a contenuti elaborati e reperiti *altrove*” (Colicchi, 2021, p. 266).

La stessa ricerca non può essere mai neutra rispetto ai valori che assume, “essi anzi si espandono, articolano e perfezionano nelle culture in cui l’abito scientifico è attivo e vigoroso”, piuttosto essa concorre a definire quel “complesso organizzato di prescrizioni che rende possibile l’attività presente, e il cui valore è dato dalla qualità di questa” (Visalberghi, 1965, p. 33). La scienza collabora allora alla costituzione di alcuni valori, sebbene non ne costituisca certamente la matrice esclusiva. Essa infatti è in grado di entrare in “risonanza” con alcune ipotesi di valore, attivando un rapporto di interazione e transazione continua, ma non può mai trascurare di assumere i propri valori all’interno dell’esperienza reale dell’educazione. In altri termini, è necessario che si possano riconnettere “la ricerca e la teorizzazione pedagogiche relative ai valori dell’educazione alle effettive situazioni in cui questi valori si manifestano nella realtà dell’esperienza” (Colicchi, 2021, p. 267).

In questa prospettiva, la pratica valutativa non solo va elettivamente riferita ad un precipuo sistema valoriale, ma agisce quale vera e propria teoria dell’azione (Massa, 1998, p. 297), capace di rinnovare la riflessione axiologica in vista di una perenne contestazione della pedagogia come scienza, in grado altresì di assicurare alla ricerca educativa un ritrovato dialogo con il sistema di valori assunto a suo fondamento, che la metta al riparo dal rischio di tramutarsi in asettica analisi di “fatti” e “tecniche” o, peggio, preda di sistemi ideologici che ne determinino la capacità investigativa ed euristica. Non possiamo trascurare quanto a riguardo ben segnala Aldo Visalberghi (1978, pp. 55-56): “i depositari di una cultura superiore, quella delle classi egemoni, decidono quali sono gli scopi e i valori buoni per tutti”.

3. Necessità di una perenne contestazione

Quella che talvolta è chiamata l’“avventura delle idee”, e che, meno romanticamente, può essere detta il ricambio dei costrutti e la proposta di nuove ipotesi teoriche, arriva insieme alla scienza, con la sollecitazione di un’esperienza non passivamente ricevuta dal mondo come *prima facie* osservato, bensì posta in condizioni di sfida alle immediate e globali situazioni di osservazione, provocatrice di fenomeni nuovi, emergenti in risposta ad ipotesi non ripetute dall’assetto già acquisito del sapere, ma in una perenne contestazione della sua stabilizzazione (Metelli Di Lallo, 1966, p. 496).

L’esercizio di perenne contestazione della stabilizzazione del discorso pedagogico, alla luce di quanto sin qui ricostruito, appare, per sua natura, di specifica pertinenza della valutazione: da essa infatti ci si aspetta la capacità di restituire uno sguardo che possa creare “diffidenza” verso quella pedagogia che è ideologicamente stagnante ed incapace di produrre una lettura critica e trasformativa dell’esistente. In questa prospettiva, la valutazione dei e nei contesti formativi aiuta la ricerca pedagogica ad essere “pericolosa” e non “complice” (De Bartolomeis, 1969, p. 6) di sistemi di potere, assicurandone implicitamente la sopravvivenza e l’inqiuità.

Si richiede altresì alla pedagogia di uscire da una posizione di neutralità, al fine di valutare modelli o approcci euristici mai aprioristicamente assunti, ma piuttosto rispondente a criteri, regole, valori che derivano dai contesti formativi esplorati. “Separata dal contesto dei problemi sociali, - ci ricorda del resto De Bartolomeis (ivi, p. 8) - la ricerca si riduce inevitabilmente a un espediente didattico”.

“La pedagogia – avverte ancora Metelli di Lallo (1966, p. 679) - appare proprio l’occasione critica in senso inverso a quello consuetamente percorso, l’occasione – cioè – per rimettere radicalmente in questione gli stessi moduli epistemologici da cui consegue il suo stato di disciplina spuria”.

Alla pratica valutativa, in particolare, spetta probabilmente l’opzione più radicale, cioè quella di saper

non banalmente scalfire, ma addirittura “distruggere inequivocabilmente il metodo della lezione” (De Bartolomeis, p. 3). Una pratica che sappia assumere consapevolezza in ordine alla specificità dei contesti, attenta agli atteggiamenti e ai valori assunti da chi valuta e/o fa ricerca e da chi di questa stessa ricerca diviene soggetto.

Di più. Non può sfuggire il carattere politico della pratica valutativa, la sua profonda connessione con gli spazi e le frontiere culturali, sociali, economiche attraversate. La politica, del resto, “è una dimensione necessaria dei fenomeni che si studiano in quanto questi riguardano rapporti di forze, influenze socioculturali, la distribuzione del potere e delle opportunità” (De Bartolomeis, 1969, p. 18). La chimera dell’apoliticità della valutazione, assieme a quella della neutralità e dell’oggettività, si svela chiaramente nell’osservare come proprio attorno al valutativo si generino spesso posizioni divise e laceranti, capaci di permeare in profondità l’opinione pubblica. Attorno al tema dei voti, non a caso, si determinano scontri e posizioni conflittuali, a conferma di un radicamento valoriale, oltreché culturale, di un’esperienza di valutazione che spesso cela scelte di controllo, dinamiche di potere, azioni di profonda iniquità sociale. “Lo scolaro, in una scuola autoritaria fondata sui voti, studia perché ci sono i voti. Se strappi il voto dalle mani dell’insegnante, tutto il castello crolla. È come strappare le armi alla polizia di uno stato oppressivo” osservava lucidamente a tal proposito Mario Lodi (1970, p. 21).

“Credo che sia mia diritto, oltre che mio dovere, in difesa dei fanciulli stessi, di non compilare delle schede che risulterebbero false” ribadiva Alberto Manzi dalle pagine del *Corriere della sera* (1981) dopo essere stato sospeso per due mesi dall’incarico di insegnamento (con tanto di dimezzamento dello stipendio) per aver rifiutato di compilare le schede di valutazione. È cruciale quanto segnalato dai due Maestri: entrambi hanno saputo non solo comprendere, ma anche disseminare oltre i confini più ristretti della ricerca pedagogica la capacità della valutazione di essere azione mai neutra, ma essenzialmente politica, producendo una eco roboante che ha di fatto sottratto il tema della valutazione da una posizione di marginalità culturale e scientifica. Non può del resto sfuggire come *Lettera ad una professoressa*, la cui genesi si colloca proprio entro un atto di valutazione giudicato radicalmente iniquo, abbia prodotto una spinta molto forte ai processi di revisione dell’istituzione scolastica in senso democratico, consegnando una lezione “universale” sull’educativo poiché in grado intercettare e aggregare i temi cruciali che segneranno nei tempi a venire il dibattito sulla scuola (e non solo).

Sotto questo profilo, il tema della valutazione non solo è riportato in posizione di centralità nel quadro della ricerca pedagogica, ma sembra chiamare a sé quella capacità di ricambio di costrutti, di vera e propria azione antipedagogica che, sola, riesce ad assicurare la progressione della pedagogia come scienza. “La pedagogia così com’è io la leverei” afferma proprio Don Milani con i suoi studenti nella *Lettera*, alludendo implicitamente a quella necessità di condurre esperienze “antipedagogiche” come condizione stessa di sopravvivenza di una pedagogia capace di ammettere “che i ragazzi sono tutti diversi. [...] A Barbiana non passava giorno che non s’entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 119).

Per quanto la pedagogia possa esprimere massimamente azioni di antipedagogia attraverso l’analisi costante e la valutazione dei suoi esiti, l’obiettivo non può certamente essere la sua frantumazione. Al contrario, esplorare l’intera escursione di apparati, modelli, valori che essa sceglie di assumere, anche in vista della valutazione dei e nei contesti formativi verso cui tende, diviene garanzia di auto ed etero nutrimento tanto in ordine alla sua struttura epistemologica, quanto alla sua stessa capacità generativa. In questo processo ineludibile, la valutazione, restituita ad una posizione di centralità nel contesto della geografia dei saperi pedagogici, è chiamata a ridurre sempre più il divario tra realtà e obiettivi, altrimenti, come ben ricorda Corsini (2020, p. 7) “della valutazione non ce ne facciamo niente ed essa diventa una inutile e burocratica perdita di tempo, che tende a riprodurre la realtà più che a trasformarla”.

Riferimenti bibliografici

- Angiulli A. (1879). Lo studio della pedagogia nell’Università. *Archivio di pedagogia e scienze affini*, VI(2): 77-82.
 Bertolini P. (1997). *La mia pedagogia*. In M. Borrelli, *La pedagogia italiana contemporanea*. Cosenza: Luigi Pellegrini.
 Blusy E., Blum E. (1903). Le Mouvement Pédologique et Pédagogique. *Revue Philosophique de la France et de l’Étranger*, 55: 649-666.

- Bonetta G. (1990). *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.
- Colicchi E. (1999). *Educazione libertà ragione*. Pisa-Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.
- Colicchi E. (2002). La verità pragmatica dell'educazione. In F. Cambi (ed.), *La ricerca educativa nel neopragmatismo americano*. Volume I - *Modelli pedagogici*. Roma: Armando.
- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Corsini C. et alii (Eds.) (2020). *Evaluating Educational Quality*. Milano: FrancoAngeli.
- De Bartolomeis F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- Dewey J. (1994). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Flores d'Arcais G. (1997). Autotestimonianza della pedagogia. In M. Borrelli, *La pedagogia italiana contemporanea*. Cosenza: Luigi Pellegrini.
- Gallie W. B. (1955). Essentially Contested Concepts, *Proceedings of the Aristotelian Society*, LVI: 167-198.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta R. (1997). La mia pedagogia. In M. Borrelli, *La pedagogia italiana contemporanea*. Cosenza: Luigi Pellegrini.
- Laporta R. (2017). La specificità epistemologica della ricerca pedagogica. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 19(2): 7-22.
- La Rosa V. (2012). *Linee evolutive della pedagogia sperimentale in Italia. Modelli temi figure*. Milano: FrancoAngeli.
- La Rosa V. (2020). *Profili d'infanzia. Bambini e bambine tra sperimentazioni educative, pratiche di orientamento, narrazioni all'alba del Novecento*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lodi M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Manzi A. (1981). «È mio dovere non formulare giudizi falsi». *Corriere della sera*, 23 maggio 1981.
- Massa R. (1998). La "formazione" oggi come campo di interventi e di saperi: il rapporto con la pedagogia. In F. Cambi, E. Frauenfelder (eds.), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1999). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- O'Connor D. J. (1957). *An Introduction to the Philosophy of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Santoni Rugiu A. (1997). La pedagogia tra ideologia e scienza. Intervista a Antonio Santoni Rugiu. In M. Borrelli, *La pedagogia italiana contemporanea*. Cosenza: Luigi Pellegrini.
- Siciliani P. (1881a). Della Pedagogia scientifica in Italia. *Rivista di filosofia scientifica*, 1: 93-111.
- Siciliani P. (1881b). Sull'insegnamento della pedagogia nelle nostre scuole. *Archivio di pedagogia e scienze affini*, X(1): 65-77.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Visalberghi A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.