

## La valutazione: prospettive epistemologiche e dimensioni sociali

### Evaluation of and in educational institutions: histories, problems and perspectives

**Maria-Chiara Michelini**

Associate professor of General and Social Pedagogy | Department of Humanities - DISTUM | University of Urbino "Carlo Bo" (Italy) | mariachiara.michelini@uniurb.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Michelini, M.C. (2023). Evaluation of and in educational institutions: histories, problems and perspectives. *Pedagogia oggi*, 21(1), 169-175. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-19>

**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](http://www.siped.it)).

**Journal Homepage**

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

**Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561**

<https://doi10.7346/PO-012023-19>

#### ABSTRACT

This contribution considers the role that education is called to play in the construction and modernization of a culture of good evaluation, understood in a formative, regulatory and democratic sense. It will analyze the main perspectives and paradigms of assessment that have emerged in recent decades. To this end, it will highlight some highly topical issues within the scenario of the pervasiveness of assessment, understood in a linear sense, rather than in its complexity, showing its limits and risks. It will hypothesize the need for reflexive elaboration processes both in the contexts of use by the subjects directly involved, and in the broader framework of the educational, political, cultural and social institutions involved, as well as within the pedagogical scientific community, articulated in its various competences and specificities. In relation to this, the contribution will address the issue of the necessity of the link between evaluation criteria/instruments and ethical, theoretical and political choices.

Il contributo intende considerare il ruolo a cui la pedagogia è chiamata nella costruzione e nell'aggiornamento di una cultura della buona valutazione intesa in senso formativo, regolativo e autenticamente democratico, capace di coniugare teorie e prassi valutative nel vasto e articolato campo delle istituzioni educative. Analizzerà le principali prospettive e corrispondenti paradigmi del valutare affermatasi negli ultimi decenni. A tal fine evidenzierà alcune questioni di grande attualità nello scenario della pervasività estrema della valutazione, intesa in senso lineare, anziché nella sua complessità, mostrandone limiti e rischi. Ipotizzerà la necessità di processi di elaborazione riflessiva sia nei contesti d'uso, da parte dei soggetti direttamente coinvolti, sia nel più ampio quadro delle istituzioni educative, politiche, culturali e sociali implicate, sia nell'ambito della comunità scientifica pedagogica, articolata nelle sue diverse competenze e specificità. In relazione a ciò, il contributo affronterà il tema dell'essenzialità del nesso tra criteri/strumenti valutativi e scelte etiche, teoriche e politiche.

**Keywords:** assessment; perspectives; culture; formativity; quality

**Parole chiave:** valutazione; prospettive; cultura; formatività; qualità

Received: April 02, 2023

Accepted: April 30, 2023

Published: June 30, 2023

**Corresponding Author:**

Maria-Chiara Michelini, [mariachiara.michelini@uniurb.it](mailto:mariachiara.michelini@uniurb.it)

## Cornice socio-culturale

Si parla ormai da tempo di follia della valutazione (Hadij, 2023), di tirannia della valutazione (Del Rey, 2013), di pervasività e invasività della valutazione (Damiano, 2011) ad indicare una dimensione sociale vera e propria che sta caratterizzando trasversalmente ambiti di ogni tipo del vivere e del convivere contemporanei. Al di là delle differenti posizioni, tali discorsi sulla valutazione sono accomunati dall'individuazione di un cambio di paradigma per il quale non ci troviamo più di fronte ad una necessaria forma di razionalizzazione dell'agire nei vari campi, in modo da correggerlo nella direzione degli obiettivi e dei risultati auspicati, ma della messa in atto di una vera e propria nuova filosofia governamentale (Martuccelli, 2010, p. 28). Dobbiamo a Foucault (1978, 1998, 2004, 2005) la stigmatizzazione della *società disciplinare* nella quale il controllo sociale viene messo in atto mediante una rete di dispositivi. L'esercizio del loro potere di regolazione istituisce quella che egli chiama *tecnologia biopolitica*, la quale induce l'assoggettamento, ovvero il modo in cui le persone si percepiscono, giudicano, approvano o meno, decidono e operano. La peculiarità di questo assetto consiste nel fatto che la *disciplinizzazione* non avviene in termini di controllo e dipendenza, ma di conoscenza e di partecipazione ad un sistema, attraverso le quali i membri sviluppano aderenza ad esso.

Questo approccio al tema, non intende misconoscere il valore essenziale nei vari processi, ma vagliare criticamente un certo tipo di valutazione, quella che tende ad omologare e massificare attraverso processi di burocratizzazione e di verticalizzazione. Una valutazione sempre più fagocitante che moltiplica procedure e norme, con un ritmo frenetico di cambiamenti e di scadenze, i quali indirizzano di fatto l'agire e, soprattutto, le scelte nella direzione sottesa al modello valutativo proposto. In tal senso il forte sbilanciamento all'insegna del quantitativo, di cui la cultura dell'evidence based è divenuta emblema, rischia di confondere il valore con la misura, identificando la qualità dei processi (e dell'uomo stesso) con ciò che può essere misurato.

Se autori come Bauman (2001) hanno evidenziato una linea di trasformazione della società della complessità, del rischio e della crisi nella direzione del rifugio nei mondi vitali, altri (Shapiro, Stone Sweet, 2022; Tate, Wallinder, 1995) hanno sottolineato quella della giuridizzazione, come iper produzione di norme che assumono una funzione diversa da quella tradizionale del diritto. Si tratta di una migrazione verso il sistema giuridico da parte di istituzioni sociali che perdono autorevolezza e, in ogni caso, non riescono più a incidere positivamente sulle persone. Pensiamo alla cosiddetta medicina difensiva, fenomeno oramai estremamente diffuso anche in Italia, riferibile ad una disciplina in passato indiscussa da parte dei pazienti e oggi, segnata da una sfiducia di questi ultimi che si rivolgono al potere giudiziario con estrema facilità. Ciò provoca, da parte dei medici, un atteggiamento volto a cautelare preventivamente il proprio ruolo e la propria persona attraverso scelte diagnostiche e terapeutiche sovradimensionate, da parte del sistema sanitario, la burocratizzazione delle procedure richieste agli operatori, con aggravio di lavoro e conseguente sofferenza e insofferenza complessiva.

Nel prossimo paragrafo ci occuperemo del fenomeno in campo educativo, anch'esso interessato da tendenze analoghe.

Altri autori riconducono il discorso sulla valutazione al diktat del biopotere postmoderno (ad esempio: Benasayag, Del Rey, 2018) che esige un adeguamento sistematico delle persone alle esigenze del mercato, al punto di non consentire la possibilità di vivere "così come sono". Lo psicanalista utilizza espressioni molto forti per stigmatizzare questa dinamica, parlando di richiesta di divenire *gelatina plasmabile* rispetto alle istanze del mercato, di intelligenza come capacità di disintegrarsi quanto basta per conformarsi all'*esoscheletro* dell'impresa (contrapposto all'*endoscheletro* di ciascuno). Ne consegue la logica dei risultati e della performance con tutti i suoi apparati valutativi, i quali declinando gli obiettivi aziendali, non consentono al dipendente la minima scissione da essi ed esigono sforzi terribili per cancellare ogni singolarità e aderire ai bisogni dell'impresa. Da psicoterapeuta l'autore evidenzia i devastanti esiti di quella che egli chiama *modellizzazione e disgiunzione interiore* dell'uomo, condannato a vivere una *distruzione permanente dell'interiorità*, con conseguente *solitudine ontologica* e vissuto di *impotenza* per la separazione dalla propria potenza di agire (Benasayag, 2018, pp. 18-19). La sua critica radicale alla disgiunzione dell'umano e alla modellizzazione che procede alla *cattura* dei punti salienti del fenomeno da modellizzare, sfocia nella definizione dell'*uomo modulare* o *uomo senza qualità*, privo d'interiorità, di storia, di esperienze proprie, che deve avere le qualità di un hard disk. In questa direzione egli interpreta le scoperte progressivamente an-

nunciate del neurotrasmettitore dell'amore, della rete neuronale degli affetti, della specializzazione neuronale, come espressione dell'adesione metafisica a un fisicalismo che disprezza l'immagine complessa e integrale dell'uomo, giungendo ad affermare che per costoro: «la vita non esiste, sono unicamente attivi meccanismi del vivente» (Benasayag, 2018, p. 73).

## 1. La valutazione delle e nelle istituzioni educative

Nello scenario sommariamente descritto l'ambito educativo non poteva non essere coinvolto, tanto più in considerazione della funzione chiave e cerniera che l'educare assume rispetto alle configurazioni sociali nelle reciproche direzioni. Ed effettivamente quello della valutazione in campo pedagogico-scolastico ha assunto forme e dimensioni senza precedenti<sup>1</sup>. E se originariamente la valutazione riguardava essenzialmente gli esami e gli errori dei correttori, oggi si è opportunamente sviluppata diventando una presenza massiccia in relazione agli apprendimenti degli alunni, alle scuole come unità organizzative, ai sistemi educativi e scolastici, agli assetti amministrativi, alla governance dei medesimi, alle riforme etc. Secondo Damiano (2011) la valutazione è diventata il sostituto delle politiche scolastiche in formato *pastorale*, nel significato attribuito al termine da Foucault (2001), definendo in termini più o meno vincolanti finalità, metodi e contenuti del lavoro di aula.

Con la valutazione nel formato dei confronti internazionali, l'amministrazione riesce a penetrare dove non era mai riuscita a metter piede: il "giardino segreto" degli insegnanti, dove questi riuscivano a mantenere il segreto del curriculum di fatto. Oggi, con la valutazione, il segreto è scoperto e violato con la luce abbacinante dei test standardizzati, il prestigio delle istituzioni internazionali da cui emanano e la considerazione che "così fan tutti" (Damiano, 2011, p. 18).

Diversi costrutti, primo fra tutti quello di competenza, hanno segnato in maniera significativa ed emblematica questo processo, segnalando, peraltro, il sotteso culturale di cui abbiamo detto nel precedente paragrafo. Mutuato dal mondo imprenditoriale e professionale, tanto da registrare dubbi circa la sua pertinenza rispetto alla scuola (Rey, 2003), la competenza ha fatto emergere l'attenzione agli standard e ai livelli di padronanza richiesti dal mercato del lavoro. Ciò non di meno, pedagogisti e docenti hanno cercato di cogliere le istanze più condivisibili ad esse sottese, quali la coniugazione delle conoscenze con le dimensioni operative e concrete del vivere e dell'operare, il ripensamento di strategie metodologico-didattiche nelle direzioni che vanno dal verbalismo all'apprendimento attivo, dall'apprendimento meccanico alla comprensione, dalla riproduzione culturale alla soluzione di problemi, dall'apprendimento incapsulato al transfert, etc. Al tempo stesso hanno avviato una riflessione critica in merito al senso e alle implicazioni delle competenze in riferimento alla scuola. Riteniamo, però, che questa debba essere ulteriormente sviluppata. Si tratta, in particolare, di ripensare il compito di indirizzo delle finalità dell'educazione, che nella scuola si declina nell'orientamento della progettazione curriculare, pur nell'auspicabile collaborazione con il mondo sociale e del lavoro, come specifico delle istituzioni educative, evitando che, al contrario, siano questi a definire la direzione, gli obiettivi e, correlatamente, gli apparati valutativi. Non si tratta di stabilire primati, ma di interpretare il valore essenziale del sapere pedagogico, scienza chiamata ad assumere l'educare

1 Elio Damiano, nel bel saggio del 2011 riportato in bibliografia, al quale rimandiamo, ricostruisce in maniera interessante e lucida la storia del processo che ha affermato progressivamente l'emergenza del sapere valutativo, incominciando dal movimento dell'*Evidence Based Education*, con il suo richiamo alla scientificizzazione delle pratiche e che ha inteso assicurare un'informazione pedagogica basata sulla valutazione a carattere "capitalistico", passando poi alle valutazioni internazionali del rendimento scolastico, l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) interno all'UNESCO, che continua i programmi dell'OECE, le indagini PISA, a quelle negli usa NAEP (*National Assessment of Education Progress*), poi NAGP (*National Assessment Governing Board*). Oltre alla ricerca scientifica, organismi come l'UNESCO, l'OCDE, il Consiglio D'Europa e la Banca Mondiale, i governi che ad essi fanno riferimento si avvalgono di essi per determinare le loro politiche scolastiche. La valutazione, da procedura tecnica, si trasforma in strumento di politica globale finalizzata ad uniformare i sistemi scolastici e formativi dei paesi aderenti. D'altra parte, la cultura dell'EBE si propone proprio di unire ricerca, dimensione politica e agire pratico, ispirato, appunto alle risultanze della ricerca e sostenuto da opportune strategie politiche.

nella sua complessità, evitando la trasformazione in mera cinghia di trasmissione di istanze altre, attraverso la sottile misura della rispondenza alle performances indicate come necessarie. Da questo punto di vista l'attacco di Benasayag e di Del Rey a quella che definiscono «la pedagogia delle competenze [...] come una visione meccanica e troppo semplicistica dei fatti e dei gesti dell'umano» (Benasayag, 2018, p. 82), si sostanzia come una critica alla subordinazione di fatto della pedagogia e dell'educare al diktat neoliberista, che attribuisce alla scuola il compito di conformarsi alle istanze del mercato attraverso la formazione delle competenze ad esso necessarie.

In questo scenario complessivo sta crescendo un sentimento di insofferenza (Damiano, pp. 20-21) per l'assolutismo che sta idealizzando la valutazione, nonostante i molti studi che hanno messo in discussione quella che Damiano definisce la *valutazione omologata*, sia sul piano metodologico che sul piano epistemologico. Ad esempio, riguardo le comparazioni internazionali sulle competenze scolastiche degli studenti, sono stati indagati criticamente l'adeguatezza delle prove in termini di misura delle effettive capacità (Goldstein, Lewis, 1996), l'uso distorto degli indicatori per valutare la qualità dell'insegnamento mirati, in realtà, a decidere le politiche del welfare (Bottani, 2006; Oakes 1996), la generalizzabilità delle prove, a prescindere dai contesti specifici di riferimento (Normand, 2004; Vaca Uribe, 2009).

## 2. Per una buona valutazione

Conserva tutta la sua attualità il senso del saggio deweyano del 1939 intitolato alla *Teoria della valutazione*. Come si ricorderà l'americano colloca il tema al centro delle polarità presente/futuro, valori/fini, fini/mezzi proponendo una concezione che muove nella consapevolezza che il nostro vivere nel presente e non nel futuro, ci rende possibile controllare i mezzi che afferiscono alla dimensione del presente e non i fini, che ci proiettano nel futuro. Ne consegue che il problema della valutazione concerne, in ogni caso generale o particolare, le relazioni tra mezzi e fini e che i fini sono determinabili solo sulla base dei mezzi impiegati per raggiungerli. Anche desideri ed interessi devono essere valutati come mezzi nella loro interazione con le condizioni esterne. La concezione dei *fini-in-vista* come *mezzi direttivi* o *procedurali* (espressione quest'ultima usata in *Logica. Teoria dell'indagine*), ci conduce ad un punto critico fondamentale, inerente al riferimento valoriale nella valutazione, alla sua necessità o opportunità, alla legittimazione etica (oltre che sociale e civica) dei risultati attesi e, congiuntamente, alla questione della loro determinazione.

Se valutare significa attribuire un valore, apprezzare (attribuire un prezzo, nella comparazione con altri beni), allora la valutazione non può essere intesa come pura tecnologia delle performances, ma chiama in causa la dimensione assiologica, rinunciando alla presunta neutralità e innocenza. Al tempo stesso la valutazione è calata nella storia, esprimendo dei problemi e dei processi culturali e sociali del tempo. Colicchi (2021, p. 245) definisce il valore come una «*credenza*, posseduta da uno o più soggetti, relativa alla *bontà* – nel senso di *apprezzabilità*, *desiderabilità*, o *auspicabilità*– di qualcosa». Al tempo stesso, la stessa fa emergere il corto circuito tra l'essere i valori una *credenza* e il paradigma razionalistico entro il quale la pedagogia li ha interpretati, con pretesa della loro validità, affrontandoli in termini teoreticistici, impersonali e normativi (Colicchi, p. 296). L'autrice considera conseguenza di questo corto circuito anche la condizione di eteronomia e di ancillarità della pedagogia rispetto ai sistemi di pensiero centrali e totalizzanti (filosofici, religiosi, politici, ma anche scientifici). Di qui la proposta rivolta alla pedagogia di affrontare la questione non più in termini razionalistici, ma pragmatici, avviando la ricerca sui valori calandosi e immergendosi in quel particolare genere dell'esperienza umana che chiamiamo educazione, per descrivere e analizzare dentro la stessa il pensare/agire educativo e il ruolo svolto dai valori.

L'assunzione di un orientamento di questo tipo, con riferimento alla questione della valutazione, converge nella direzione complessivamente assunta in questo saggio, di considerazione critica di quei modelli che, viceversa, tendono ad attribuire scopi e strumenti a partire da orizzonti esterni (e a volte opposti) all'esperienza educativa. Questi ultimi, peraltro, producono un'imputazione negativa, nel senso che il modello sul quale si chiede di misurarsi verrà sempre percepito come inarrivabile, con conseguente senso di inadeguatezza. Un insegnante, un'istituzione, un ricercatore chiamati ad omologarsi ad un format prestabilito ed estraneo al proprio orizzonte operativo e teleologico, a buone pratiche standardizzate a livello internazionale, a indicazioni normative spesso non adeguatamente giustificate, si sentiranno inadeguati, con il risultato di incremento delle resistenze al cambiamento e di malessere. Un *modello del deficit* (Damiano,

2011) tende, pertanto, ad ottenere i risultati opposti a quelli desiderati. Per questa serie di considerazioni condividiamo con Hadji (2023) l'invito ad affrontare la questione della valutazione alla luce di due snodi fondamentali: l'efficacia e la legittimità. Nella sua prospettiva di una *valutazione dal volto umano*, l'autore indaga forme ed esempi concreti e di possibile riferimento, con precisione e rigore, documentando la possibilità di modelli che non inseguano necessariamente il sempre più, ma il sempre meglio, a partire da una base di fiducia e rispetto. Riteniamo che su questi due snodi la pedagogia sia chiamata a costruire al proprio interno le sinergie anche tra settori scientifico disciplinari che hanno specificità diverse e complementari. Pensiamo, in particolar modo, alla collaborazione strategica tra la pedagogia sperimentale che si occupa, in tal senso, di studiare sistemi e metodi di valutazione rigorosi dal punto di vista scientifico e la pedagogia generale e sociale. Tale collaborazione non può, inoltre, non riferirsi anche ai settori della didattica e della pedagogia speciale, le cui specificità sono rilevanti e pregnanti in vista dell'obiettivo comune. A maggior ragione in virtù della complessità dello scenario di questa fase, è necessario affrontare congiuntamente, ciascuno a partire dal proprio sguardo e dalle proprie competenze pedagogiche, un problema che rischia di sabotare l'intero sistema educativo per come lo intendiamo, come studiosi del settore. Si tratta di pensare la valutazione con un approccio che ne consideri la pienezza del senso, sia dal punto di vista teorico che dal punto di vista pratico, proseguendo un dibattito già in atto. Occorre continuare nella direzione di un salto di qualità rispetto a riduzionismi e visioni ideologiche paralizzanti di varia natura anche riconducibili alle antinomie oggettivo vs soggettivo, controllo vs sviluppo, quantitativo vs qualitativo, esterno vs interno, reinterpretando opportunamente l'approccio docimologico, che pure, in qualche misura ha avuto un ruolo egemonico da riconsiderare (Castoldi, 2012). Anche in questo senso riteniamo vada inteso e interpretato il paradigma della complessità della valutazione. In questo spazio di confronto lo snodo relativo al rapporto fini/mezzi può e deve trovare la giusta collocazione, anche affrontando il problema della sostenibilità della valutazione, ai vari livelli, come esito della migliore sintesi possibile tra efficacia e legittimità nella circostanza data.

Consapevoli che la questione valutativa, nella sua ampiezza e complessità, per come la intendiamo, vada affrontata su un piano culturale e politico di portata generale e globale, il cui ulteriore approfondimento esula dall'economia e dai limiti del presente saggio, ci sembra opportuno segnalare alcune piste di lavoro interne, per così dire, alla scienza pedagogica.

Consideriamo come punto di partenza, in tal senso, la reinterpretazione dei rapporti di auto ed eterovalutazione, attraverso la messa a punto di sistemi attendibili, efficaci e al tempo stesso centrati sul rispetto dei contesti nella loro specificità. Questo problema va ri-letto all'interno del senso generale della valutazione a cui si intende fare riferimento. Una valutazione omologante, al di là degli equilibrismi di processo, necessariamente avrà il suo baricentro nella valutazione diretta dall'esterno, con tutte le conseguenze che abbiamo in qualche modo evocato. Una valutazione legittima ed efficace, viceversa, muove in una diversa ottica, riconducibile, in particolare al suo carattere formativo, ossia all'essere volta all'apprendimento, a partire anche dall'autovalutazione e dai feedback, utili a regolare tempestivamente i processi.

Pensiamo che questa valenza sia propria non soltanto dell'apprendimento dei singoli, ma sia estensibile anche ai sistemi educativi nel loro complesso. Una valutazione formativa, a differenza di una formazione deviata (come quella del modello del deficit) muove dalla fiducia e dalla valorizzazione dell'agire educativo e dai legami che in esso vengono stabiliti con l'ambiente circostante. Hadji spinge questa logica verso la valutazione formatrice, per la quale, con riferimento al contesto scolastico, si valuta come se si stesse facendo apprendimento (*assessment of learning*). Ogni momento e ogni attività in classe è valutabile, con conseguente utilizzo di strumenti ordinari quali il portfolio, le rubriche, le check-list. Ciò comporta e produce un'evoluzione complessiva della cultura della valutazione di tutta la comunità educativa per la quale, disinnescato l'ordigno emotivo della prova, ciascun soggetto coinvolto vive ogni normale attività in classe come un'occasione per raccogliere informazioni sulla base delle quali valutarsi e valutare, migliorando progressivamente le proprie prestazioni. Per muovere in questa direzione complessiva si deve prendere atto dell'opacità del carattere formativo della valutazione, per come attualmente viene interpretato. In tal senso la questione va assunta anche in termini di formazione complessiva di quanti sono chiamati alla valutazione.

Una seconda pista di lavoro riguarda la ricerca costante e a tutti i livelli della costruzione di una cultura del valutare e di una volontà generale, da tradurre in termini di criteri condivisi, comuni e perciò davvero visibili e trasparenti. Questo genere di attività segna essenzialmente il passaggio da una valutazione comparativa ad una valutazione in base a criteri. Se valutare, cioè, non è soltanto comparare risultati rispetto

ad una misura o ad uno standard assunto come riferimento, certificando l'adeguatezza degli esiti, ma ricercare informazioni relative ad un processo tali da regolare il medesimo, secondo l'ottica della valutazione formativa, allora i protagonisti del processo stesso devono farsi carico di una elaborazione culturale ampia. Ciò attiene evidentemente al profilo riflessivo dei professionisti e delle comunità educative e deve condurre ad istituire un sistema criteriale condiviso. Si va nella direzione di una valutazione consapevolizzante e consapevole, corrispondente ad un approccio a dominanza pedagogica che privilegia la partecipazione attiva dei soggetti della valutazione, oltre che il focus sui processi attivati rispetto alla sola misura dei prodotti. In tal senso va anche reinterpretata la sinergia tra i diversi settori pedagogici, già invocata in questo stesso saggio. Non possiamo cioè intendere la valutazione in senso autenticamente formativo se i soggetti (individuali e istituzionali) deputati ad essa, sia pure ai vari livelli, non sono protagonisti dell'intero processo e dei suoi sistemi. Chi valuta in senso formativo, che si tratti dell'apprendimento degli allievi, o della qualità del servizio erogato da un'istituzione educativa, deve avere una visione d'insieme e partecipare attivamente all'intero processo, non limitandosi alla sola padronanza degli strumenti valutativi. Ciò, naturalmente, andrà complessivamente bilanciato entro un sano sistema complessivo con forme di eterovalutazione, che consentano gli opportuni riferimenti e le corrette contestualizzazioni. Il punto è che, nell'attuale congiuntura storica, per le ragioni e le tendenze generali che abbiamo cercato di delineare, siamo di fronte ad un paradigma che schiaccia l'intera valutazione sulla dinamica della conformazione ad uno standard in termini di misura, con conseguente eclissi dell'autovalutazione, con particolare riguardo alla dimensione formativa.

Una terza pista di lavoro, discendente dalle prime due, riguarda quella che Bandura ha indicato come agentività personale, tendenza e capacità di rispondere attivamente alle sfide del mondo reale. Una buona valutazione esige, anzitutto, la consapevolezza che la posta in gioco, il valore da apprezzare nel processo valutativo, appunto, merita l'impegno e la fatica necessari. In tal modo i soggetti della valutazione vivranno l'onere valutativo (sia da soggetti valutatori che valutati) come qualcosa di utile, in quanto portatore di ricchezza e crescita in una dimensione della propria vita. Ciò si tradurrà in motivazione e conseguente attivazione, nella direzione di una risposta produttiva, meglio ancora proattiva, come impegno prospettico, capacità d'azione, corredata da spirito di iniziativa.

Una valutazione omologata, ossessiva, non sostenibile, non integrata con l'azione, dettata da esigenze eteronome, con maggiore probabilità produrrà insofferenza e resistenze di vario genere. L'efficacia della valutazione non afferisce soltanto all'adeguatezza degli strumenti e delle procedure utilizzate nel misurare correttamente gli esiti, ma anche alla capacità di fare leva sui soggetti affinché si attivino positivamente in vista degli sviluppi auspicati, che si riferiscano agli apprendimenti o ai servizi erogati. Non si tratta, infatti, di assegnare pagelle, icona della valutazione sommativa della scuola tradizionale, ma di raccogliere informazioni utili al miglioramento della qualità dei processi e dei prodotti in esame, motivando positivamente i soggetti (persone o istituzioni) ad agire per migliorare il proprio valore. Anche da questo punto di vista la valutazione presenta una forte marcatura pedagogica che dobbiamo essere in grado di sostenere e supportare.

Le piste di lavoro sommariamente tracciate sono soltanto indicative di un lavoro ben più articolato e complesso che la pedagogia oggi è chiamata a compiere a fronte di una vera e propria emergenza legata alla valutazione, il cui impatto, nei vari aspetti della vita educativa, è sempre più significativo. Ci auguriamo di avere suggerito alcuni elementi utili e motivanti nella direzione di una buona valutazione, a conferma del ruolo essenziale della pedagogia in questo articolato processo.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Bauman Z. (2001). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza.
- Benesayag M., Del Rey A. (2018). *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Milano: Feltrinelli.
- Castoldi M. (2012). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Carocci.
- Centro Studi per la Scuola Cattolica (2022). *Valutare per valorizzare. Scuola Cattolica in Italia Ventiquattresimo Rapporto 2022 della valutazione*. Brescia: Scholé.

- Colicchi E. (2021). *I Valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Del Rey A. (2013). *La tirannia della valutazione*. Milano: Eléuthera.
- Dewey J. (1939). *La teoria della valutazione*. Milano: La Nuova Italia (1960).
- Damiano E. (2011). Il “senso” della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2, 2: 10-39.
- Domenici, G. (2001). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici G. (2009). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici G. (2011). Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2, 2: 67-82.
- Foucault M. (1978). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (1994). *Le sujet et le pouvoir In Dits et Ecrits*, vol. IV. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1998). *Bisogna difendere la società*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2001). Omnes et singulatim. In O. Marzocca (ed.), *Biopolitica e liberalismo*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2004). *Sicurezza popolazione territorio*. Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2005). *La nascita della biopolitica*. Milano: Feltrinelli.
- Hadij C. (2022). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: Morcelliana.
- Hadij C. (2023). *Una valutazione del volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Morcelliana.
- Longo G. (2003). Géometrie et cognition in *Revue de Synthèse*, 5° serie, 1-10. Paris: Fondation pour la science.
- Martuccelli D. (2010). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CXXXVIII-CXXXIX: 27-52.
- Michelini M. C. (2016). *Fare comunità di pensiero: Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Michelini M.C. (2018). *Per una pedagogia critica delle buone prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey M. (1999). *Educare. Manuale di Pedagogia come scienza pratico progettuale*. Roma: LAS.
- Perrenoud P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mèsure et evaluation in èducation*, 4, 13: 49-81.
- Rey B. (2011). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2, 2: 97-108.
- Sani R. (2011). La valutazione della ricerca in ambito pedagogico: un problema di metodo. *Valutazione e Competenze, Education Sciences & Society*, 2, 2: 176-190.
- Schapiro M. Stone Sweet A. (2002). *On law, Politics and Judicialization*. Oxford: Oxford University Press.
- Tate N., Vallinder T. (1995). *The global Expansion of Judicial Power*. New York: NewYork Press.
- Vertecchi B. (1984). *Manuale della valutazione*. Roma: Editori Riuniti.
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.