

Maria Tomarchio

Paolo Bianchini

Cristiano Corsini

Viviana Vinci

OPEN ACCESS

**Siped**  
 Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** Tomarchio M., et al. (2023). Editorial. *Pedagogia oggi*, 21(1), 9-17.  
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-01>

**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://doi.org/10.7346/PO-012023-01>

Against the backdrop of the progressive imposition of organizational models and management structures that are particularly oriented towards increasing competitiveness, the relationship between evaluation and the quality of training processes is once again posing questions for pedagogical research today, positioning it as having enhanced responsibilities towards the entire world of training institutions and research.

Because of the wide-ranging effects of this research and the vast scope of the elements of complexity it brings with it, the scientific and cultural - but also political - challenge it poses needs to be addressed openly and through wide-ranging analyses, avenues of reflection in which the contributions of the different sectors of pedagogical research are integrated, however much they may be linked to specific fields of interest or different scientific societies.

This issue of *Pedagogia Oggi* aims to propose an articulate analysis that will specifically restore a wide-ranging pedagogical perspective and an in-depth interpretative framework for the history, problems and development prospects of practices and theories that relate to the challenge posed by the evaluation of and within educational institutions in a national and international perspective.

Insofar as the topic under investigation cannot be approached from an exclusively technical-procedural perspective, what logic and models underlie the current landscape of evaluation practices? Which aspects of ethical legitimacy can enhance and, in terms of practical action, accompany positive development of the object under evaluation? With regard to values and aims, what contribution does pedagogical reflection make in guiding and orienting the practical choices and relevance of the evaluation models adopted by and within educational institutions? How can we prevent the formative value of evaluation from being lost within a socio-economic framework increasingly inspired by the idea of performance?

With these issues in mind, this issue of *Pedagogia Oggi* focuses attention on the experiences and potential of reflections, research and interventions relating to the evaluation of and within educational institutions.

Sullo sfondo del progressivo imporsi di modelli organizzativi e assetti gestionali decisamente orientati in direzione di una crescente competitività, il rapporto tra valutazione e qualità dei processi formativi torna oggi a interrogare la ricerca pedagogica, ponendola di fronte a rinnovate responsabilità nei confronti dell'intero mondo delle istituzioni formative e della ricerca.

Per le ricadute su ampia scala che produce e la vasta portata di elementi di complessità che reca in sé, la sfida scientifica e culturale, ma anche politica, posta innanzi, impone un confronto aperto e analisi ad ampio raggio, percorsi di riflessione che vedano integrato l'apporto dei settori della ricerca di ambito pedagogico, per quanto riconducibili a specifici campi di interesse o a diverse società scientifiche. Il presente numero della rivista intende proporre un'articolata analisi che restituisca ad ampio spettro le peculiarità di una prospettiva pedagogica e un approfondito quadro interpretativo della storia, dei problemi e delle prospettive di sviluppo delle pratiche e delle teorie connesse alla sfida della valutazione delle e nelle istituzioni formative in prospettiva nazionale e internazionale.

Nella misura in cui il tema indagato non può essere affrontato da una prospettiva esclusivamente tecnico-procedurale, quale logica e quali modelli sottende l'attuale panorama di prassi valutative? Quali aspetti di legittimità etica possono valorizzare e accompagnare, in relazione all'agire pratico, uno sviluppo positivo dell'oggetto valutato? Quale contributo della riflessione pedagogica, in termini di valori e finalità, guida e orienta le scelte pratiche e la pertinenza dei modelli valutativi adottati dalle e nelle istituzioni formative? Come non perdere il valore formativo della valutazione dentro un quadro socio-economico sempre più ispirato dall'idea di performance?

In questa direzione, il numero di *Pedagogia Oggi* focalizza l'attenzione sulle esperienze e le potenzialità di riflessioni, ricerche e interventi inerenti alla valutazione delle e nelle istituzioni formative.

## Valutazione e qualità dei processi formativi: un impegnativo puzzle

### Evaluation and quality of training processes: a challenging puzzle

**Maria Tomarchio**

Full professor in General and Social Pedagogy | Department of Educational Sciences | University of Catania (Italy) | maria.tomarchio@unicat.it

L'articolato campo tematico della valutazione rappresenta oggi, per l'intero panorama delle istituzioni formative, un ambito di approfondimento e di riflessione senza dubbio di viva e scottante attualità. È di immediata evidenza, infatti, quante e quali ricadute le attività legate ai processi valutativi riescano a produrre, direttamente o indirettamente, tanto sul terreno del vissuto degli individui e della qualità della loro vita, anche lavorativa, quanto sul piano sovraindividuale, socio-relazionale e dei comportamenti emergenti, con particolare riguardo ai contesti istituzionali. Effetti che relativamente agli ambiti e ai luoghi della formazione troviamo spesso associati all'attestarsi di un clima di ansia diffusa e all'innalzarsi incontrollato della competizione, o ancora posti in relazione a forme di pervasività tali da influenzare, fino a raggiungere livelli di vera e propria 'colonizzazione', scelte e valori, rischiando di allontanarli dalle finalità istituzionali originarie legate al dettato costituzionale (M. K. Power, *The audit society*, Oxford University Press, Oxford, 1997).

È indubbio, tuttavia, ogni cultore della ricerca pedagogica ne è consapevole: formazione e valutazione devono rimanere legate in uno stretto binomio. Interessanti pagine di storia della pedagogia continuano ad attestare, peraltro, come un approccio scientifico alla pedagogia sia andato via via a consolidarsi, tra XIX e XX secolo, parallelamente allo sviluppo di una consapevolezza dell'importanza della valutazione in sede formativa; non senza fare i conti al tempo stesso, come è noto, con il prodursi di una vera e propria "coazione alla misurazione" (V. La Rosa, *Linee evolutive della pedagogia sperimentale in Italia. Modelli temi figure*, FrancoAngeli, Milano, 2012; Id., *Profili d'infanzia. Bambini e bambine tra sperimentazioni educative, pratiche di orientamento, narrazioni all'alba del Novecento*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2020).

Per quanto il panorama nazionale e internazionale con il quale ci confrontiamo, all'interno del quale collochiamo anche aspettative di ricerca, non appaia esente da opacità (C. Addey, "La global data infrastructure di PISA e la politica OCSE nascosta in piena vista: data infrastructure alternative per valutare la qualità dell'educazione", in C. Corsini, G. Pillera, C. Tienken, M. Tomarchio [a cura di], *Evaluating Educational Quality*, FrancoAngeli, Milano, 2020, pp. 29-38), bisogna continuare a perseguire l'obiettivo di mettere a punto per la valutazione in educazione 'una struttura appropriata e sufficientemente rigorosa', come auspica Baldacci nel contributo alla presente raccolta. Andare oltre gli schemi convenzionali e, più che in passato, considerare quale fitta e vasta rete di elementi di complessità e di implicazioni, anche provenienti dal mondo esterno alla ricerca pedagogica, si impongano all'attenzione di chi rivolge interessi ed impegno al vasto campo della valutazione sul terreno formativo, di quanti, a vario titolo, sono chiamati ad adempimenti di ordine procedurale legati alla valutazione.

Ci troviamo in presenza di una sorta di puzzle del quale con fatica si riesce a tenere assieme i pezzi, ancor più se si muove dalla consapevolezza che sullo sfondo dell'intera questione valutativa si confrontano ad ampio raggio dimensioni culturali, valoriali, economiche, politiche, anche di comunicazione pubblica (A. Ferrante, "Valutazione e comunicazione pubblica del lavoro pedagogico", in S. Ulivieri Stiozzi, V. Vinci (a cura di), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, FrancoAngeli, Milano, 2016, pp. 166-187). Motivazioni e interessi diversi sono andati via via emergendo nel giro di pochi lustri, in un dibattito ormai attraversato anche dalla presenza di voci lontane dalle scienze dell'educazione che collocano i propri assunti e le proprie scelte al di fuori di quadri concettuali e paradigmi di riferimento riconducibili ad una progettualità formativa. In tale contesto il percorso che ha portato alla legittimazione di un ordine proce-

durale orientato in direzione della standardizzazione e della omologazione, percepito come efficiente, è stato veloce e ha pure trovato adepti. Rimane il timore che un'accelerata ed esagerata polarizzazione delle procedure, crescendo in forma direttamente proporzionale allo svuotamento dei significati autentici legati ad un atto valutativo, possa accrescere la distanza tra dimensioni procedurali stesse e riflessività volta alla qualità dei processi formativi.

Una “nuova ragione del mondo” sembra davvero essersi fatta strada (P. Dardot, C. Laval, *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*, DeriveApprodi, Roma, 2019); ne cogliamo chiari i tratti emergenti sullo sfondo di uno scenario in cui, accanto ad una ricerca sulla valutazione, fondata dal punto di vista scientifico e saldamente ancorata a criteri pedagogici come vorremmo, operano e si attestano, ad un piano diverso, più e diverse prospettive di mera utilità, volte al controllo e all'orientamento forzato dei processi e delle condotte.

Alla luce di tali considerazioni, giocare la partita di una valutazione di qualità per le istituzioni formative che presenti il contrassegno di un sicuro ancoraggio alla ricerca pedagogica, impone che il confronto all'interno della comunità scientifica dei pedagogisti rimanga attivo e si rinnovi nel tempo, che circospetta sia l'analisi, attraversata da percorsi di riflessione aperti e da produttive integrazioni tra i diversi apporti di sapere, per quanto riconducibili a specifici campi di interesse.

Va tratta ogni opportunità di crescita culturale e scientifica dalla sfida epocale che la contemporaneità pone innanzi, aprendo in primo luogo, nel contesto delle soprarichiamate prospettive di confronto legate ai processi valutativi, ad un inedito intersecarsi tra istanze di ordine empirico-sperimentale e ricerca di carattere teorico-fondativo e sociale. Di considerevole rilievo è, su tale terreno, l'impegno di cui farci carico, perché le nostre scelte, tanto di livello strettamente scientifico, quanto legate nella quotidianità ai compiti che svolgiamo e alle funzioni che ricopriamo, saranno chiamate a restituire all'intera collettività una logica stringente e irriducibile, un tracciato di corrispettivi, coerenti e specifici, interventi e strumenti.

L'attesa più alta rispetto a tanta responsabilità è che, con crescente convinzione, si continui a coltivare un orizzonte di coerenza rispetto ai fini ai quali deve corrispondere il pensare/agire della pedagogia, evitando che possano scivolare silenziosamente in secondo piano, fino a diventare invisibili perché non omologabili, quegli aspetti della contemporaneità più problematici dal punto di vista dei diritti dei soggetti, delle società multiculturali, del vissuto delle persone e delle narrazioni dei territori. Va da sé che ciò comporta porre tra le priorità che il potere realmente decisionale, da non confondere con ruoli meramente esecutivi, rimanga affidato a percorsi realmente condivisi e che in ogni momento, di qualsivoglia processo valutativo, i principi di equità e il diritto all'autodeterminazione vengano rispettati.

## La storia (e il presente) della valutazione tra soggettività e oggettività

### The past (and the present) of assessment between subjectivity and objectivity

---

**Paolo Bianchini**

Full professor in History of education | Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin (Italy) | paolo.bianchini@unito.it

Anche se per il momento non possediamo fonti dirette su questo tema, è molto probabile che istruzione e valutazione siano nate insieme. Esse costituiscono un binomio talmente consolidato da apparire inscindibile: è difficile ancora oggi, a circa mezzo millennio di distanza dalla nascita della scuola come la conosciamo noi, pensare di non associare l'insegnamento alla misurazione di ciò che è stato trasmesso, sotto forma di valutazione di quanto è stato appreso. L'azione di insegnare presuppone quella di imparare e tra i compiti di chi insegna c'è anche stabilire come e quanto è stato imparato. Se l'insegnante mette i suoi saperi e la sua intenzionalità nel trasmettere ciò che a sua volta ha faticosamente conosciuto, è altrettanto importante che il discente si impegni per far fruttare ciò che il docente ha insegnato. La valutazione nasce di fatto proprio con l'intento di misurare tale impegno. E ogni insegnante, spesso ancora oggi, compie tale operazione non solo senza una specifica preparazione in materia, ma soprattutto senza aver ben meditato le implicazioni che la valutazione ha sul presente e sul futuro dei suoi alunni.

Benchè rappresenti, quindi, un'azione intrinseca alla trasmissione scolastica, la valutazione ha costituito di fatto per lunghissimo tempo un aspetto negletto nella formazione e nella professionalità dei docenti. Forse anche per questo motivo, sebbene la valutazione costituisca una parte fondamentale della vita scolastica, le tracce che essa ha lasciato e continua a lasciare nella scuola sono davvero molto modeste. Mentre le idee circa la valutazione (parlare di teorie sarebbe probabilmente eccessivo) si sono riprodotte uguali a se stesse per secoli, i materiali scolastici ad essa collegati sono stati oggetto di cicliche e pressoché totali epurazioni da parte degli archivi scolastici e familiari. Infatti, paradossalmente tutto ciò che ha a che fare con i giudizi che gli insegnanti danno dei loro allievi è affidato a materiale considerato di scarso valore e non degno di essere conservato: compiti in classe, prove effettuate a casa, registri d'aula e dei voti, verbali dei consigli di classe, pagelle, diari, ecc. rappresentano da sempre agli occhi degli insegnanti e delle stesse scuole materiali non degni di essere conservati. Proprio perché estremamente rari, tali oggetti per gli storici costituiscono oggi fonti preziose. Per onestà e completezza va detto, però, anche che gli storici, compresi gli storici dell'educazione, provenendo dallo stesso contesto culturale che ha prodotto questo modo di intendere la scuola e la valutazione, per molto tempo si sono disinteressati allo studio del tema e hanno snobbato tutte quelle fonti che avrebbero potuto contribuire a documentarlo e a conoscerlo meglio. Solo recentemente, grazie al passaggio dalla storia della pedagogia alla storia della scuola e da quest'ultima alla storia culturale dell'educazione e della scuola, i materiali della quotidianità scolastica, anche quelli più umili e deperibili, hanno cominciato ad attirare l'attenzione degli storici dell'educazione. Intanto, grazie ad altri influssi storiografici, come, ad esempio, quelli che hanno portato a ripercorrere la storia e il trattamento della disabilità o l'evoluzione delle discipline, la valutazione ha cominciato a comparire sporadicamente tra gli oggetti di ricerca degli storici.

Si tratta di una storia che è in larghissima parte da scrivere, non solo nel nostro Paese, ma a livello planetario, sia, appunto, perché anche tra gli addetti ai lavori non è ancora molto diffusa la consapevolezza della sua importanza nell'evoluzione dei sistemi scolastici e formativi, sia per la carenza delle fonti che possono contribuire a ricostruirla. Tuttavia, qualche consapevolezza in ambito storiografico è stata raggiunta: la valutazione è stata per lunghissimo tempo prerogativa del singolo insegnante, chiamato a esprimere un giudizio sul rendimento dei suoi allievi. E tale giudizio, indipendentemente dalle ragioni e dai

modi in cui veniva formulato, è stato considerato insindacabile. Di fatto, implicitamente si è pensato – e spesso purtroppo si continua a pensare – che dare voti e giudizi sia per sua natura un’operazione che dipende dalla soggettività di chi valuta, e che a tale soggettività non si possano o non si debbano dare istruzioni o limiti. I primi stimoli a ripensare questo modo di valutare sono arrivati non dalla scuola né dalla pedagogia, ma da discipline che hanno tra i loro compiti statuari quello di valutare le capacità cognitive degli individui, ovvero la psichiatria e la psicologia. Da qui l’ambizione di creare test in grado non solo di misurare correttamente i risultati ottenuti, ma addirittura di prevedere quelli futuri, nonché di stabilire le capacità di apprendimento indipendentemente dalla storia e dal contesto nei quali essi vengono utilizzate. Questo modo di valutare ha finito per coincidere con “testare” e, nel tentativo di rendere più affidabile e oggettivo il processo di valutazione, dalla fine dell’Ottocento ha prodotto prove pensate per standardizzare, categorizzare e anticipare le patologie, rivelandosi, però, di fatto in molti casi come strumenti capaci solo di tipizzare e omologare l’essere umano.

Uno degli effetti paradossali di questa storia è che ancora oggi a scuola, quando si ragiona di valutazione, si oscilla tra due estremi: la massima soggettività, nel momento in cui essa viene delegata al singolo insegnante, e l’oggettività massima, che finisce per coincidere con l’astrattezza, quando si pensa ingenuamente di poter stabilire con certezza i risultati che uno studente ha raggiunto e può potenzialmente raggiungere attraverso una prova standardizzata. In un caso come nell’altro il rischio più probabile è che la valutazione si dimentichi dell’allievo nella sua concretezza in nome di un modello di studente (e di essere umano) formulato sulla base delle idealità dell’insegnante o delle convinzioni didattiche, scientifiche, politiche, nonché delle aspirazioni della collettività in un dato momento storico.

I saggi che affrontano il tema dell’evoluzione delle teorie e degli strumenti della valutazione all’interno di questo numero di *Pedagogia oggi* offrono letture molto interessanti e originali della sua storia e dei suoi paradossi. Oltre che gettare luce su aspetti sinora trascurati o ignorati, poi, offrono importanti elementi di riflessione sulle sfide attuali e prossime della valutazione, di cui oggi sono chiarissime le implicazioni e la potenza. È ormai fortunatamente chiaro a tutti che la valutazione scolastica incide profondamente non solo sul presente, ma anche sul futuro degli allievi. Per questo, non può esimersi dal tenere in conto anche il passato loro e dell’ambiente nel quale sono cresciuti e vivono. Da quando la pedagogia è diventata consapevole del potere e delle sfide connesse alla valutazione ha lavorato per trovare il modo giusto di valutare. Ha così scoperto che l’equità è molto difficile da ottenere e che non può provenire soltanto dall’oggettività, ma deve tenere in conto pure la soggettività. Non è un caso, insomma, che la valutazione sia nata con l’istruzione: si tratta di due “sfide impossibili”. In questo senso, essere consapevoli dei successi e degli insuccessi della valutazione del passato può offrire una chiave di lettura per affrontare le sfide del sistema scolastico e formativo del presente e del futuro.

## Gli inciampi della valutazione: sortirne insieme

### The pitfalls of evaluation: the need for shared solutions

**Cristiano Corsini**

Full professor in Experimental Pedagogy | Department of Education Science | University of Rome Tre (Italy) | [cristiano.corsini@uniroma3.it](mailto:cristiano.corsini@uniroma3.it)

Il fatto che nel corso dell'ultimo quarto di secolo in ambito educativo la valutazione abbia assunto una dimensione sempre più pervasiva pare sufficientemente attestato dalla genesi e dallo sviluppo di dispositivi, istituti e apparati espressamente deputati all'accertamento dei livelli di efficacia e qualità del lavoro svolto nelle scuole e nelle università. Dal Rapporto di Autovalutazione di una scuola al Riesame di un corso di studi passando per gli immancabili ranking chiamati a rendere conto di faccende complesse come la qualità dell'istruzione o della ricerca, oggi più di ieri e (presumibilmente) meno di domani il lavoro di chi opera in campo scolastico e accademico appare definito dall'erogazione di indicatori. Tali indicatori, chiamati teoricamente a rendere conto della distanza tra quanto svolto e livelli più o meno espliciti di qualità, vengono non infrequentemente impiegati come misure per posizionare individui e contesti entro graduatorie che hanno, più o meno esplicitamente, finalità o conseguenze premiali. Curiosamente, tra le tante valutazioni che negli ultimi anni hanno abitato istituti e accademie è finora mancata, da parte del sistema scolastico e universitario, proprio quella relativa all'impatto di queste scelte. A pensar male, sembrerebbe che la valutazione tenda sottrarsi a sé stessa.

D'altra parte, se è vero che scuole e università sono da qualche anno oggetto di valutazione, non va dimenticato che, per tradizione, queste istituzioni sono chiamate a operare attivamente una valutazione. Il riferimento è a quella che viene impropriamente definita "valutazione degli studenti" ma che, in realtà, dovrebbe esercitarsi non sui singoli individui, ma sui loro apprendimenti. Da questo punto di vista, in relazione alla scuola primaria, nel dicembre 2020 abbiamo assistito a un passaggio chiave, legato all'abbandono del voto numerico nella valutazione periodica e finale. È utile soffermarsi su questo cambiamento per chiarire quali resistenze ostacolano un ragionamento pedagogicamente fondato sulla valutazione. Come noto, i voti numerici nella scuola primaria, aboliti negli anni Settanta, sono ripristinati dalla ministra Gelmini nel 2008. Nell'estate di quell'anno il ministro dell'Economia Tremonti difende il ritorno dei voti numerici nel I ciclo scrivendo sul Corriere della Sera quanto segue: "I numeri sono una cosa precisa, i giudizi sono spesso confusi. Ci sarà del resto una ragione perché tutti i fenomeni significativi sono misurati con i numeri. Un terremoto è misurato con i numeri della scala Mercalli o Richter. Il moto marino è misurato in base alla scala numerica della 'forza' [...]. La mente umana è semplice e risponde a stimoli semplici. I numeri sono insieme precisi e semplici. Il messaggio che trasmettono è un messaggio diretto. Se gli stessi fenomeni [...] fossero espressi non con numeri ma attraverso frasi complesse con finalità descrittive, il messaggio resterebbe impreciso".

Ora, a prescindere dalle considerazioni sulla supposta semplicità della mente umana (presumibilmente, il giudizio individuale sarà legato anche alla complessità delle frequentazioni di ciascun soggetto), sappiamo bene che in realtà non v'è nulla di realmente immediato in ambito educativo e che la scala Mercalli, diversamente dalla Richter, è caratterizzata da elementi descrittivi. Nonostante la perorazione di Tremonti, chiunque abbia un minimo di confidenza con i processi valutativi sa bene che è proprio la presenza di elementi descrittivi, tipici di ogni passaggio intelligente dal conto al racconto, a contraddistinguere i giudizi di valore che consentono di orientare, arricchire e migliorare le esperienze successive. E non si capisce davvero perché mai dovremmo definire educative valutazioni che non orientano, arricchiscono o migliorano la nostra esperienza. Non è un caso che, partendo dalla "Teoria della valutazione" di John Dewey, proce-

dendo per la valutazione formativa di Michael Scriven e approdando alle molteplici formulazioni degli ultimi anni, possiamo osservare come, entro un quadro evolutivo dinamico, sia possibile riscontrare una chiara definizione che accomuna le diverse enunciazioni che si sono succedute nel tempo: la valutazione educativa è un processo che consente di emettere un giudizio di valore sulla distanza riscontrata tra realtà e obiettivi in modo tale da informare scelte utili alla riduzione di tale distanza.

In primo luogo, concepire la valutazione come giudizio di valore esclude che essa possa essere oggettiva e ci ricorda che il processo valutativo è – sempre – una forma di gestione del potere. Il richiamo a un’indifendibile oggettività nella valutazione (degli apprendimenti, delle scuole, delle università o della ricerca) fa emergere meccanismi di mistificazione propri di una visione autoritaria dell’educazione e della scienza. In secondo luogo, è necessario misurare in maniera valida e affidabile – ch  la soggettivit  non implica arbitrio – la distanza tra obiettivi e realt . La necessit  di questa misurazione   legata alla funzione attribuita al giudizio di valore: esso serve a fornire indicazioni utili a ridurre tale distanza, altrimenti la valutazione diventa un’inutile incombenza burocratica, adatta a lasciare le cose come sono e a legittimare, scambiandole per merito o per eccellenza, le disuguaglianze di partenza.

Appare evidente come la valutazione sia una cosa troppo rilevante e complessa per pretendere che se ne occupino solo individui ritenuti specialisti in ambito docimologico. Gli sguardi offerti dalla pedagogia generale e sociale, dalla storia dell’educazione e dalla pedagogia comparata hanno rappresentato e rappresentano, assieme a contributi come quelli di natura sociologica e psicologica, elementi indispensabili per chi, nell’ambito della didattica e della pedagogia sperimentale, intenda sviluppare e condividere le proprie sensate esperienze e rigorose teorizzazioni su un processo tanto importante. D’altra parte, per tornare alla pervasivit  segnalata in apertura,   auspicabile che, in futuro, idee scientificamente infondate e nocive come quella di impiegare strumenti standardizzati per definire “competenti” o “fragili” singoli studenti o quella di stilare classifiche di qualit  di istituti o dipartimenti incontrino un’opposizione compatta da parte del mondo pedagogico. Una decina d’anni fa, ricercatrici e ricercatori di area docimologica e didattica hanno indirizzato una lettera pubblica alla ministra Carrozza sul rischio di un uso disinvolto di indicatori ottenuti attraverso le prove standardizzate nazionali. I rischi, come previsto, nel frattempo sono diventati realt  e appare davvero fondamentale unire sforzi e sguardi se si vuole costruire un modo scientificamente e pedagogicamente difendibile di impiegare la valutazione, ch  pensare di sortirne individualmente  , nella migliore delle ipotesi, poco realistico.

## Cultura ecologica della valutazione e formazione delle competenze valutative: verso processi partecipati di valorizzazione

### Ecological culture of evaluation and evaluation skills training: towards participatory enhancement processes

**Viviana Vinci**

Full professor in Experimental Pedagogy | Department of Humanities, Letters, Cultural Heritage and Educational Studies | University of Foggia (Italy) | viviana.vinci@unifg.it

Perché scuole, Università e servizi educativi dovrebbero assumere l'onere di un sistema di autovalutazione/valutazione? Qual è il “senso” di una cultura valutativa dell'agire didattico-educativo? E quale valutazione può esprimere al meglio la qualità “ineffabile” dei processi educativi?

Per rispondere a tali quesiti occorre posare lo sguardo sulla complessa (e difficile!) interazione fra valutazione *esterna* e *interna*, fra esigenze, per un verso, di *accountability*, controllo, standardizzazione e, per altro verso, processi partecipativi e negoziati di *enhancement*, autovalutazione e valutazione fra pari, capaci di restituire valore al contesto e ai suoi protagonisti.

La valutazione rappresenta un universo complesso, denso di significati, in cui si intrecciano variabili diverse che coinvolgono molteplici aspetti riguardanti lo sviluppo professionale e personale, in un'ottica micro e macro, individuale e di sistema. Essa chiede la co-partecipazione consapevole di chi valuta ed è valutato, ossia il ricupero del senso idiografico ed ermeneutico di una valutazione come processo regolativo dell'agire e dispositivo di ricerca (L. Galliani, *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, La Scuola-Morcelliana, Brescia, 2015).

Chiede, inoltre, un alto grado di consenso, ossia la capacità degli attori che abitano un contesto professionale di comprenderne autenticamente i significati, di diventare parti integranti della cultura valutativa stessa, di dividerne scopi e valori (E. Felisatti, “La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro”, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, special issue, 2019, 15-28).

Come sottolinea Perla inaugurando il costrutto della valutazione come *valorizzazione* (L. Perla, *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. La Scuola-Morcelliana, Brescia, 2019), occorre «ricentrare le azioni valutative nei contesti laddove ha luogo l'azione didattica temperando la “tirannide” dei modelli neo-positivistici della valutazione» (p. 41) e connetterne il senso al miglioramento assunto come responsabilità e non come mero controllo o adempimento burocratico-procedurale. Una tirannia che, nel mondo della scuola così come in quello universitario, ha portato ad esempio l'uso quasi esclusivo del voto – che ha funzione essenzialmente rendicontativa e che «fa quel che può, quel che non può non fa: agisce come bastone e carota, con quel che ne consegue» (C. Corsini, *La valutazione che educa. Libera insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Mila, 2023, p. 15) – ad oscurare l'idea stessa della valutazione, a ‘tradirne’ quella che è invece la sua vera finalità, ossia *educare* e migliorare i processi di insegnamento-apprendimento grazie anche al pieno coinvolgimento di studenti e studentesse nei processi valutativi. Ciò comporta il passaggio da una prospettiva individuale ad una organizzativa, multidimensionale e di sistema più ampia, ecologica, in cui dialogano responsabilità individuali e politiche strategiche di *governance*.

Le comunità professionali possono sperimentare, attraverso la valutazione, una prassi regolativa e riflessiva per il miglioramento continuo dell'agire didattico-educativo e la partecipazione di tutti gli stakeholders a vario titolo coinvolti. Le organizzazioni complesse che necessitano di programmare e monitorare azioni di miglioramento continuo dovrebbero partire dall'analisi delle proprie criticità e dei propri punti di forza attraverso l'autovalutazione e, allo stesso tempo, attrezzarsi a livello di competenze professionali per gestire il cambiamento, monitorarne gli sviluppi e prevedere investimenti in termini di risorse e formazione. Si tratta di uno scenario che rafforza massimamente l'autonomia e l'assunzione della responsabilità delle scelte progettuali, di *leadership* e *middle-management*.

I processi di autovalutazione e valutazione possono supportare professionisti che operano nei vari contesti dell'educativo nel rispondere alle attese di una società in rapida trasformazione, ai rischi e agli imprevisti, portando ad una revisione della mediazione docetica nell'ottica del miglioramento continuo e promuovendo una cultura della qualità.

Ma non solo. È attraverso l'autovalutazione – ‘antidoto’ per fronteggiare il rischio di autoreferenzialità sempre in agguato in ogni agire che non è sottoposto ad un monitoraggio – che è possibile creare le condizioni per promuovere riflessività sull'agire didattico-educativo ed esplicitare l'*implicito* che sottende scelte culturali-organizzative, approcci e strumenti adottati all'interno di un'organizzazione.

La stagione della valutazione intesa come valorizzazione è, però, giovane e ancora al dà dal consolidarsi.

Tale prospettiva, infatti, non è spontanea né scontata. Essa chiede di essere supportata attraverso precisi dispositivi riflessivi e di formazione che – recuperando il significato deweyano del processo valutativo come riflessione e attribuzione di valore (J. Dewey, *Teoria della valutazione*. La Nuova Italia, Firenze, 1963) – consentano di sperimentare le comunità professionali come *comunità di ricerca*, capaci di esplicitare e documentare il proprio “sapere organizzativo”, di identificare punti di forza e di debolezza, utilizzando approcci *Inquiry-Based Learning*. Di rendere il valutare un processo *istituzionale* e non solo un atto spontaneo (J-M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo*. Loescher, Torino, 1989).

Occorrono dispositivi in grado di promuovere competenze plurime e flessibili che comprendano la capacità di scegliere, adattare, ideare modelli e metodologie valutative sulla base del contesto, degli utenti, delle risorse disponibili. Vi è in gioco una dimensione interpretativa, di lettura, ascolto e comprensione del contesto e dei processi agiti, che porta chi valuta (o si autovaluta) ad una costante *messa alla prova* del proprio giudizio, ad una continua negoziazione delle proprie interpretazioni, ad un aggiornamento professionale continuo e mai concluso. Vi è anche una competenza, strettamente legata all'ambito valutativo, di tipo relazionale, consulenziale e di *cura* che si esplicita, a vari livelli, con chi è valutato, ma anche con la governance e gli stakeholders. I professionisti competenti in materia di valutazione non sono solo in grado di scegliere le strategie e gli strumenti valutativi in modo adeguato alle caratteristiche degli evaluandi e ai contesti, ma considerano la valutazione come elemento di supporto al proprio lavoro quotidiano e, conseguentemente, al proprio benessere.

La valutazione – che gioca un ruolo essenziale nella valorizzazione del capitale umano, del professionismo educativo – può assumere la funzione di legittimare, esplicitare e migliorare le pratiche educative rendendole visibili e comunicabili sia all'interno che all'esterno di un contesto professionale: nella valutazione vi è una continua connessione “tra dentro e fuori”, fra pratiche formali/codificate e gesti informali, fra dimensioni dichiarate e agite, fra esplicito e implicito, fra dimensioni dilemmatiche e antinomiche (S. Ulivieri Stiozzi, V. Vinci, *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, FrancoAngeli, Milano, 2016). Non è forse un caso se i contributi di questo numero di *Pedagogia Oggi* ci propongono sguardi plurali (e plurali contesti, ad esempio: universitario, scolastico, dei servizi 0-6, dell'IA) con cui interpretare un costrutto tanto complesso e multidimensionale quale quello della valutazione.