

Polisemie del merito e della sua valutazione nei processi educativi¹

MONICA FERRARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Pavia

Corresponding author: monica.ferrari@unipv.it

Abstract. Starting from the epistemological assumptions of the debate on educational evaluation, the essay discusses the different meanings given to the word “merit” in common use and, consequently, the different interpretations of evaluation processes informed by these ideas of merit in educational environments. Indeed this is a crucial issue in today’s educational institutions, expression of what has been defined by Peter Dahler-Larsen as an “evaluation society”, where different evaluation processes, based on different ideologies, which often are not spelt out, are present at different levels of the educational system.

Keywords. educational evaluation, merit, school evaluation, philosophy of education

Ci sono molti modi di valutare il merito nei processi educativi e questo anzitutto perché, come ricorda Roberto Brigati in un volume dal titolo *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*², ci sono molti modi di dire “merito”. Certo si tratta di una questione cruciale nelle riflessioni sulle questioni valoriali sottese ai processi educativi, specie in quella che Peter Dahler -Larsen (2012)³ definisce *evaluation society*, la società della valutazione. Nelle nostre istituzioni educative, infatti (e non solo in esse), a tutti i livelli, da quello micro a quello macrosistemico, e in tutti gli ordini e gradi del sistema formativo istituzionalizzato, sono in atto processi di valutazione, spesso in nome del merito. E tuttavia tali processi non sono sempre orientati da una riflessione sul senso stesso dell’operare valutativo.

1. Educational evaluation

Domandiamoci quindi cosa significhi valutare e soprattutto valutare in senso educativo.

Michael Scriven, uno degli epistemologi che hanno contribuito a definire nel corso della seconda metà del Novecento il campo epistemico della valutazione (sua la distin-

¹ Questo saggio è stato originato da un incontro di discussione che si è svolto il 19 marzo 2018 nell’ambito del Corso di Dottorato in Linguistica storica, Linguistica educativa e Italianistica. L’Italiano, le altre Lingue e Culture presso l’Università per Stranieri di Siena.

² Bologna, il Mulino, 2015.

³ P. Dahler-Larsen, *The evaluation society*, Stanford, Stanford University Press, 2012.

zione, che data al 1967, tra valutazione formativa e valutazione sommativa), propone la seguente definizione di valutazione:

«Evaluation refers to the process of determining the merit, quality, worth or value of entities, and to the product of that process»⁴.

Il processo della valutazione coinvolge quindi, secondo Scriven, questioni chiave che hanno direttamente a che fare con l'assetto delle società umane e il merito è la prima di tali questioni, seguito dalla qualità, dal valore, dal pregio. Ognuno di questi termini ha un campo semantico difficile da delimitare e tuttavia preliminare all'avvio di ogni operazione valutativa intesa, in senso scientifico, proprio da Michael Scriven in un saggio pubblicato in Italia nel 2000, dal titolo *La valutazione: una nuova scienza*⁵, come una disciplina transdisciplinare, progressivamente individuata nel corso del XX secolo a livello internazionale. Si tratta di un campo di indagine assai giovane eppure molto vivace che entra nel nostro Paese dopo la seconda guerra mondiale anche per effetto delle analisi di Aldo Visalberghi su alcuni testi di John Dewey, tra i quali spicca *Theory of Valuation* (1939), pubblicato nella *International encyclopedia of unified science*, realizzata da Otto Neurath in collaborazione con Rudolph Carnap e Charles Morris.

Quanto alle opere di Aldo Visalberghi, che stanno a monte di tante questioni docimologiche nella realtà italiana, penso soprattutto a *Misurazione e valutazione nel processo educativo* (Milano, Edizioni di Comunità, 1955) e *Esperienza e valutazione* (Torino, Taylor, 1958, riedito dalla Nuova Italia nel 1967)⁶.

Se la valutazione può essere intesa, in senso scientifico, come una disciplina che attraversa diversi campi epistemici e che è connaturata all'agire umano a tutti i livelli, quanto alla metodologia operativa che caratterizza l' *evaluation*, potremmo dire che il disegno delle ricerche valutative si concretizza, in ogni caso, in una raccolta sistematica di dati secondo strumenti definiti consapevolmente dal ricercatore in relazione a ciò che si vuole studiare e al livello sistemico preso in esame, elaborazione e analisi degli stessi sulla base di categorie frutto a loro volta di giudizi di valore in vista di un impatto di cambiamento sulla situazione analizzata. Con qualche variazione, propongo qui la definizione del campo epistemico messa a punto da Beeby nel 1977 e rimeditata da Richard M. Wolf nel 1987⁷, che ben sottolinea l'aspetto pragmatico e contestuale dell'azione valutativa. Tale aspetto, ovviamente, si accentua quando ci si muove in un ambito di ricerca quale quello pedagogico che mira per sua "natura" a incidere sui comportamenti di individui o di gruppi associati.

Se gli epistemologi dell' *evaluation*, da Dewey a Scriven e Wolf, per citare solo i tre nomi che ho finora evocato, combattono l'idea che l'agire scientifico sia alieno da que-

⁴ M. Scriven, *Evaluation: formative, summative and goal-free*, in Husén T., Postlethwaite T. Neville (eds.), *The international encyclopedia of education*, Oxford etc., Pergamon Press, 1994, pp. 2097-2101, specie p. 2097.

⁵ M. Scriven, *La valutazione: una nuova scienza*, in A. Bondioli, M. Ferrari, a cura di, *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2000, pp. 27- 41.

⁶ Per una ricostruzione del dibattito di quegli anni cfr. M. Morandi, *La storia. Nodi teorici e fattuali di un problema pedagogico*, in M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia, ELS La Scuola, 2018, pp.73-113.

⁷ Richard R. Wolf cura nel 1987 una sezione monografica dell'«International Journal of Educational Research» (11,1) dal titolo: *Educational evaluation: the state of the field*. Qui mi riferisco in particolare al suo saggio dal titolo *The nature of educational evaluation* (pp.7-19).

stioni valoriali e, al contrario, mettono in luce i presupposti valutativi intrinseci a ogni procedere scientificamente orientato dell'essere umano, coloro che si sono occupati specificamente, come Aldo Visalberghi, di *educational evaluation* hanno sottolineato da subito che ogni operazione valutativa in campo educativo è costituzionalmente orientata, per la sua intrinseca "natura", da processi di significazione volti a produrre un impatto di cambiamento sull'oggetto della valutazione stessa.

Non a caso Aldo Visalberghi già nel 1955 distinguerà la misurazione dalla valutazione e sottolineerà che la valutazione informa a monte e a valle ogni processo misurativo in educazione perché: «la valutazione non interviene soltanto dopo l'impiego dei test, interviene anche prima, cioè nella fase del loro apprestamento»⁸. Quando si ha a che fare con un intervento orientato in senso formativo per l'individuo e per la società, non si tratta dunque, per una scienza come la pedagogia che non è mai ingenua, lo dirà Bruner nel 1996⁹, di un procedere avulso da giudizi di valore. Insomma, Aldo Visalberghi chiariva già nel 1955 che anche la pretesa obiettività della misurazione attraverso *tests* era uno stereotipo culturale. Domandiamoci oggi, a distanza di più di mezzo secolo, nella nostra società in cui siamo continuamente sottoposti a procedure valutative e *tests*, se tale pretesa di obiettività, che si accompagna spesso all'uso delle parole "misurazione" e "verifica", sia da considerarsi ingenua o piuttosto volta a celare la questione dei valori e del cambiamento, sempre sottesa a ogni operazione di *evaluation*, specie se connotata in senso educativo.

In ogni caso la valutazione in educazione è un processo che concerne, come sottolinea Nevo in un altro saggio ormai classico¹⁰, oggetti e attori, oltre che metodi e, potremmo aggiungere, contesti. Nel campo educativo la valutazione è sempre connotata infatti da un procedere contestuale, relativo a specifici ambiti e livelli sistemici, dal micro al macro, per riprendere la definizione di Bronfenbrenner¹¹ e dunque non può che essere "ecologicamente" orientata per avere senso, per essere affidabile e coerente. Non posso insomma valutare contesti (cioè tessuti di relazioni)¹² microsistemici (ad esempio una classe) con gli stessi strumenti utilizzati per valutare contesti macrosistemici (ad esempio un sistema nazionale dell'istruzione nel suo complesso).

In Italia oggi il dibattito sull'*educational evaluation* è assai vasto e, nell'ambito della ricerca pedagogica, si discutono gli aspetti epistemologici e ontologici del procedere valutativo in educazione¹³, anche sulla scorta di questioni teoriche poste a livello internazionale nella seconda metà del Novecento da coloro che Nicoletta Stame chiama «i classici della valutazione»¹⁴. Tuttavia la prassi valutativa nelle istituzioni educative è spesso connotata da una diffusa mancanza di cultura della valutazione, cioè di consapevolezza della

⁸ A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, cit., pp.17-18.

⁹ J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), trad. it. Milano, Feltrinelli, 2001, p. 76.

¹⁰ D. Nevo, *The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature*, in «Review of Educational Research», 53, 1, pp.117-128.

¹¹ Mi riferisco al testo: *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), trad. it. Bologna, il Mulino, 1986.

¹² Per una riflessione sul significato di "testo" cfr. C. Segre, *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi, 1985, ma anche, in relazione a con-testi e congegni educativi M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

¹³ Cfr., ad esempio in riferimento all'*educational evaluation*: L. Galliani, a cura di, *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, Brescia, La Scuola, 2015. Si veda, inoltre, il volume M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, cit., anche per una bibliografia.

¹⁴ N. Stame, a cura di, *Classici della valutazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

complessità delle questioni valutative e soprattutto metavalutative. Al contrario, il lavoro del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, nato nel 1975¹⁵, postula la priorità delle questioni metavalutative capaci di giudicare il merito e il valore delle imprese valutative, specie in un campo così delicato come quello educativo ove si pongono le questioni fondanti per la formazione dei cittadini: la metavalutazione è un imperativo sociale, come afferma Stufflebeam¹⁶, proprio perché la valutazione in educazione ha a che fare con “oggetti” (*evaluands*) quali «programs, products, policies, personnel, proposals, and performances» (lo ricorda sempre Scriven nel 1994)¹⁷. L' *educational evaluation* chiama in causa le questioni politiche e valoriali che stanno al fondo della nostra idea di scuola e di società, dunque di formazione del cittadino e di giustizia sociale.

2. Merito

Il merito ha evidentemente a che fare con tutto ciò e non a caso è il primo dei termini polisemici proposti da Scriven nel 1994 che connotano l'agire valutativo: valutazione del merito.

A partire dalla pubblicazione del noto testo del sociologo Michael Young nel 1958¹⁸, la parola “merito”, già di per sé controversa e connotata fortemente dall'essere ricompensati per un risultato raggiunto di diritto, è stata saldata all'idea di potere e alle problematiche connesse alla costruzione di una società più o meno giusta. La questione della disuguaglianza è cruciale nelle fragili democrazie occidentali del secondo dopoguerra, come ben comprende Young che, nella sua distopia, sovente fraintesa e capovolta negli anni seguenti alla pubblicazione del volume, mostra i rischi di una società che, cercando la giustizia, produce invece nuove disuguaglianze sociali fondate sulla selezione precoce dei soggetti in base al merito connesso al loro quoziente intellettivo¹⁹ e che è destinata al collasso umano e politico.

¹⁵ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*, New York [etc.], McGraw-Hill, 1981; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, *Standards for educational evaluation: the personnel evaluation standards. How to assess systems for evaluating educators*, Newbury Park [etc.], Sage, 1988; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, *The program evaluation standards. How to assess evaluation of educational programs*. 2nd edition, Thousand Oaks [etc.], Sage, 1994; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, *The student evaluation standards. How to improve evaluations of students*, Thousand Oaks, Corwin, 2003; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, *The personnel evaluation standards. How to assess systems for evaluating educators*, Thousand Oaks, Corwin, 2009; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, *The program evaluation standards. A guide for evaluators and evaluation users*. 3rd edition, Los Angeles [etc.], Sage, 2011.

¹⁶ D. L. Stufflebeam, *The metaevaluation imperative*, in «American Journal of Evaluation», 22, 2, 2001, pp.183-209. Anche per una bibliografia su temi di *educational evaluation* cfr. M. Ferrari, *Perché valutare la valutazione: alcune riflessioni metavalutative*, in A. Bondioli, D. Savio, a cura di, *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*, Parma, Spaggiari-Junior, 2015, pp.57-73. Si veda inoltre: M. Marra, *Valutare la valutazione. Adempimenti, ambiguità e apprendimenti nella PA italiana*, Bologna, il Mulino, 2017.

¹⁷ M. Scriven, *Evaluation: formative, summative and goal-free*, cit., p. 2097.

¹⁸ M. Young, *The rise of the meritocracy. 1870-2033: an essay on education and equality*, 1958, trad. it. *L'avvento della meritocrazia. 1870-2033*, Milano, Edizioni di Comunità, 1962.

¹⁹ Ecco la nota formula di Young: $IQ+E=M$ ($IQ+Effort=Merit$) che sta ad indicare che il quoziente intellettivo unito all' impegno produce il merito.

Dal “merito” alla “meritocrazia”, insomma, intesa però da Young in senso distopico.

Non così viene usata la parola “meritocrazia”, cinquant’anni dopo, nel 2008, da Roger Abravanel che fa «quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro Paese più ricco e più giusto»²⁰. Nel frattempo in Italia è nato il SNQI (1997) nel seno del CEDE, divenuto poi INVALSI nel 1999 e l’ANVUR che si occupa della valutazione del mondo dell’università e della ricerca: nelle scuole di ogni ordine grado, divenute ormai autonome alla fine degli anni Novanta del Novecento, vengono introdotti, dapprima come progetti pilota e poi a regime ordinario, quei *tests* somministrati a coorti di studenti di cui discuteva criticamente Claude Thélot alla fine degli anni Ottanta, in riferimento al sistema educativo francese che li aveva già adottati. La critica di Thélot si appuntava su quell’effetto di testificazione del sapere che è rischio implicito della somministrazione sistematica anno dopo anno a coorti di studenti di prove analoghe, prassi che può indurre i docenti a preparare per la prova soprattutto, come ricorda, più recentemente, Diane Ravitch²¹ in riferimento alla società americana.

Comunque, Stefano Zamagni nel *Dizionario di Economia e di finanza* on line (2012) definisce la meritocrazia come «una concezione della società in base alla quale le responsabilità direttive, e specialmente le cariche pubbliche, dovrebbero esser affidate ai più meritevoli, ossia a coloro che mostrano di possedere in maggiore misura intelligenza e capacità naturali, oltreché impegnarsi e riuscire produttivi nello studio e nel lavoro».

Su cosa significhi «riuscire produttivi nello studio e nel lavoro» il dibattito è aperto²², specie in una società come la nostra in cui si parla di “capitale umano” più che di *human development*²³, ove la questione delle *capabilities*, cara a Nussbaum e a Sen, passa in secondo piano nelle comparazioni internazionali dei risultati raggiunti a scuola rispetto al tema della valutazione delle competenze, delle conoscenze, delle abilità. Non si dimentichi che nel 2006 l’Unione europea propone il quadro delle 8 competenze chiave per lo sviluppo permanente, recepite da vari documenti normativi degli Stati membri, tra cui l’Italia, che le cita nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 (DM 16 nov. 2012, all. A) e che così definisce il termine competenza: «comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale, le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia» (cfr. documento tecnico allegato al DM 22 agosto 2007, n.139, nota 1, che ribadisce il quadro europeo delle qualifiche).

²⁰ Ecco le 4 proposte: «Un’iniezione di merito nella pubblica amministrazione per un drastico miglioramento del servizio pubblico», «Test nazionali standard per creare l’eccellenza nel sistema educativo», «Un’Authority per sbloccare l’economia», «Un’affirmative action per portare le migliori donne italiane nei consigli di amministrazione delle imprese» cfr. R. Abravanel. *Meritocrazia. 4 proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro Paese più ricco e più giusto*, Milano, Garzanti, 2008 (cap. 9).

²¹ C. Thélot, *La valutazione del sistema educativo francese*, in A. Bondioli, M. Ferrari, a cura di, *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2000, pp. 152-187; Per una critica radicale al testing nella scuola americana del Duemila cfr. D. Ravitch, *The death and life of the great american school system. How testing and choice are undermining education*, New York, Basic Books, 2016².

²² Al riguardo cfr. C. Barone, *Le trappole della meritocrazia*, Bologna, il Mulino, 2012.

²³ Sul tema anche per una bibliografia cfr. M. Falanga, N. Lupoli, a cura di, *Sguardi incrociati sullo human development*, Napoli, Guida, 2017.

Lo stesso Zamagni propone una riflessione sulla questione della «meritorietà», intesa come «principio di organizzazione sociale basato sul ‘criterio del merito’ e non già del ‘potere del merito’». Egli afferma che se «è giusto che chi merita ottenga di più», il meritevole non deve essere posto nella condizione di «disegnare le regole del gioco – economico e/o politico – capaci poi di avvantaggiarlo». Si ripropone il problema delle differenze sociali, della ineguale distribuzione della ricchezza, forse anche della supremazia.

In questione, a mio avviso, c'è senza dubbio anche quel «curricolo latente» di cui parla, negli anni Sessanta del Novecento, Strodbeck²⁴, che affronta problemi analoghi a chi ha a cuore la questione delle *capabilities* intese come diritto di essere e di esistere in quanto persona, di poter dunque usufruire di opportunità di esistenza. Per Strodbeck il «curricolo latente» era intriso di aspetti educativi informali legati al contesto di provenienza di ogni individuo, così presenti nelle modalità di comunicazione *face to face* e in un linguaggio capace di promuovere l'interiorizzazione di ruoli sociali e relazioni di potere oltre che un senso di sé in questa rete di rapporti. Gli aspetti impliciti²⁵ sono quindi fondamentali nei processi di individuazione delle persone e dei gruppi sociali e si consolidano in un *habitus* oltre che in un lessico condiviso. Per questo occorre riflettere da più punti di vista sull'implicito.

Troppo spesso, sottolinea Brigati, «quando si parla di merito ci si lascia alle spalle un implicito concettuale e teorico immenso» e poi «chi decide del merito? E in quali contesti?»²⁶.

Infatti il merito si definisce sempre in funzione di un sistema di valori e a un valutatore che lo applica. Quale è il fine in vista dell'azione meritevole? Che cosa si vuole ottenere? Un aumento del PIL o una più equa distribuzione della ricchezza? Un incremento della competizione o della felicità delle persone? In ogni caso, come sottolinea Brigati, la questione del merito rimanda al rapporto con l'etica, con il nostro posto nel mondo e nella società umana, oltre che alla questione della ricompensa per un “atto sociale” e dunque anche alla questione della valutazione e della punizione. Con Foucault potremmo dire che tutto ciò rimanda anche al grande tema dei dispositivi che fabbricano i soggetti, che presiedono ai processi di soggettivazione²⁷.

Per questo è estremamente importante riflettere sugli strumenti di valutazione adottati nelle nostre scuole e nelle nostre università, in quanto essi sono inevitabilmente strumenti-dispositivi-*tools* che si ricombinano in un congegno complesso e mutevole, dagli esiti sovente imprevedibili agli esordi, che ha diretta influenza sui processi di individuazione delle persone e dei gruppi sociali di cui fanno parte.

Per questo Carlo Barone, nella chiusura del suo volume dedicato ai rischi della meritocrazia, ci invita a riflettere sulla necessità di una «cultura della valutazione delle riforme», delle politiche educative e sociali.

²⁴ Rimando al saggio di F. L. Strodbeck, *Il curricolo latente della famiglia delle classi medie* (1964), tradotto in italiano nel volume a cura di A. H. Passow, M. Goldberg, A. J. Tannenbaum, *L'educazione degli svantaggiati*, Milano, FrancoAngeli, 1995, pp.118-140.

²⁵ E. Becchi, *Pedagogie latenti: una nota*, in «Quaderni di didattica della scrittura», 3, 2005, pp. 105-113.

²⁶ R. Brigati, *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*, cit., pp.22-23.

²⁷ Per una rilettura delle posizioni di M. Foucault relativamente al tema del dispositivo, nell'ambito di un vastissimo dibattito internazionale, rimando solo, per un primo approccio, a G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, Roma, Nottetempo, 2006; E. Redaelli, *L'incanto del dispositivo. Foucault dalla metafisica alla semiotica del potere*, Pisa, ETS, 2011; M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose*, cit.; V. Pinto, *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Napoli, Cronopio, 2012-2014.

3. Merito e creazione di opportunità

Al tema del merito si intitolano di recente contributi di ricerca che mettono in rilievo il ruolo svolto nel tempo, proprio nel nostro Paese, da istituzioni educative particolari, quali la Normale di Pisa o il Collegio Ghislieri che hanno aperto a tanti nuove strade altrimenti loro interdette²⁸. Si discute, inoltre, di una democrazia del merito²⁹ che diverge dalla meritocrazia disegnata nella distopia di Young e si critica, a cinquant'anni dalla *Lettera a una professoressa* dei ragazzi della scuola di Barbiana (1967), la retorica della meritocrazia che ha lasciato un segno nella politica dell'istruzione non solo nel nostro Paese³⁰. Nel frattempo in Italia si parla insistentemente di valutazione del merito dei docenti nella legge 107 del 13 luglio 2015 e si vara, tra il 2010 e il 2011 e tra gli altri, il progetto "Valorizza", sottolineando la necessità di valorizzare il merito dei docenti tramite un approccio che viene definito «reputazionale»³¹.

L'importanza di una riflessione sul merito oggi, fuori e dentro la scuola, alla luce della teoria delle *capabilities*, è cruciale anche alla fine della promozione di opportunità che si trasformino in capacità di essere e di esistere. Il tema della valutazione *nelle e delle* istituzioni educative è dunque centrale perché, come sottolinea Martha Nussbaum, la democrazia si arresta davanti alla reificazione delle persone in strumenti utili per ottenere risultati auspicati da qualcun altro³².

Dunque l'analisi della qualità formativa dei contesti ove si educano i cittadini è prioritaria, ma qui si pone il problema della qualità intrinseca di un ambiente educativo: cosa si intende per "qualità" in educazione? Si mira a verificare la rispondenza a *standards* prefissati? Si mira a cogliere l'eccellenza e l'unicità di un "prodotto"? Si vogliono verificare risultati raggiunti per compararli ad altri in un graduatoria? O si mira piuttosto a incentivare la capacità di crescere in consapevolezza circa un fare educativo responsabilmente orientato (in senso democratico e partecipativo)?³³

È noto che l'idea di qualità è polisemica così come sono diversi gli approcci valutativi che si possono utilizzare per comprenderla e dichiararla. Esistono approcci valutativi orientati al soddisfacimento del "cliente", esistono metodologie di valutazione interne o esterne all'istituzione, pratiche di "rendicontazione" e di analisi delle "procedure" dichiarate e messe in atto, o ancora forme di autovalutazione di diversa tipologia, sempre più spesso orientate, però (a mio avviso), nell'oggi in senso istituzionale, da un fine in vista prestabilito dall'esterno e non attuate in prospettiva *goal-free* ovvero legata a un processo di scelta e di *empowerment* degli

²⁸ P. Carlucci, *La Scuola Normale Superiore. Percorsi del merito (1810-2010)*, Pisa, Scuola Normale Superiore, 2010; M. Ferrari, *Merito*, in A. Arisi Rota, a cura di, *Ghislieri 450. Un laboratorio di intelligenze*, Torino, Einaudi, 2017, pp.179-188.

²⁹ G. Tognon, *La democrazia del merito*, Roma, Salerno editrice, 2016.

³⁰ C. Raimo, *Tutti i banchi sono uguali. La scuola e l'uguaglianza che non c'è*, Torino, Einaudi, 2017; A. Del Rey, *La tirannia della valutazione* (2013), trad. it. Milano, eleuthera, 2018.

³¹ Per una discussione in ottica diacronica e una bibliografia cfr. M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, cit., *passim*.

³² M. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL* (2011), trad. it. il Mulino, Bologna, 2012.

³³ L. Harvey, D. Green, *Defining quality*, in «Assessment and Evaluation in Higher Education», XVIII, 1, pp.9-34; E. Becchi, *La qualità educativa: punti di vista e significati*, in A. Bondioli, P. O. Ghedini, a cura di, *La qualità negoziata. gli indicatori per i nidi in Emilia Romagna*, Azzano San Paolo (Bg), Junior, 2000, pp.39-54; per un recente commento cfr. M. Ferrari, *Il concetto. Idee di valutazione, di scuola, di società*, in M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica: il concetto, la storia, la norma*, cit.

attori sociali coinvolti, a una crescita in consapevolezza del proprio fare in situazione che chiama in causa processi deliberativi a carattere democratico e partecipativo. Una cosa è certa: il fine in vista che orienta la valutazione di un contesto educativo nelle sue varie articolazioni e di quanto accade in esso è sempre in relazione con le immagini di allievo, di insegnante, di cittadino e di società che abbiamo in mente e riproduce, nel suo procedere, una serie di metafore sociali, come ricorda un ampio dibattito epistemologico a livello internazionale.

Per questo tra i tanti dispositivi valutativi messi a punto in questi anni, ricordo gli spunti di riflessione presenti nel QUAFES (Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola)³⁴, uno strumento di autovalutazione pensato per scuola di diverso ordine e grado e messo a punto da Darder e Lopez negli anni Ottanta del Novecento, poi tradotto e adattato alla situazione italiana nel 1998. Il QUAFES dedica un item al tema della valutazione dei valori che orientano un progetto educativo: quello che conta perché un contesto si possa dichiarare buono, nell'ottica di quello strumento, è il livello di consapevolezza rispetto ai valori che orientano un progetto educativo partecipato, condiviso e autenticamente negoziato, capace di aiutare i cittadini a crescere, a percorrere una strada di liberazione che passa dalla comprensione reciproca e dall'esplicitazione dei valori partecipati in senso a una organizzazione.

Nell'item 12 del QUAFES (*Valori che orientano il progetto educativo*) leggiamo: «Qualunque Progetto Educativo, più o meno formalizzato, si fonda su determinati valori che si considerano opportuni per gli alunni a cui il Progetto stesso è rivolto. Si tratta delle ragioni ultime, che stanno alla base dell'intervento educativo messo in atto dalla scuola e dagli insegnanti. In questo item ci si propone di determinare a quale livello si situa la conoscenza e l'esplicitazione dei valori sottesi al progetto e fino a che punto si riflettono nella pratica quotidiana»³⁵.

A Darder e López interessa comprendere le differenze tra il dichiarato e l'agito, disambiguare l'implicito e «vedere se tali valori coprono tutte quelle dimensioni ritenute importanti per una educazione integrale (attitudine critica, rispetto per gli altri e per le loro idee...)». Infatti alla situazione-tipo ove si prefigura la scuola eccellente si afferma: «si vuole favorire la capacità degli alunni di valutare adeguatamente la realtà per essere capaci di lavorare e di collaborare in un contesto in cui sono presenti opinioni diverse».

Lo strumento in questione è chiaramente orientato, come tutti gli strumenti di valutazione, da una certa idea di scuola e di società, a sua volta orientata (nel caso specifico di questo strumento) in senso collegiale, cooperativo e democratico. Dunque l'item sui valori non poteva che ribadire, alla dimensione dell'eccellenza, l'idea di un miglioramento che si esprime in questo senso e, tuttavia, l'insistenza sui valori e sul concetto di valutazione come fine in vista del Progetto Educativo di una scuola è interessante per riflettere sulle polisemie della questione del merito (a scuola) e della sua valutazione.

Credo che l'interrogazione al fondo dei processi di *educational evaluation* debba appunto essere quella sull'idea di valore e di merito che orientano la cultura dell'educazione, separandoli entrambi da compagnie che possono essere pericolose per lo sviluppo di una scuola e di una società democratica e inclusiva: l'orientamento al potere e quello

³⁴ P. Darder, J.A. López, *QUAFES. Questionario per l'Analisi del Funzionamento Educativo della Scuola* (1989), adattamento italiano a cura di M. Ferrari, Milano, FrancoAngeli, 1998. La prima pubblicazione dello strumento in Spagna risale al 1980.

³⁵ P. Darder, J.A. López, *QUAFES*, cit., p.39.

tendente a plasmare gli individui e le organizzazioni umane sulla base delle richieste del mercato. In una società che si definisce democratica l'educazione dei cittadini non può essere orientata solo dalle esigenze del mercato, tanto quanto la promozione del merito e la sua valutazione non possono avere come fine in vista questioni di supremazia. Forse che una società non è meritevole se crea opportunità produttive di dignità umana per tutti i suoi cittadini?