

# IL VALORE DELLA PRATICA VALUTATIVA



FRANCESCO CAPPA

Università degli Studi di Milano-Bicocca

**Citation:** F. Cappa (2024), *Il valore della pratica valutativa* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 6(1): 23-26, DOI: 10.53163/dyn.v6i6.229

**Copyright:** © 2024 F. Cappa. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini ([www.centrostudcampostrini.it](http://www.centrostudcampostrini.it)) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The authors have declared that no competing interests exist.

## Abstract:

John Dewey spent much of his long life contemplating, from theoretical and pragmatic standpoints, the essential and ancient question of the relationship between means, values, and ends. How a teacher can be evaluated? How do we assess the outputs of learning and the formative and educational development of a child, adolescent, or adult? The essence of this practice is inseparable from the process of knowledge construction and the translation of knowledge, including implicit and non-formalizable knowledges that cannot be reduced to the logic of skills. This practice generates a richness which does not stem from accumulated and exploited labor. Therefore, it takes the form of a specific “value”: this value has a social essence, *common to everybody*.

**Keywords:** value, evaluation, education, knowledge, practice

---

*L'unica via per arrivare alla conclusione che un fine-in-vista generalizzato o ideale sia arbitrario a causa dell'origine esistenziale ed empirica, è quella di stabilire anticipatamente come criterio ultimo che un fine non dovrebbe essere un mezzo.*

J. Dewey, *Teoria della valutazione*

## Valutare gli effetti

John Dewey ha continuato a pensare per molta parte della sua lunga vita, sia da un punto di vista teoretico sia da un punto di vista pragmatico, alla questione essenziale e antica posta dal rapporto fra mezzi, valori e fini. Già nel suo testo *Le fonti di una scienza dell'educazione* del 1929 tale questione era affrontata in più punti e rivelava tutta la sua importanza riguardo agli effetti del lavoro educativo. Come è noto in quel breve ma importantissimo testo Dewey, in modo lampante e con la sua proverbiale chiarezza, mostrava la necessità di passare da una prospettiva che chiudeva il sapere pedagogico in un

alveo ristretto ad una che lo apriva al dialogo con il meglio del sapere proveniente dalle scienze umane.

In un noto passaggio del libro Dewey pone il problema di quello che accade quando si comincia a pensare e soprattutto a praticare l'educazione sulla base di un metodo scientifico. Spiegava Dewey che nessuno poteva negare che l'educazione si trovava in quel momento, quasi un secolo fa, in una fase di transizione da uno stato empirico a uno scientifico. I principali fattori che determinavano l'educazione nella sua definizione empirica erano la tradizione, la riproduzione per imitazione, la risposta alle varie pressioni esterne tra cui vinceva la forza più influente e le doti innate o acquisite di singoli insegnanti. In una tale situazione si afferma una forte tendenza a identificare la capacità di insegnare con l'adozione di procedure che consentono in tempi brevi risultati di successo, dove il successo viene valutato (ecco presentarsi la questione per noi rilevante) sulla base di indicatori come l'ordine nella classe, l'esatta ripetizione della lezione da parte degli alunni, la promozione per le classi superiori, ecc.

Scriveva Dewey

In gran parte sono questi i criteri con cui la comunità giudica il valore di un'insegnante. Gli aspiranti insegnanti arrivano alle scuole di formazione sia a quelle normali sia alle università, con queste idee implicite in testa. Per lo più vogliono scoprire come fare le cose con la massima garanzia di successo. Detto in parole povere, si aspettano delle ricette. Ora per questo tipo di persone la scienza ha valore perché imprime il sigillo di approvazione finale a questa o a quella procedura. È molto facile che la scienza venga considerata come una garanzia che accompagna la vendita di merci anziché come luce per gli occhi e lanterna per i piedi. Essa è apprezzata più per l'effetto di prestigio che come strumento di illuminazione personale e di emancipazione. È apprezzata perché si ritiene che possa dare un'indiscutibile autenticità e autorità a specifiche modalità d'azione da mettere in atto nelle classi scolastiche. Considerata in questi termini la scienza è effettivamente contrapposta all'educazione come arte.<sup>1</sup>

Qui si rivela un argomento centrale del suo testo che ha profondamente a che fare con la domanda: che cosa vale nell'educazione? Come si valuta un'insegnante? Come si valutano gli effetti di apprendimento e lo sviluppo formativo e educativo di un/a bambino/a, di un/a ragazzo/a, di un/a adulto/a? Ed è proprio rispetto a queste domande che interviene uno dei punti centrali di tutta la pedagogia o potremmo dire del "credo pedagogico" di Dewey

in uno dei passaggi più noti de *Le fonti di una scienza dell'educazione*.

La questione centrale è la capacità di prendere temporaneamente le distanze dal coinvolgimento con le urgenze e con i bisogni degli interessi pratici immediati, aspetti che tipicamente il pedagogista e il filosofo dell'educazione incontra quando entra in relazione con i bisogni di chi fa educazione. L'affanno di conseguire qualche obiettivo immediato e qualche utilità pratica rappresenta sempre un limite per l'indagine scientifica perché costringe l'area dell'attenzione del pensiero a notare soltanto quegli oggetti che sono direttamente connessi con quello che si vuole fare o ottenere in quel momento. Per Dewey invece un approccio scientifico e metodologicamente avvertito, soprattutto visto dalla prospettiva di una teoria dell'indagine del campo educativo, deve sempre proiettare l'osservazione del pensiero più lontano e sviluppare un interesse specifico per ciò che avviene in sé e per sé. In questo senso che va intesa la ormai proverbiale espressione deweyana che sostiene che "la teoria è la più pratica di tutte le cose".<sup>2</sup>

### *Valutare oltre l'immediato*

La domanda sul valore coincide con la necessità, per Dewey, di un ampliamento dell'orizzonte dell'attenzione oltre lo scopo e il desiderio immediati; questo orizzonte deve tramutarsi nella creazione di traguardi sempre più ampi e più distanti, tali da rendere capaci sia gli insegnanti sia i loro studenti di utilizzare un ambito di condizioni e di strumenti molto più vasto e più profondo di quello riconoscibile osservando gli originari scopi pratici, potremmo dire esclusivamente pratici. Questo inoltre ha un effetto secondario di importanza capitale per Dewey, ossia che la formazione di teorie o di quelle che lui chiamava filosofie dell'esperienza educativa richiede sempre un momentaneo ma decisivo allontanamento dai bisogni delle operazioni pratiche messe in atto in prima istanza dal soggetto. Tale distacco è particolarmente difficile da garantire per i soggetti che sono impegnati a costruire i contenuti scientifici delle pratiche e dell'arte dell'educazione, come per esempio gli insegnanti. Nella scuola, oggi più che mai, c'è una spinta verso risultati immediati e verso la dimostrazione di un'utilità di rapido e breve respiro. Per certi versi quasi una recrudescenza del tema disciplinare e di un moralismo peloso e di propaganda che sta dentro molti discorsi che riguardano la scuola oggi, sostenuti da più parti, testimonia che questo

<sup>1</sup> J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, a cura di A. Cosentino, Fridericiana Editrice Universitaria, Napoli 2015, p. 6.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 7.

problema, messo in luce da Dewey quasi cent'anni fa, è ancora molto vivo.

C'è la tendenza a trasformare i risultati di indagini statistiche e di esperimenti di laboratorio in orientamenti e regole immediatamente da utilizzare per la conduzione dell'amministrazione scolastica e per l'istruzione: quindi una trasformazione immediata di questi risultati di indagine statistica in procedure. I risultati tendono ad essere afferrati direttamente e messi in pratica dagli insegnanti senza quel distacco metodologicamente avvertito di cui parlava Dewey. Questo pericolo incombe specificamente su una scienza dell'educazione perché la sua formazione richiede invece un innesto specifico che manifesti la forza euristica del sapere pedagogico. Il desiderio del soggetto deve contemporaneamente intrecciare il "fare" con il rapporto tra valore e sviluppo scientifico in una correlazione con il campo di esperienza che permetta alla pratica di essere "portatrice" di valore e di senso "per l'azione". È questo il legame al quale ognuno dovrebbe puntare fra valore e pratica educativa, specie quando incontra la valutazione. Come ha scritto Miguel Benasayag

L'agire è in effetti profondamente connesso ai legami che abbiamo sperimentato con il mondo, all'ampiezza della nostra "superficie d'azione" che, anche se determina delle sofferenze, è ciò che ci consente di trasformare le nostre esperienze in creazione, o perlomeno in potenzialità d'agire sul mondo.<sup>3</sup>

### *Gli aspetti socioculturali del valore*

In un saggio del 1944, "Questioni sul valore"<sup>4</sup>, sollecitato anche da un articolo di G. R. Geiger apparso sul *Journal of philosophy* intitolato "Can we choose between values?"<sup>5</sup>, nelle battute finali Dewey, dopo aver analizzato alcune delle questioni principali sulle teorie del valore che in quel momento occupavano il dibattito filosofico soprattutto negli Stati Uniti, si chiede se il valutare consista interamente ed esclusivamente in qualcosa in sé refrattario alla ricerca e alla soluzione. In tal caso bisogna ammettere che esso non può elevarsi al di sopra del livello degli animali bruti: con la sola eccezione dei mezzi più adatti ad assicurarne la vittoria sulle valutazioni e sui valori rivali. D'altra parte, sostiene Dewey, "se in ogni caso di apprezzamento, desiderio ecc. c'è qualche elemento o

aspetto della valutazione che si fonda su basi obiettive, allora è possibile che tale elemento o aspetto possa esso stesso diventare tanto pregiato, desiderato e goduto da acquistare forza a spese del fattore bruto e non razionale".<sup>6</sup> Infine, il filosofo americano aggiunge una domanda specifica che riguarda il suo interesse a mostrare in che modo il valore, la pratica del giudizio, il processo di valutazione siano da comprendere nella relazione non tanto e solo con la dimensione soggettiva, ma nella sua piena correlazione con gli aspetti sociali e culturali in cui l'azione che valuta e che giudica prende corpo. Infatti, Dewey si chiede:

Il fatto che ora ho stabilito mi induce a sollevare, per mio conto, un'altra questione che non si vede spesso nella letteratura intorno al valore e ciononostante potrebbe essere più fondamentale di quelle che vi si leggono: i valori e le valutazioni sono di natura tale da poter essere trattati su di una base psicologica di un preteso genere "individuale", oppure sono così definitivamente e completamente di natura sociale-culturale da non poter essere effettivamente trattate che in tale contesto?<sup>7</sup>

La domanda e la questione posta in chiusura di questo breve saggio offre l'occasione di osservare l'effetto delle riflessioni deweyane nel contesto del dibattito sul rapporto tra saperi, valore e capitale cognitivo. Il rapporto fra questi tre termini per molti versi era già stato affrontato in modo non solo implicito da alcune considerazioni importanti che Dewey fece sulla natura dell'intelligenza come intelligenza sociale, che anche se non in modo patente sono state riprese, per esempio, nel dibattito sull'intelligenza collettiva in ambito postfordista.

André Gorz, in un suo notevole saggio sull'immateriale, mette a fuoco alcune questioni che, a mio avviso, consentono di apprezzare il discorso di Dewey sul valore e sulla valutazione, specie nei processi di apprendimento, di costruzione del sapere e di sviluppo di processi di soggettivazione che mirino a decostruire la logica dell'alienazione attuale in una prospettiva di *emancipatory education*. Scrive Gorz che il sapere è innanzitutto una capacità pratica, un saper fare che non implica necessariamente conoscenze formalizzati codificabili. La maggior parte dei saperi corporei sfugge alla possibilità di una formalizzazione: non li si insegna, li si apprende attraverso la pratica, attraverso l'apprendistato, cioè esercitandosi a fare quel che si tratta di imparare a fare punto la loro

3 M. Benasayag, *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla costruzione condivisa*, Feltrinelli, Milano 2016, p. 15.

4 J. Dewey, "Questioni sul valore" in Id., *Problemi di tutti*, intr. e trad. it. di G. Preti, Mondadori, Milano 1950, pp. 335-345.

5 G. R. Geiger, "Can We Choose Between Values?" in *Journal of Philosophy*, vol. XLI, Issue 11, May 1944, pp. 292-298.

6 J. Dewey, "Questioni sul valore" in Id., *Problemi di tutti*, intr. e trad. it. di G. Preti, Mondadori, Milano 1950, p. 344.

7 J. Dewey, "Questioni sul valore" in Id., *Problemi di tutti*, intr. e trad. it. di G. Preti, Mondadori, Milano 1950, p. 345.

trasmissione consiste nel fare appello alla capacità del soggetto di produrre se stesso punto ciò vale per gli sport come per le abilità manuali e le arti. “Il sapere è appreso quando la persona l’ha fatto proprio al punto di dimenticare che ha dovuto apprenderlo”.<sup>8</sup>

### *La conoscenza vivente del valore*

Seguiamo l’argomentazione di Gorz, che a mio avviso ci porta a riscoprire, o forse a “ricostruire”, avrebbe amato dire Dewey, il senso e le potenzialità della produzione di valore intrecciati con la conoscenza e il significato più profondo e politico dell’essere-in-comune.

Quel che importa sottolineare qui è che il cammino del sapere, saper fare, saper essere, verso la conoscenza delle leggi, delle norme, delle procedure che vi sono implicate è molto più breve del cammino inverso. Chi vuole imparare una lingua apprendendone le regole grammaticali non saprà parlarla, mentre chi si allena per prima cosa a saperla parlare potrà apprendere senza fatica le regole grammaticali ponendosi il problema del funzionamento di quella lingua che egli sa senza conoscerla. Una cultura e tanto più ricca quanto più i saperi comuni di cui è intessuta le permettono di integrare, di trasformare in saperi delle nuove conoscenze. “Viceversa, più una società codifica e trasforma in conoscenze e formalizzate i saperi comuni, più la sua cultura si impoverisce”.<sup>9</sup>

La professionalizzazione non può tuttavia riuscire a tradurre in conoscenze, in procedure omologate o addirittura in scienza la totalità dei saperi che dei professionisti mettono in pratica. Questo è ancora più vero se pensiamo al contesto scolastico: un *resto*, più o meno importante, sfugge alla formalizzazione. In quanto non può essere né interamente insegnato né ridotto a una conoscenza, il servizio professionale conserva il marchio della persona che lo esercita. Il servizio professionale è in realtà la messa in valore di un sapere sotto la sola forma che si possa oggettivare: *quella degli atti che lo dimostrano*. La produzione di tali atti implica necessariamente una parte di produzione e di dono di sé. La cosa è perfettamente evidente nei servizi relazionali (istruzione, cure, assistenza) ma anche nei mestieri artistici, nella moda, nel design, nella pubblicità. Il valore di un servizio è dunque tantomeno misurabile quanto più comporta una parte maggiore di dono e di produzione di sé. Ossia il suo carattere incomparabilmente personale gli conferisce un valore intrinseco che prevale sul suo valore di scambio normale.

Al limite il saper fare personale trascende la norma delle competenze professionali e appare come un’arte di cui chi la esercita è un virtuoso. Torna qui la domanda di Dewey sull’educazione come arte. Il suo nome è assimilabile a quello di una marca, di una ditta non misurabili però, ma incomparabili. Le sue prestazioni diventano la fonte di una trasformazione in valore. “I saperi comuni attivati dal lavoro immateriale esistono solo nella e per la pratica vivente”.<sup>10</sup> Essi non sono stati acquisiti o prodotti in vista della loro messa al lavoro o della loro messa in valore, nel senso del valore di scambio. Non possono essere staccati dagli individui sociali che li praticano e quindi anche dal contesto socio-culturale in cui queste pratiche sono innestate storicamente. Neppure possono essere valutati in termini di equivalente monetario, quindi non possono essere né comprati né venduti. Essi risultano dall’esperienza comune della vita in società e non possono essere legittimamente assimilati a un capitale da sfruttare in senso consumistico. L’essenza di questa pratica, esattamente come la pratica della valutazione, è tutt’una col processo di costruzione della conoscenza e di traduzione di queste conoscenze. Tale pratica genera un *capitale* di un’altra natura, non proviene dal lavoro accumulato e sfruttato. Dunque, assume la forma di un “valore” specifico: la natura di questo valore ha un’essenza sociale, *comune a tutti*.

La valutazione in John Dewey è pervasa da questa essenza sociale. L’atto del valutare, specie nei contesti educativi e formativi, implica sempre un’assunzione di responsabilità riguardo alla natura intrinseca dei processi di co-costruzione della conoscenza. L’atto del valutare, ancor più nelle pratiche di insegnamento e di formazione, dovrebbe implicare un dono di sé. La valutazione è una pratica vivente.

<sup>8</sup> A. Gorz, *L’immateriale. Conoscenza, valore, capitale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 28.

<sup>10</sup> Ivi