

Il valore pubblico dell'educazione: sui processi di valutazione come questione etico- politica

Paolo Monti¹

1. Introduzione: valore pubblico dell'educazione e democrazia

Il recente dibattito sulla post-verità² ha riportato l'attenzione sulla centralità della conoscenza nella vita delle società democratiche, prendendo le mosse dai timori per l'avanzata dei populismi nelle società liberali³ e dalla diffusione di comportamenti antisociali basati su credenze false, come nel caso del decrescente ricorso alla vaccinazione dei bambini⁴. Il valore pubblico dell'educazione gode, d'altra parte, di ampio supporto nel discorso culturale e radicato sostegno normativo sul piano istituzionale. L'istruzione pubblica obbligatoria e la molteplicità di agenzie educative finanziate dagli stati sono, da questo punto di vista, solo la sanzione più evidente e articolata del riconoscimento che fra società democratiche ed educazione dei cittadini sussiste un legame vitale. Non è dunque in genere controverso che l'accesso dei cittadini al sapere e l'acquisizione da parte loro di competenze culturali e professionali abbia un valore pubblico decisivo, in quanto condizione di possibilità della cooperazione sociale. La declinazione di questi principi è tuttavia molteplice, e lascia aperto il campo a controversie circa le priorità di valore e le strategie di esecuzione. A diverse forme della cooperazione sociale corrispondono diverse forme di sapere che abilitano a parteciparvi. A diverse

¹ E-mail: paolo.monti@unicatt.it

² Cfr. R. Keyes, *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*, St. Martin's Press, New York 2004; S. Fuller, *Post-Truth: Knowledge As a Power Game*, Anthem, London 2017; D.J. Levitin, *Weaponized Lies: How to Think Critically in the Post-Truth Era*, Penguin, London 2017.

³ Cfr. B. Moffitt, *The Global Rise of Populism: Performance, Political Style, and Representation*, Stanford University Press, Stanford 2016.

⁴ Cfr. S. Black, R. Rappuoli, *A Crisis of Public Confidence in Vaccines*, in «Science Translational Medicine», II, n. 61, 2010, pp. 1-7, 2010.

interpretazioni dei beni comuni fondamentali che la società persegue corrisponde una diversa valutazione delle forme di educazione pubblicamente rilevanti. Il recente dibattito sulla progressiva svalutazione degli studi umanistici in favore della formazione tecnico-scientifica è un'esemplificazione delle implicazioni pubbliche di tale conflitto di interpretazioni⁵.

La posizione delle discipline umanistiche all'interno dei percorsi di studi medi e superiori è diventata progressivamente un oggetto di contesa in molte democrazie liberali, con conseguenze che si sono fatte più acute dopo la crisi finanziaria del 2008. La presenza degli studi umanistici nei curriculum è progressivamente diminuita, le risorse destinate al finanziamento della ricerca in tale ambito sono sempre più scarse e in generale la loro "non spendibilità" all'interno del mercato del lavoro ne ha eroso l'attrattiva sociale in favore di altri percorsi formativi di carattere tecnico-scientifico⁶. Per altro verso, come osservato da alcuni studiosi, si nota un'analogha marcata preferenza per gli studi tecnico-scientifici anche guardando alle scelte politiche compiute dei regimi autoritari, che evidentemente si sentono meno minacciati dalle facoltà di scienze naturali, ingegneria e medicina che da quelle di storia, filosofia e letteratura⁷. A fronte di questa progressiva marginalizzazione, è cresciuta, come reazione, una pubblicistica tesa a difendere la rilevanza della formazione umanistica, e in particolare filosofica, nella formazione dei cittadini. La tesi a sostegno del valore degli studi umanistici è, in questo senso, che l'esercizio attivo della cittadinanza democratica richiede l'esercizio di capacità di pensiero critico, argomentazione razionale e deliberazione discorsiva non riducibili ai saperi tecnici settoriali⁸. In questa prospettiva, il valore pubblico dell'educazione si definisce principalmente in rapporto alla sua capacità di garantire nel tempo il persistere delle condizioni di possibilità dell'esercizio della cittadinanza.

A supporto di questa tesi, in queste pagine si intende mettere in evidenza che (2) l'esercizio della cittadinanza richiede effettivamente più della semplice acquisizione di conoscenze o competenze. L'educazione alla cittadinanza

⁵ Cfr. J. Bate (ed.), *The Public Value of the Humanities*, Bloomsbury, London and New York 2011; H. Small, *The Value of the Humanities*, Oxford University Press, Oxford 2013.

⁶ Cfr. M.C. Nussbaum, *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010.

⁷ Cfr. J. Breslin Smith, C. Murphy, *The Struggle to Erase Saudi Extremism*, in «New York Times», 20th November 2014. Disponibile online all'indirizzo: <http://www.nytimes.com/2014/11/21/opinion/the-struggle-to-erase-saudi-extremism.html> [Ultimo accesso: 1 giugno 2017]

⁸ Cfr. D. Drakeman, *Why We Need the Humanities: Life Science, Law and the Common Good*, Palgrave MacMillan, New York 2016.

democratica esige infatti più ampiamente di essere introdotti: (i) alla partecipazione a pratiche cooperative di natura deliberativa, ove è in gioco la decisione aperta sui principi e sui fini, non solo sui mezzi delle pratiche stesse; (ii) a una comprensione di sé da parte dei cittadini come soggetti liberi ed eguali, fra loro reciprocamente co-implicati nel definire il senso e i termini della cooperazione sociale che li lega all'interno della comunità. Le pratiche di formazione dei cittadini dovranno dunque (3) essere valutate in quanto rispondenti, o meno, a questo tipo di esigenza educativa. Processi e criteri di valutazione delle pratiche educative sono invece spesso dominati da una comprensione di tali pratiche che ne trascura la dimensione morale, cooperativa e deliberativa, in favore di standard uniformi di misura delle conoscenze e delle competenze acquisite dai singoli. In questo senso, (4) l'applicazione in ambito educativo di pratiche filosofiche come la *Philosophy for Children* rappresenta un caso esemplare di educazione alla cittadinanza che esige di essere valutata nella sua specificità.

2. Educazione alla cittadinanza democratica

È possibile caratterizzare i tratti fondamentali della cittadinanza da molteplici prospettive disciplinari e, anche all'interno della riflessione più specificamente filosofica, a partire da diverse scuole di pensiero. In questa sede ci limitiamo tuttavia a mettere in luce come, all'interno di alcune fondamentali matrici del pensiero democratico contemporaneo, il cittadino sia definito quale soggetto che partecipa alle pratiche politiche sulla base di una specifica comprensione di sé determinata dalla peculiare implicazione che ha con gli altri cittadini.

Già Aristotele vede il cittadino ideale come colui che si riconosce partecipe degli affari pubblici sia nell'atto del governare, sia nell'essere governato. Nella *Politica*, egli si esprime così:

Cittadino, nell'accezione comune, è chi partecipa alle funzioni di governante e di governato ed è diverso a seconda delle diverse costituzioni, ma secondo quella migliore è chi ha capacità e intenzione di essere governato e di governare, avendo di mira una vita conforme a virtù⁹.

⁹ Aristotele, *Politica*, III, 1283b-1284a, tr. it. di R. Laurenti, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 98-99.

E ancora:

Il bravo cittadino deve sapere e potere obbedire e comandare ed è proprio questa la virtù del cittadino, conoscere il comando che conviene a uomini liberi sotto entrambi gli aspetti. Queste due capacità sono proprie anche dell'uomo buono¹⁰.

Aristotele sottolinea in particolare come l'esercizio della cittadinanza non sia riducibile a una cooperazione di tipo meramente economico e strumentale, messa in atto in vista dell'ottenimento di beni specifici:

È chiaro perciò che lo stato non è comunanza di luogo né esiste per evitare eventuali aggressioni e in vista di scambi: tutto questo necessariamente c'è, se dev'esserci uno stato, però non basta perché ci sia uno stato: lo stato è comunanza di famiglie e di stirpi nel viver bene: il suo oggetto è un'esistenza pienamente realizzata e indipendente¹¹.

Possiamo dire che per Aristotele è necessaria un'ermeneutica continua riguardo a ciò che costituisce bene condiviso e giustifica un esercizio legittimo del potere politico. Tale ermeneutica del bene comune non è riducibile alla realizzazione cooperativa dei beni che pure sono necessari alla vita comune. Si tratta di un esercizio interpretativo che si svolge nel rapporto fra il volto attivo e quello passivo della cittadinanza – il governare e l'essere governati –, ove ciascuno può riconoscere di essere da sempre implicato nella conversazione, da un lato contribuendo a dare forma ai suoi termini, ma dall'altro anche essendo continuamente formato nella propria identità da quella stessa conversazione.

La tradizione liberale moderna ha ereditato questa intuizione in misura consistente tramite la mediazione kantiana, che ha riletto razionalisticamente la visione del cittadino come governante e governato nella figura della persona morale quale autrice della legge, e dei cittadini quali co-autori del sistema normativo condiviso da tutti gli esseri razionali. In questa direzione si esprime Kant nella *Fondazione della metafisica dei costumi*, laddove afferma:

Il concetto che ogni essere ragionevole deve considerarsi autore, in virtù delle massime della sua volontà, di una legislazione universale affinché possa, da questo punto di vista, giudicare se stesso e le sue azioni, conduce a un concetto assai fecondo che si connette a questo, cioè al concetto di un regno dei fini. Per regno intendo l'unione sistematica di diversi esseri ragionevoli mediante leggi comuni¹².

¹⁰ Ivi, III, 1277b, p. 79.

¹¹ Ivi, III, 1280b: 29-35, p. 88.

¹² I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, in Id., *Critica della ragione pratica*, a cura di P. Chiodi, UTET, Torino 2003, pp. 41-114: 83.

Tale condizione dei soggetti morali come co-autori di leggi comuni è fondata nella loro comune razionalità pratica, e configura la loro co-appartenenza ad una comunità di persone come fini in sé: «un essere ragionevole fa parte, in qualità di membro, del regno dei fini se in esso ha il ruolo di legislatore universale e insieme è sottoposto alle leggi di esso»¹³. L'eredità di questa concezione si riflette nell'ideale della ragione pubblica che, nelle sue diverse formulazioni, ha collocato la cittadinanza nel quadro della democrazia deliberativa contemporanea, come esercizio di discussione e decisione cooperativa sulla base di ragioni condivise, o almeno universalmente accessibili¹⁴. La partecipazione democratica è dunque, in questa prospettiva, parte di una pratica discorsiva all'interno della quale ciascun cittadino si colloca a partire dal riconoscimento riflessivo della relazione di reciprocità con gli altri come interlocutori ragionevoli, eguali per dignità e libertà, a un tempo autori della legge e ad essa soggetti.

Come evidenziato dal lavoro di Amartya Sen, anche al di fuori del panorama occidentale è possibile rintracciare tradizioni che attribuiscono un ruolo centrale alle pratiche di argomentazione e decisione pubblica condivisa. In questo senso, si può dire che le pratiche di partecipazione democratica dei cittadini hanno radici importanti anche fuori di Atene, e la loro istituzionalizzazione a livello globale nelle forme della democrazia partecipativa e rappresentativa non è dunque il frutto di un'imposizione eurocentrica. Dalla tradizione dei Concili Buddisti, risalente al VI secolo a.C., ove esponenti delle diverse comunità indiane convenivano per dibattere fra pari e in modo organizzato diverse prospettive religiose, fino ai periodi di tolleranza e pubblica discussione in materia religiosa e politica inaugurati dagli imperatori Ashoka, nel III secolo a.C., e Akbar, nel XVII secolo d.C., si individuano in questa luce degli antecedenti importanti per lo sviluppo della vita democratica indiana contemporanea¹⁵.

Questo percorso fra le radici della cittadinanza democratica, necessariamente breve e sommario, consente di caratterizzarne in termini generali la natura e le condizioni del suo esercizio. La cittadinanza si articola dunque (i) nella partecipazione a pratiche cooperative di natura discorsiva e deliberativa che fondano l'esercizio legittimo del potere politico tramite la

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Cfr. J. Rawls, *Political Liberalism*, Columbia University Press, New York 1993; J. Rawls, *The Law of Peoples: with The Idea of Public Reason Revisited*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1999; G. Gaus, *The Order of Public Reason: A Theory of Freedom and Morality in a Diverse and Bounded World*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.

¹⁵ Cfr. A. Sen, *L'idea di giustizia*, Mondadori, Milano 2014; J. Drèze, A. Sen, *Una gloria incerta: l'India e le sue contraddizioni*, Mondadori, Milano 2014.

partecipazione dei membri della comunità. Il fine di tali pratiche non è la realizzazione di beni predefiniti, come tipico per esempio delle pratiche professionali; il confronto fra i cittadini apre piuttosto lo spazio della deliberazione sui principi morali che devono presiedere alla cooperazione sociale e sul bene comune che questa deve realizzare come proprio fine. La partecipazione a tali pratiche è fondata (ii) su una specifica comprensione di sé da parte dei cittadini come soggetti liberi ed eguali, fra loro reciprocamente co-implicati nel definire i termini e il senso della cooperazione sociale che li lega all'interno della comunità. L'implicazione reciproca dei cittadini fra di loro non è, in questa prospettiva, un semplice mezzo in vista della realizzazione dei beni che la cooperazione consente. Si tratta piuttosto di un fine dell'attività politica stessa: che i cittadini di una democrazia, cioè, convivano riconoscendosi reciprocamente pari dignità, senza che nessuno (singoli o gruppi) abbia il monopolio circa la definizione del significato del vivere comune. Il dialogo durevole fra pari è dunque, in questo senso, sia mezzo sia fine della pratica democratica di cui i cittadini sono i partecipanti. L'eccellenza nell'esercizio della cittadinanza è la realizzazione di un modo di essere in relazione pratica con altri. Tale modo di essere in relazione prevede una partecipazione attiva e passiva alla vita politica: l'eccellenza della pratica è infatti stare nella relazione cooperativa con altri sia in quanto si esercita influenza su altri, sia in quanto ci si rende disponibili ad essere soggetti all'influenza d'altri.

Sulla base di questa caratterizzazione, la cittadinanza democratica richiede dunque la capacità di partecipare a un'interazione discorsiva sui termini e i fini della cooperazione sociale; una conversazione aperta alla revisione delle proprie credenze, alla luce della co-implicazione strutturale con altri come interlocutori liberi ed eguali¹⁶. Il valore pubblico dell'educazione come preconditione per l'esercizio della cittadinanza va dunque apprezzato in vista di questa forma di partecipazione. Poiché la partecipazione democratica si differenzia da altre forme di pratica sociale di tipo tecnico e professionale, ove la cooperazione è indirizzata alla realizzazione di fini predefiniti, l'educazione alla cittadinanza dovrà essere valutata con criteri e modalità che apprezzino questa specificità. Come la controversia sulla marginalizzazione degli studi umanistici mostra, tuttavia, le politiche educative e per la ricerca si stanno in realtà muovendo in direzione opposta, nonostante gli importanti segnali di

¹⁶ Ho sviluppato altrove le implicazioni etico-normative di questa prospettiva sulla cittadinanza in P. Monti, *From Social Practices to Reflective Agency: A Postsecular Ethics of Citizenship*, in D. Thunder (ed.) *The Ethics of Citizenship in the 21st Century*, Springer, New York 2017, pp. 127-144.

crisi della partecipazione democratica e il rischio crescente di svolte populiste e autoritarie. In questa progressiva tendenza verso la tecnicizzazione dell'educazione pubblica in vista della sua presunta "spendibilità" immediata all'interno del mercato del lavoro, i processi di valutazione delle pratiche educative giocano un ruolo decisivo. L'educazione pubblica, che ci si attende prepari gli individui a un esercizio eccellente cittadinanza, viene infatti interpretata e valutata in base a criteri che trascurano queste dimensioni cruciali di deliberazione e cooperazione. E poiché metodi e programmi di valutazione non hanno solo una dimensione conoscitiva, ma esplicitamente anche normativa e performativa, questo tipo di valutazione delle pratiche educative si traduce in un loro re-indirizzamento che ne inibisce la portata democratica.

3. Valutazione dei processi educativi: modelli a confronto

Il nesso fra processi di valutazione e trasformazione delle pratiche educative è messo a fuoco con efficacia nella riflessione di Thomas A. Schwandt. La sua proposta si colloca in una cornice teorica che invita a pensare la valutazione delle pratiche considerandole all'interno dei più generali processi di inculturazione, socializzazione e auto-trasformazione dei cittadini¹⁷. Schwandt osserva che le pratiche educative andrebbero interpretate e valutate adottando un approccio ermeneutico e comprensivo, mentre tale approccio è oggi minoritario nell'ambito delle politiche pubbliche, a fronte dell'imporsi di un modello alternativo che, richiamandosi al primato epistemologico del sapere tecnico-scientifico, tende a ri-descrivere la pratica scolastica e formativa in termini di metodi universalmente riproducibili, impatti misurabili, efficienza nell'utilizzo delle risorse disponibili. L'assunto è che il miglioramento dell'efficacia e dell'efficienza dell'azione educativa delle istituzioni pubbliche determinerà necessariamente un miglioramento a livello sociale e politico, con un conseguente miglior uso delle risorse economiche.

Governi e istituzioni internazionali hanno adottato in misura crescente questo approccio tecnicistico alla valutazione, nella cornice definita dall'ideologia del New Public Management (NPM), che ha esportato nel settore pubblico il vocabolario valutativo tipico della cultura mercatistica e aziendalistica. L'influenza del NPM ha gradualmente spostato l'asse dei valori

¹⁷ Cfr. B. Molander, *Tacit knowledge and silenced knowledge: Fundamental problems and controversies*, in B. Goranzon, M. Florin (eds.), *Skill and education: Reflection and experience*, Springer-Verlag, London 1992, pp. 9-32.

di riferimento che caratterizzano il rapporto fra gli attori delle pratiche e i loro destinatari:

Nel momento in cui le norme tradizionali di cittadinanza, imparzialità, apertura, responsabilità e giustizia sono marginalizzate o rimpiazzate da norme tipiche del mondo degli affari come la competitività, la soddisfazione del cliente, l'efficienza e la produttività, ecco che la relazione etica fra attore della pratica e utente ne risulta trasformata¹⁸.

In questa prospettiva, la valutazione ha il compito di rendere *evidence-based* la pratica educativa, applicando criteri uniformi a contesti diversi, allo scopo di misurare su una scala omogenea i risultati ottenuti in rapporto alle risorse impiegate. Laddove certamente il ricorso alle evidenze empiriche e alla misurazione sulla base di indicatori costituisce un elemento importante della valutazione di ogni pratica professionale, l'approccio tecnicistico tende a fare di questo elemento una fonte di discredito verso il sapere di esperienza degli operatori, la valutazione prudenziale del caso singolo, la discussione critica dei criteri della valutazione stessa. A essere penalizzata è in particolare la possibilità che gli attori della pratica educativa possano continuamente determinare e riconsiderare i propri fini nel tempo, in relazione al contesto, agli orientamenti dei partecipanti, agli indirizzi che emergono dalla riflessione culturale e dal discorso pubblico. La pratica viene così ridescritta nei termini di una *techne*, un insieme di azioni programmate che costituiscono lo strumento per dare risposta a dei bisogni sociali. La razionalità della pratica è apprezzata nella sua sola dimensione strumentale: poiché i fini sono prestabiliti, si tratta di conseguirli nel modo più efficiente, applicando metodologie riproducibili i cui esiti possano essere misurati uniformemente attraverso contesti diversi. Dovendo valutare diversi approcci alla trasmissione delle competenze di lettura e scrittura nelle scuole elementari, per esempio, si costruiranno degli studi comparativi che ne mettano a confronto la performance dei diversi metodi in rapporto a un insieme di standard omogenei¹⁹.

L'applicazione di questo tipo di tecniche di valutazione e comparazione tipiche della ricerca scientifica è naturalmente positiva in quanto fornisce validi

¹⁸ T.A. Schwandt, *On Modeling Our Understanding of the Practice Fields*, in «Pedagogy, Culture and Society», XIII, n. 3, 2005, pp. 313-332: 314, tr. it. propria. Sull'influenza del NPM sulle pratiche di valutazione, cfr. M.S. Haque, *The Diminishing Publicness of Public Service under the Current Mode of Governance*, in «Public Administration Review», LXI, n. 1, 2001, pp. 65-82.

¹⁹ Cfr. T.A. Schwandt, *On Modeling Our Understanding of the Practice Fields*, cit., pp. 318-319; G. Delandshere, *Assessment as Inquiry*, in «Teachers College Record», CIV, n. 7, 2002, pp. 1461-1484.

elementi di critica delle pratiche tradizionali che si trasmettono per inerzia e abitudine all'interno dei contesti educativi. La concentrazione esclusiva su questi strumenti, tuttavia, rende progressivamente invisibile la centralità di altri elementi, tipici della pratica in quanto dimensione di esperienza e ragionamento pratico, ambito di deliberazione sui fini specifici di ogni contesto, spazio pubblico di implicazione reciproca fra attori e destinatari. L'attenzione dell'insegnante per la situazione complessiva dello studente con difficoltà di rendimento, le iniziative che fanno dell'obbligo scolastico l'occasione per la promozione culturale di un territorio, i benefici sociali portati da un corpo docente che non sia solo efficace nel trasmettere conoscenze e competenze, ma anche esemplare nel trasmettere un modello di impegno civile e professionale: tutte queste esperienze educative restano invisibili a un approccio valutativo tecnicistico e standardizzato. In quanto invisibili, sono poi anche indirettamente penalizzate, perché escluse dal sistema degli incentivi e dai processi di trasferimento di buone pratiche ad altri contesti.

La valutazione dell'educazione deve dunque essere più che un mero processo di chiarificazione e perfezionamento degli strumenti di trasmissione delle conoscenze e delle competenze. Per apprezzare adeguatamente il proprio oggetto, la valutazione deve tenere in considerazione anche altre dimensioni della pratica educativa, come la maturazione della comprensione di sé dei partecipanti nel rapporto di cooperazione con gli altri membri della comunità²⁰. Tale presa di consapevolezza della propria collocazione all'interno della rete dei legami sociali non è una mera circostanza accidentale delle pratiche educative, da mettersi fra parentesi nel momento in cui si mira ottimizzare i processi di apprendimento. È piuttosto una dimensione etico-politica fondamentale dell'educazione, che sempre coinvolge i soggetti all'interno di un quadro più ampio di domande circa la loro collocazione esistenziale in relazione al mondo e agli altri. Del valore di questa dimensione educativa i processi di valutazione devono in qualche misura tenere conto.

Muovendo in tale direzione, Schwandt articola un paradigma ermeneutico di valutazione delle pratiche. In alternativa al modello tecnicistico, il paradigma ermeneutico non considera le pratiche come dei mezzi in vista di fini prestabiliti da realizzare. In questa cornice, le pratiche sociali sono piuttosto

²⁰ Cfr. G.J.J. Biesta, (2001) *'Preparing for the Incalculable': Deconstruction, Justice and the Question of Education*, in G. J.J. Biesta, D. Egea-Kuehne (eds.), *Derrida and Education*, Routledge, London 2001, pp. 32-54.

luoghi di fioritura umana: è nella relazione fra insegnante e studente, medico e paziente, assistente sociale e utente che diventiamo consapevoli di che cosa significa essere umani, vivere insieme, prosperare (e non semplicemente funzionare). Ridurre la pratica a *performance*, cioè all'efficiente ed efficace esplicazione di un servizio basato su interventi 'verificati' – riflette una concezione angusta delle tipologie di conoscenza, apprendimento e ricerca rilevanti per il miglioramento della pratica²¹.

In questa seconda prospettiva, l'educazione non è più intesa come una *techne* da eseguire seguendo un programma prestabilito, ma piuttosto come una *praxis* cui si partecipa in quanto membri di una comunità, scoprendo e mettendo in questione *in itinere* finalità e metodi della cooperazione sociale. La *praxis* procede dunque sulla base di giudizi che ingaggiano specificamente il contesto e gli interlocutori, facendo anche ricorso a conoscenze generali, ma legandole a ragionamenti pratici prudenziali e modi di agire riconosciuti come virtuosi in rapporto alla relazione fra i partecipanti²². La pratica educativa è così guidata da interrogativi che mettono a fuoco specificamente ciò che le circostanze richiedono: tali circostanze sono, in questo senso, più di un mero contesto dove applicare un metodo e perseguire degli obiettivi prestabiliti. La scelta dei corsi di azione più indicati per interagire discorsivamente e cooperativamente con gli altri sorge dalle sfide tipiche del contesto in cui ci si trova insieme, inclusa la scarsità di risorse, e deve dunque essere intrapresa a partire da una comprensione di tale contesto. Gli insegnanti e gli studenti, ma anche gli individui adulti che partecipano a esperienze educative extra-scolastiche, sono implicati reciprocamente nel fare fronte a tali circostanze sociali e politiche, mettendo in questione convinzioni pregresse e discutendo interpretazioni possibili di testi ed eventi che sono oggetto della comune esperienza²³. Questo tipo di approccio alle pratiche educative mette in evidenza la natura deliberativa e cooperativa che queste condividono con le pratiche tipiche della vita democratica, secondo la caratterizzazione che ne abbiamo articolato in precedenza. I quesiti posti nella pratica educativa, così come nel contesto della partecipazione democratica, non hanno infatti la forma esclusiva di un *problem solving* rispetto a cui l'applicazione di conoscenze e l'esercizio di competenze possano fornire soluzioni univoche. In questo senso, anche l'efficacia delle soluzioni proposte non è misurabile su un'unica scala di valutazione né esiste un unico ordine di priorità possibile. L'applicazione di conoscenze verificate e

²¹ T.A. Schwandt, *On Modeling Our Understanding of the Practice Fields*, cit., pp. 329-330.

²² Cfr. D. Coulter, J.R. Wiens, *Educational Judgment: linking the actor and the spectator*, in «Educational Research», XXXI, n. 4, 2002, pp. 15-25.

²³ Cfr. S. Gallagher, *Hermeneutics and education*, State University of New York Press, Albany, NY, pp. 249-250.

competenze formalizzate è certamente cruciale e necessaria nella pratica educativa così come nella vita democratica, ma nell'uno come nell'altro caso è solo una delle dimensioni della pratica. Verificare l'acquisizione di conoscenze e competenze non può dunque essere l'unico criterio per valutare pratiche educative che preparino adeguatamente all'esercizio della cittadinanza²⁴.

Nel paradigma ermeneutico proposto da Schwandt, l'ingaggio pratico e contestuale fra i membri della comunità educativa non è un semplice mezzo in vista dell'apprendimento di contenuti, ma un'esperienza che ha valore formativo in se stessa. Il tipo di sapere in gioco nella comunità educativa non è infatti solamente quello scientifico-oggettuale, tipico della conoscenza di un contenuto secondo specifici approcci disciplinari, ma anche pratico-linguistico, come il sapere sviluppato da due interlocutori che cercano di arrivare a comprendersi nel dialogo. Entrambe queste forme di sapere sono decisive anche nella partecipazione democratica, e concorrono dunque a determinare il valore pubblico alle pratiche educative²⁵. La dimensione pratico-linguistica dell'educazione è in questo senso di particolare importanza, in quanto introduce e addestra alla revisione critica della comprensione di sé a partire dall'ingaggio intersoggettivo con altri²⁶:

Quando il docente decide quale sia il modo migliore di insegnare allo studente, entrambi stanno riproducendo e ricostituendo la loro reciproca relazione, le loro comprensioni di sé, le loro identità e modalità di interazione. Dunque, ciò che è in gioco non è semplicemente una forma di conoscenza, ma una trasformazione, per così dire, del modo di essere [...] che risulta da un amalgama di conoscenza, virtù, riflessione e azione²⁷.

In questo senso, l'educazione alla cittadinanza non consiste solo nell'istruzione nozionistica circa le norme giuridiche e le istituzioni politiche, ma include a pieno titolo il reciproco riconoscimento della pari dignità da parte dei membri della comunità educativa e la loro capacità di stabilire insieme, nei diversi ruoli, i principi e i fini della cooperazione.

Per poter apprezzare la diversità dei saperi in gioco nell'educazione, il valutatore non può dunque limitarsi ad adottare il modello di conoscenza tipico dello spettatore esterno, ma deve attingere anche al sapere di esperienza

²⁴ Cfr. T.A. Schwandt, *Linking evaluation and education: Enlightenment and Engagement*, in P. Haug, T.A. Schwandt (eds.), *Evaluating Educational Reforms: Scandinavian Perspectives*, IAP, Greenwich, CT 2003, pp. 169-188: 177.

²⁵ Cfr. B. Molander, *Politics for Learning or Learning for Politics*, in «Studies in Philosophy of Education», n. 21, 2002, pp. 361-376.

²⁶ Cfr. J. Forester, *The Deliberative Practitioner*, MIT Press, Cambridge, MA 1999.

²⁷ Cfr. T.A. Schwandt, *On Modeling Our Understanding of the Practice Fields*, cit., p. 328.

maturato dai partecipanti alla pratica²⁸. In questo modo, si introduce lui stesso nella dimensione pratico-linguistica del sapere maturato in quel contesto, per leggere dall'interno le comprensioni di sé elaborate dai membri della comunità educativa ed eventualmente mettere in questione le finalità collettive e le soluzioni operative che queste comprensioni di sé hanno espresso. In questo senso, il compito del valutatore comprende inevitabilmente una dimensione etico-politica, includendo domande sul senso, le finalità e i valori sottesi alle pratiche stesse²⁹. Tali domande mettono a tema non solo i contenuti della proposta educativa, ma anche il tipo di relazione istituito fra gli attori della pratica, includendo l'interpretazione che ciascuno di essi ha maturato circa il proprio ruolo all'interno di essa. Operando in questo modo, i processi valutativi svolgono una funzione di indirizzo della pratica che non è puramente tecnico; in questo senso essi devono essere a loro volta soggetti allo scrutinio e alla discussione pubblica. In ultima istanza, la valutazione dell'educazione non è mai riducibile a una mera verifica di obiettivi predefiniti di carattere tecnico; l'approccio tecnicista precedentemente illustrato nasconde infatti l'inevitabile natura politica degli obiettivi formativi che si prefigge di valutare, occultandola sotto la pretesa oggettività dei processi di verifica dei risultati. Tali risultati vanno invece costantemente messi a tema all'interno della deliberazione sui fini che caratterizza la vita democratica, in quanto devono rispondere ultimamente al compito di garantire lo sviluppo delle premesse stesse della democrazia tramite l'educazione dei cittadini³⁰.

4. *Pratiche filosofiche ed educazione alla cittadinanza: il caso della P4C*

La lente del paradigma ermeneutico non deve essere intesa come antagonista rispetto ai benefici portati dalle applicazioni degli approcci *evidence-based* ai processi di apprendimento. Essa mette tuttavia in luce come l'apprezzamento del valore pubblico dell'educazione, in particolare in termini di preparazione all'esercizio della cittadinanza, passi per la considerazione di dimensioni delle pratiche educative che gli approcci tecnicisti ignorano. L'applicazione didattica di pratiche filosofiche come la *Philosophy for Children* (P4C) è un caso esemplare, in questo senso, in quanto mette in evidenza come il cono d'ombra

²⁸ Cfr. T. Saugstad, *Educational Theory and Practice an Aristotelian Perspective*, in «Scandinavian Journal of Educational Research», XLVI, n. 4, 2002, pp. 373-390.

²⁹ Cfr. B. Flyvberg, *Making social science matter*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

³⁰ Cfr. T.A. Schwandt, *Linking evaluation and education: Enlightenment and Engagement*, cit., pp. 181-182.

proiettato da una comprensione strumentalistica dell'apprendimento, centrata sull'acquisizione efficiente di conoscenze e competenze, rischi di marginalizzare risorse educative importanti per le società democratiche³¹.

La P4C di Matthew Lipman nasce come introduzione alla pratica filosofica dei bambini a partire dalla concezione deweyana della comunità di ricerca³². Durante le proteste studentesche degli anni '60, Lipman era rimasto colpito dall'incapacità delle parti di raggiungere delle intese ragionevoli sulla base di un confronto dialogico. Lipman elabora dunque la P4C con l'intento educativo di introdurre i partecipanti a un contesto di riflessione aperta, ove a tutte le voci sia riconosciuta pari dignità e la relazione cooperativa si sviluppi non in vista della soluzione di problemi pre-determinati, ma di una ricerca aperta agli interrogativi che l'esperienza individuale e il confronto reciproco suscitano. Nella pratica della P4C, i partecipanti, aiutati da un facilitatore, sono introdotti alla riflessione comune da una storia o da un testo che apre delle questioni, per poi dialogare fra di loro individuando le domande salienti e ricercando cooperativamente le risposte possibili. Con la collaborazione di Ann Margaret Sharp, Lipman fonda nel 1974 lo *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (IAPC), iniziando così la diffusione della P4C presso diverse agenzie educative e ottenendo gradualmente un riconoscimento formale da parte del Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti e dell'UNESCO.

La pratica filosofica della P4C pone grande enfasi su dimensioni dell'educazione irriducibili alla valutazione tecnicistica: la centralità della relazione fra i partecipanti alla comunità di ricerca, la comprensione di sé dei partecipanti come interlocutori alla pari, l'articolazione di domande filosofiche di senso che eccedono la logica del *problem solving*, la preparazione alla cittadinanza non come somministrazione di conoscenze e competenze, ma come introduzione ad una pratica di discussione e deliberazione ispirata a un *ethos* democratico di rispetto e ascolto. Per apprezzare il valore pubblico di una pratica filosofica come la P4C è necessario dunque di adottare degli approcci valutativi che ricalchino piuttosto il paradigma ermeneutico proposto da Schwandt. Come osservato da Maughn Gregory, rispetto al tema della valutazione i sostenitori della P4C si muovono talvolta lungo una «rotta

³¹ Competenze e pratiche filosofiche hanno un ruolo rilevante non solo nell'educazione alla cittadinanza democratica, ma anche nella formazione professionale settoriale. Per una discussione di tale prospettiva, mi consento di rimandare a P. Monti, *Pratica professionale, valutazione e management: il ruolo della riflessività nell'azione cooperativa*, in A. Acerbi, F.F. Labastida, G. Luise (a cura di), *La filosofia come Paideia. Contributi sul ruolo educativo degli studi filosofici*, Armando, Roma 2016, pp. 225-233.

³² M. Lipman, *Educare al pensiero*, tr. it. di A. Leghi, Vita e Pensiero, Milano 2005.

precaria fra lo Scilla dei test basati su norme che minacciano di ridurre i fini del programma a quelli più facili e convenienti da testare – per esempio l'abilità nell'uso della logica informale – e il Cariddi della mancanza di modalità affidabili per indagare l'efficacia del programma quanto ai fini cui essi attribuiscono valore»³³. Nell'incerta navigazione fra questi due estremi, due modalità di valutazione sono state finora applicate con una certa diffusione alla P4C: l'autovalutazione dei partecipanti, che nelle intenzioni di Lipman costituisce una parte integrante della pratica, e la valutazione esterna volta a riscontrare il l'impatto della pratica sullo sviluppo delle abilità di ragionamento, lettura e interazione sociale dei partecipanti³⁴.

L'autovalutazione è il momento conclusivo del metodo di Lipman, durante il quale il facilitatore aiuta i partecipanti a ripercorrere con sguardo critico i vari passaggi condivisi insieme in precedenza per poi applicare le consapevolezza guadagnate ad altri ambiti. L'autovalutazione è, per un verso, ancora parte della pratica educativa stessa, pur invitando a prendere una battuta di distanza rispetto ai momenti precedenti. Si tratta dunque di un metalivello della ricerca filosofica cooperativa, nel quale la stessa comunità di ricerca è chiamata a interrogarsi riflessivamente sulla pratica stessa e sul ruolo che ciascuno, facilitatori compresi, ha giocato in essa. All'interno dell'autovalutazione i partecipanti restano fra loro pari, continuano ad applicare forme di sapere situato ed esperienziale, mantengono la finalità ultima di perseguire una maggiore comprensione delle domande e delle possibili risposte. D'altra parte, la loro prospettiva rimane confinata entro il perimetro della comunità di ricerca, e dunque i limiti della stessa, che possono aver limitato la pratica nelle fasi precedenti, tendono a ripresentarsi anche nella fase di autovalutazione.

Il secondo approccio, quello della valutazione esterna sulle base delle competenze guadagnate, costituisce un tentativo di supplire ai limiti del primo. Sposando l'attenzione per le competenze tipica dei modelli tecnicisti, questa forma di valutazione mira a mostrare come, anche considerata da una prospettiva tecnico-empirica, la P4C fornisca effettivamente dei miglioramenti

³³ M. Gregory, *Philosophy as Prosocial Education*, in P.M. Brown, M. W. Corrigan, A. Higgins-D'Alessandro (eds.), *Handbook of Prosocial Education*, vol. II, Rowman & Littlefield, Lanham, MD 2012, pp. 197-209: 204.

³⁴ Cfr. F. Garcia-Moriyon, *Evaluating Philosophy for Children: a Meta-Analysis*, in «Thinking: The Journal of Philosophy for Children», XVII, n. 4, 2005. pp. 14-22; A.O. Soter, I.A. Wilkinson, P.K. Murphy, L. Rudge, K. Reninger, M. Edwards, *What the Discourse Tells Us: Talk and Indicators of High-Level Comprehension*, in «International Journal of Educational Research», n. 47, 2008, pp. 372-391; S. Trickey, K.J. Topping, *'Philosophy for children': A Systematic Review*, in «Research Papers in Education», XIX, n. 3, 2004, pp. 365-380.

verificabili nello sviluppo di capacità di lettura, ragionamento e interazione dei bambini, in coerenza con quanto previsto dai curricula della scuola primaria. Questo tipo di “supporto esterno” all’autovalutazione è spesso impiegato per rassicurare insegnanti, famiglie e istituzioni circa la bontà dell’inserimento della P4C all’interno dei percorsi didattici abituali. Resta tuttavia una strategia debole e non auto-sufficiente, in quanto contestabile da una prospettiva tecnicistica in termini di efficienza: se l’obiettivo è lo sviluppo di capacità di lettura e ragionamento, è plausibile vi siano metodologie concorrenti che possono raggiungere i medesimi risultati in minor tempo o con minor impiego di risorse. La giustificazione del valore pubblico della P4C come preparazione alla cittadinanza richiede di potersi appoggiare su un altro ordine di considerazioni. In questo senso i processi di auto-valutazione dei partecipanti si rivelano più adatti a far emergere la peculiare dimensione cooperativa e discorsiva della P4C e costituiscono dunque una base valutativa necessaria al pieno apprezzamento del valore pubblico della pratica filosofica.

5. Conclusione: la valutazione delle pratiche educative come questione etico-filosofica

Nello scenario globalizzato in cui si muovono, fra alterne vicende, le società democratiche, le condizioni di efficace esercizio della cittadinanza si fanno sempre più complesse. Le catene causali che legano insieme fenomeni economici, decisioni politiche e ripercussioni sociali si fanno sempre più lunghe e complesse. Il crescente pluralismo culturale e religioso mette in questione la possibilità di fare affidamento su categorizzazioni fino a poco tempo fa ampiamente condivise all’interno del perimetro chiuso delle società nazionali: le distinzioni fra pubblico e privato, le linee di demarcazione fra autonomia individuale e appartenenza collettiva, la separazione fra concezioni del bene comune e principi di giustizia. La tentazione di sottrarre le decisioni alla discussione e alla deliberazione democratica per affidarle nelle mani di esperti risulta per certi versi giustificata dalla complessità delle conoscenze e competenze richieste. La strategia di sostituire il governo democratico con la *governance* dei tecnici e dei burocrati si traduce però anche in una crescente disaffezione dei cittadini nei confronti degli ideali e delle pratiche democratiche, causando imprevedibili reazioni populiste e, in alcuni casi, la radicalizzazione di giovani che si scagliano contro le stesse società liberali presso cui sono nati e sono stati educati.

In questo quadro, il valore pubblico dell’educazione è sempre più centrale. Certamente questo si giustifica con la necessità di fornire ai cittadini

conoscenze e competenze che consentano loro di valutare i problemi emergenti, magari anche semplicemente valutando l'adeguatezza di coloro che si candidano a rappresentarli³⁵. La partecipazione democratica, tuttavia, richiede più che il mero possesso di conoscenze e competenze. È necessaria anche una coltivata attitudine alla ricerca discorsiva e cooperativa di fini condivisi a partire dalla co-implicazione con gli altri membri della comunità. Il valore pubblico delle pratiche educative deve dunque essere misurato anche, e soprattutto, in base alla propria capacità di introdurre a questa dimensione di dialogo e deliberazione. In questo senso, i processi tramite cui le pratiche educative vengono valutate e indirizzate hanno un carattere irriducibilmente etico-politico. La valutazione delle pratiche educative non può dunque limitarsi a fornire strumenti di valutazione dei risultati e conoscenze operative pronte per essere tradotte in programmi di formazione. In essa deve trovare spazio la capacità critica di leggere la pratica dall'interno, a partire dal coinvolgimento dei suoi attori, nella continua rivalutazione e trasformazione dei suoi fini, dei suoi valori e delle sue regole. In questo senso, la valutazione delle pratiche educative è un luogo decisivo, e troppo spesso disertato, di riflessione etico-filosofica sul senso del legame sociale all'interno delle comunità politiche e sulle sue condizioni di possibilità nel tempo.

³⁵ Cfr. W. Galston, *Civic Education in the Liberal State*, in N. Rosenblum (ed.), *Liberalism and the Moral Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1989, pp. 89-102.