

Humanities Research for Sustainable Future

4.

HUMANITIES RESEARCH FOR SUSTAINABLE FUTURE

All'interno del catalogo di Morlacchi University Press è istituita la collana editoriale dal titolo *Humanities Research for Sustainable Future* i cui temi si correlano al vasto campo di ricerca delle scienze umane nel tentativo di connetterle alla trasversale questione della "sostenibilità" (sia in ambito sociale-umano, sia in quello tecnico-economico e scientifico). La ricerca si orienta ad un approfondimento critico tra metodologia e strategia, tra tradizione e costruzione del futuro con l'obiettivo di indagare la contemporanea relazione tra uomo e pianeta. La collana è caratterizzata dal processo di referaggio (peer-review) e sostenuta da un comitato scientifico composto da studiosi nazionali e internazionali, individuati dal gruppo di ricerca *Humanities Research for Sustainable Future*, afferente al Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia. Ospita volumi in lingua italiana e nelle principali lingue europee, favorendo la tendenza degli studi psico-pedagogici e storico-culturali verso la dimensione comparativa e internazionale.

Co-direzione

Fabio Marcelli; Annalisa Morganti

Comitato di Redazione

Valeria Cesaroni; Francesco Marsili; Riccardo Sebastiani; Alberto Simonetti

Comitato Scientifico

Alessia Bartolini – Università di Perugia; Silvia Crispoldi – Università di Perugia; Mina De Santis – Università di Perugia; Giovanna Farinelli – Università di Perugia; Fernando Lezcano-Barbero – Università di Burgos (Spagna); Alessandro Mariani – Università degli Studi di Firenze; David Mitchell – Università di Canterbury (Nuova Zelanda); Giuseppe Moscati – Fondazione Centro Studi Aldo Capitini, Biblioteca Fondazione Cucinelli; Sara Nosari – Università degli Studi di Torino; Marta Picchio – Università di Perugia; Robert Roche Olivar – Università Autonoma di Barcellona (Spagna); Agnese Rosati – Università di Perugia; Moira Sannipoli – Università di Perugia; Alessia Signorelli – Università di Perugia; Maura Striano – Università Federico II Napoli; Aurora Vecchini – Università di Perugia; Darija Zorc-Maver – Università di Lubiana (Slovenia)

All publications are submitted to an external refereeing process

Francesco Marsili

La valutazione formativa a scuola

Una ricerca attraverso le voci degli insegnanti

Morlacchi Editore U.P.

Isbn/Ean: 978-88-9392-694-2

Copyright © 2026 by Morlacchi Editore, Perugia. Tutti i diritti riservati. È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la copia fotografica, non autorizzata.

Finito di stampare nel mese di aprile 2026 presso Logo srl, Borgoricco (PD).
Mail to: redazione@morlacchilibri.com | www.morlacchilibri.com/universitypress

INDICE

Introduzione	7
1. Valutare per comprendere: fondamenti, funzioni e criticità della valutazione educativa	19
2. Struttura metodologica e strumenti della ricerca empirica	33
3. La valutazione nella pratica docente: tensioni, significati e vissuti	53
4. La valutazione formativa: teoria, radici epistemologiche, strumenti e pratiche	101
Conclusioni	113
Bibliografia	117
Appendice – Interviste	119

Introduzione

Sebbene la docimologia rappresenti l'alveo originario degli studi sulla valutazione – ponendo al centro l'attenzione sulla misurazione e sulle tecniche finalizzate al miglioramento delle prove di verifica – gli studi pedagogici hanno progressivamente ampliato tale orizzonte concettuale. La riflessione educativa, infatti, non si è limitata a perfezionare strumenti e procedure per misurare il rendimento scolastico, le competenze acquisite o l'efficacia delle pratiche didattiche, ma ha assunto una prospettiva più ampia, nella quale la valutazione è stata riconfigurata come un processo intrinsecamente legato all'intero ciclo della progettazione, dell'azione e della riflessione didattica. In questa estensione semantica e metodologica, la valutazione perde il carattere meramente tecnico di misurazione e si configura come una pratica culturale, relazionale e politica, che informa ogni fase dell'insegnare e dell'apprendere.

La relazione tra misurazione e valutazione – che Visalberghi (1955) ha analizzato con puntualità e rigore – appare oggi sempre più complessa e, al tempo stesso, sempre più fraintesa. Nel panorama scolastico odierno, i due termini tendono spesso a essere sovrapposti o considerati sinonimici, con il rischio di ridurre la valutazione a un mero esito numerico, svuotandola delle sue dimensioni interpretative, formative e dialogiche. A rafforzare tale misconcezione concorrono le pressioni provenienti da altri sistemi sociali – in particolare quello politico ed economico – che sollecitano la scuola ad assumere logiche competitive, meritocratiche e selettive. In questo senso, la valutazione rischia di diventare un dispositivo funzionale a un modello autoritario e meritocratico della scuola, intesa non come spazio democratico di promozione di capacità e diritti, bensì come ambito deputato alla selezione e alla classificazione dei soggetti. Non a caso, come afferma Corsini (2024), «la valutazione

è una faccenda politica», poiché essa interviene nel cuore dei processi di legittimazione e distribuzione del valore sociale.

È significativo osservare come la valutazione, nei sistemi di scolarizzazione moderni, emerga storicamente in un'epoca segnata dalle grandi rivoluzioni politiche di fine settecento e inizio Ottocento: un paradosso, se si considera che le istituzioni scolastiche nascono nel solco dei diritti dell'uomo e dell'uguaglianza. Tuttavia, proprio la valutazione – nelle sue pratiche e derivate più distorsive – mette costantemente a rischio tali ideali, potendo trasformarsi in un meccanismo a servizio di un sistema educativo “a due velocità”. Da un lato, la scuola è chiamata a essere accessibile a tutti, offrendo opportunità reali di successo formativo; dall'altro, essa è organizzata per riconoscere e certificare differenze di prestazione attraverso valutazioni, qualifiche e gerarchie.

In questo quadro, la valutazione come strumento di riconoscimento del valore individuale e di identificazione delle abilità diviene particolarmente congeniale ai modelli neoliberisti, nei quali il sistema scolastico è chiamato a individuare, ordinare e mobilitare il capitale umano più efficace e più redditizio. La valutazione tende così a essere interpretata come un processo attraverso il quale si individuano i “meritevoli” e si escludono gli “incapaci”, costruendo precocemente traiettorie di inclusione o marginalizzazione. Nello snodo tra scuola e lavoro, qualifiche, diplomi e titoli accademici assumono un valore determinante nel definire posizioni occupazionali e fasce salariali. Nella cosiddetta “società salariale”, che trova il suo apice negli anni Sessanta e Settanta, si afferma l'idea secondo cui chi studia di più “merita” un salario e uno status più elevati, perché il mercato del lavoro riconosce un valore superiore a qualifiche accertate attraverso processi di valutazione (Del Rey, 2018). La scuola, con le sue gerarchie interne e le sue selezioni, diviene così corresponsabile della distribuzione della ricchezza e delle opportunità sociali, in un circolo che riproduce e legittima differenziali anche profondi (Del Rey, 2018).

Con gli anni Ottanta e, successivamente, con la globalizzazione, la logica cambia: il lavoro è valutato non più primariamente in base alla produttività, bensì in rapporto alla competitività globale. In un sistema in cui le risorse – materiali e soprattutto umane – diventano scarse, la

valutazione assume un ruolo sempre più pervasivo, individualizzante e permanente. La formazione stessa viene ripensata nell'ottica del *lifelong learning*, e la valutazione si estende oltre l'ambito scolastico, accompagnando l'intero arco di vita. La scuola si trasforma così nel principale laboratorio di produzione del capitale umano, e la competizione – cifra distintiva delle economie globali – finisce per permeare anche le dinamiche educative.

In questa prospettiva, come i sistemi nazionali, anche quello educativo deve essere ripensato entro una cornice economica più ampia. Il sistema educativo è chiamato a rispondere ai mutamenti repentini del mercato, diventando sempre più un volano dell'economia (Bianchi, 2020). Il cittadino – inteso come soggetto portatore di diritti, dignità e partecipazione – lascia spazio all'“individuo produttore”, al quale si richiede di sviluppare competenze tecniche sempre più precoci, specialistiche e iperspecialistiche. L'idea sottesa a tale modello è che, quanto più si investe nella formazione e nel capitale umano, tanto più si genera ricchezza. La valutazione, in questa cornice, diviene strumento per misurare il valore occupazionale dei soggetti e per orientarli in un mercato competitivo, dove ognuno è chiamato a essere “imprenditore di sé stesso”. È da questa individualizzazione estrema della formazione che trae origine una delle interpretazioni più distorsive della meritocrazia: l'idea che ognuno “meriti ciò che ha perché è ciò che è”, una concezione che – come rileva Del Rey (2018) – finisce per legittimare e naturalizzare disuguaglianze profonde. Così, mentre si glorificano i successi individuali, si attribuiscono gli insuccessi unicamente alla responsabilità del singolo, rafforzando meccanismi di esclusione (Tomlinson, 2007).

La centralità del sistema formativo in questo dispositivo di accesso privilegiato a posizioni lavorative prestigiose – o, al contrario, di retrocessione verso ruoli svalutati e poco retribuiti – ha trovato un'espressione concettuale come “economia della conoscenza”. In essa, il valore dell'individuo viene definito in base alle conoscenze certificate, ai livelli di istruzione raggiunti e al prestigio delle istituzioni frequentate. Poiché tali risorse sono scarse, il meccanismo competitivo diventa estremamente selettivo e talvolta spietato: ottenere un'istruzione prestigiosa rappre-

senta un vantaggio strategico decisivo nella competizione per l'accesso alle posizioni più ambite (Tomlinson, 2007). Di conseguenza, gli studenti sono spinti a inseguire titoli sempre più elevati, mentre i sistemi educativi orientano gran parte della loro missione verso l'accrescimento del capitale umano necessario a sostenere un'economia performativa.

In questo scenario complesso, gli insegnanti che si confrontano quotidianamente con la pratica valutativa sono chiamati a maturare una consapevolezza storica, sociale e culturale del contesto nel quale operano. Il loro ruolo non si limita all'attribuzione di giudizi o alla certificazione di competenze, ma si radica profondamente in una dimensione etico-politica che richiama, con particolare forza, l'idea gramsciana della "lotta contro l'ambiente". L'insegnante, infatti, è un agente culturale che partecipa alla costruzione di una cultura critica e alternativa all'ideologia dominante; è colui che aiuta gli studenti ad affrancarsi dal senso comune e a orientarsi verso una concezione più elevata e consapevole della vita sociale (Baldacci, 2019). In questa prospettiva, l'azione valutativa non è mai neutrale: essa implica scelte di significato, visioni del mondo, concezioni dell'intelligenza, della giustizia e del valore.

Nella lettura gramsciana, il ruolo intellettuale dell'insegnante consiste nel formare tutti come "potenziali dirigenti", ossia come soggetti capaci di comprendere criticamente la realtà, di interpretarla e di trasformarla. La valutazione – in qualsiasi grado scolastico, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado – rappresenta dunque un momento cruciale di esercizio del potere educativo e, al tempo stesso, un'occasione di emancipazione. È in questo intreccio tra sapere, potere e responsabilità che si colloca la funzione più autenticamente pedagogica e politica dell'insegnante.

Ora, questa dimensione politica non è un principio astratto, ma si radica nelle decisioni minute e quotidiane che accompagnano ogni atto valutativo. Il valutatore, l'insegnante, esercita una responsabilità politica già prima dell'impiego di qualunque strumento di misurazione degli apprendimenti. Il processo valutativo inizia infatti con le decisioni che chi insegna assume rispetto ad almeno tre dimensioni fondamentali: la funzione (*perché valuto?*), l'oggetto (*che cosa valuto?*) e le modalità (*come valuto?*).

Tali scelte danno la misura di come l'insegnante gestisce il potere che gli è stato affidato. La valutazione può diventare un dispositivo di emancipazione o di annichilimento; può aprire possibilità, legittimare percorsi, sostenere trasformazioni, oppure fissare identità, etichettare, escludere. In questo senso, essa rivela non solo ciò che pensiamo degli alunni, ma anche che tipo di insegnanti siamo e quale funzione attribuiamo alla scuola (Corsini 2023).

Il primo elemento che orienta in profondità le scelte valutative riguarda l'idea che l'insegnante ha dell'intelligenza e delle abilità cognitive dei propri allievi. In altri termini: l'allievo è pensato come "classificabile" o come "educabile"? Già John Dewey denunciava l'uso distorto dei test d'intelligenza quando essi vengono impiegati non per comprendere, ma per "stabilire differenze di valore tra le persone", instaurando così un nuovo classismo. A suo giudizio, l'idea di fondare gerarchie sociali su tali misurazioni rappresentava un segno della influenza che ancora esercitano su di noi gli ordinamenti feudali, rivelando la sopravvivenza di logiche castali sotto spoglie moderne (Dewey). Visalberghi, riprendendo e approfondendo questa critica, metteva in guardia dal trasformare la valutazione dell'intelligenza in una sentenza definitiva sul destino degli individui. Egli ricordava che i test non sono nati per separare "gli intelligenti dagli stupidi", né tantomeno per distribuire le persone in "destinazioni sociali" predeterminate, e che la loro complessità teorica e metodologica rende improprio un uso tanto semplificato. L'errore più grave, interveniva Visalberghi, è trattare tali strumenti come «giocattoli per pericolosi trastulli», ignorando la natura altamente problematica e controversa del costrutto che pretendono di misurare (Visalberghi, 1955). La riflessione pedagogica ha mostrato come l'idea di un QI unitario, stabile, ereditario e predittivo del futuro rappresenti una costruzione teorica e statistica, non un dato naturale (Baldacci, 2002). Le procedure di misurazione, i modelli fattoriali adottati, i criteri di standardizzazione non sono neutri: selezionano alcune abilità, ne trascurano altre, riflettono una certa idea di normalità e di merito.

Per l'insegnante, la conseguenza è decisiva: non può accettare una lettura deterministica delle capacità degli allievi. Assumere una postura

pedagogica coerente con l'orizzonte dell'educazione inclusiva significa pensare le abilità come potenziale dinamico, in continua trasformazione lungo la vita e fortemente influenzato dai contesti, dalle relazioni e dalle opportunità formative. L'allievo non è "il suo punteggio", ma un soggetto in divenire; le prestazioni non esauriscono le possibilità di sviluppo, ma rappresentano fotografie parziali, sempre rinegoziabili, di un processo più ampio.

In questa prospettiva, acquisisce rilievo la distinzione tra confronto interindividuale e intraindividuale (Baldacci, 2002). Il primo colloca l'allievo su una scala rispetto a una norma collettiva, enfatizzando la distanza dagli altri e alimentando logiche competitive e selettive. Il secondo, invece, si concentra sulle differenze interne al profilo del singolo, sulle traiettorie di cambiamento, sui progressi rispetto al proprio punto di partenza. È questa seconda logica – intraindividuale, evolutiva, orientata al potenziale – a risultare maggiormente coerente con l'idea di una valutazione che accompagna, sostiene e rilancia l'educabilità di ciascuno. In sintesi, il primo pilastro della postura pedagogica dell'insegnante valutatore è una concezione dinamica dell'intelligenza: tutti gli allievi sono educabili, nessuno è definito una volta per tutte, e la valutazione è chiamata a misurare non solo "quanto" uno è, ma "quanto e come" può ancora diventare.

Il secondo elemento riguarda il grado di inclusività dell'insegnante, ovvero la sua capacità di progettare, agire e valutare in modo tale da ridurre le disuguaglianze invece di riprodurle. Possiamo delineare, in questo senso, almeno quattro dimensioni del profilo del docente inclusivo:

1. Atteggiamenti nei confronti delle differenze. Il docente inclusivo considera le differenze – cognitive, culturali, linguistiche, sociali – come un dato strutturale della scuola e come risorsa. Evita di leggere le difficoltà in termini di deficit personale e colloca le prestazioni entro una trama di condizioni, opportunità e vincoli che la scuola è chiamata a trasformare. Questo atteggiamento si riflette nelle pratiche valutative, che non etichettano, ma cercano di comprendere.

2. Strategie didattiche per rispondere ai bisogni di tutti. L'insegnante inclusivo dispone di un repertorio di strategie differenziate: diversifica compiti, materiali, tempi, modalità di restituzione; utilizza strumenti vari (prove strutturate e aperte, compiti autentici, osservazioni, rubriche); costruisce percorsi che consentano a ciascuno di mostrare ciò che sa e sa fare. La valutazione diventa parte di una didattica flessibile, non di un modello unico a cui tutti devono uniformarsi.
3. Capacità di lavorare con gli altri. L'inclusione è inevitabilmente un'impresa collettiva. Il docente inclusivo collabora con colleghi, famiglie, altre figure professionali; discute criteri, condivide osservazioni, costruisce letture comuni. Questo lavoro collegiale rende la valutazione più trasparente e riduce il rischio di arbitrarietà, trasformandola in un processo di interpretazione condivisa degli apprendimenti.
4. Sviluppo professionale continuo. Infine, il docente inclusivo coltiva una postura riflessiva: si interroga sugli effetti delle proprie pratiche, si forma, rivede i propri strumenti, accoglie la critica. La competenza inclusiva non è un traguardo stabile, ma un processo di apprendimento professionale permanente.

Assumere questa duplice prospettiva – allievo come essere educabile e docente come professionista dell'inclusione – consente di ripensare la valutazione non come semplice filtro selettivo, ma come parte integrante di una scuola che si vuole democratica. Alla luce di questa impostazione, la postura pedagogica dell'insegnante valutatore può essere ricondotta a un'idea di scuola che si fonda su quattro snodi concettuali intimamente connessi, i quali costituiscono l'ossatura di una visione autenticamente democratica e inclusiva. Il primo riguarda la concezione dell'eccellenza, che nell'orizzonte meritocratico è spesso intesa come traguardo statico, definito da standard rigidi e uniformi, cui si accede solo a condizione di una pretesa parità di opportunità. Un'impostazione inclusiva, invece, trasforma radicalmente tale paradigma: l'eccellenza non è più l'esito riservato a pochi, ma un orizzonte flessibile e dinamico, che ciascuno può raggiungere secondo le proprie possibilità e traiettorie di crescita.

In questa prospettiva, la scuola non decreta chi è “eccellente”, ma crea le condizioni affinché ognuno possa diventarlo, liberando l’eccellenza dalla logica della rarefazione e restituendole la natura di diritto formativo.

Un secondo snodo riguarda la concezione dell’errore. La meritocrazia tende a leggere l’errore come segno di insufficienza individuale, come mancanza o colpa del singolo, legittimando così una narrazione dell’insuccesso come responsabilità personale. L’inclusione ribalta questa visione e restituisce all’errore la sua funzione euristica e democratica: sbagliare è parte costitutiva dell’apprendere, dimensione epistemica essenziale che non va stigmatizzata, ma compresa e condivisa. L’errore diventa allora uno spazio di esplorazione cognitiva e affettiva, un’occasione per pensare insieme, per rinegoziare obiettivi, per costruire significati. È nel modo in cui la scuola accoglie e tratta l’errore che si misura la sua capacità di generare apprendimento autentico anziché paura del giudizio.

Il terzo elemento riguarda la qualità della scuola, troppo spesso associata alla severità degli standard, alla rigidità delle richieste o alla capacità di selezionare chi “resiste” alle difficoltà del percorso. Un paradigma inclusivo propone invece un’idea di qualità fondata sulla cura, sulla differenziazione, sull’attenzione ai punti di partenza e alle condizioni di vita degli studenti. La qualità non è imposta dall’alto attraverso una norma uniforme, ma prende forma nell’abilità dell’istituzione di far crescere tutti, di chiedere a ciascuno il massimo possibile in relazione al proprio sviluppo e alle proprie potenzialità. La scuola di qualità non elimina le differenze, ma le riconosce, le interpreta e le valorizza.

Infine, un ruolo decisivo è svolto dal rapporto tra competizione e cooperazione. La scuola meritocratica è strutturalmente competitiva: i voti diventano strumenti di confronto sociale, classificazione e distinzione, e il valore dell’apprendimento si misura nella distanza dagli altri. L’inclusione, invece, restituisce centralità alla cooperazione come forma privilegiata dell’apprendimento umano. Lavorare insieme, costruire conoscenze in modo collaborativo, condividere responsabilità, sostenere i compagni in difficoltà diventano elementi strutturali della vita scolastica. La cooperazione non è solo una metodologia didattica, ma una scelta etico-politica che incarna i valori costituzionali della democrazia, della

solidarietà e della convivenza civile. In questa prospettiva, l'apprendimento si trasforma da impresa individuale a pratica collettiva, luogo in cui i successi e gli insuccessi non appartengono mai solo al singolo, ma a una comunità che apprende.

Una valutazione coerente con l'orizzonte di una scuola democratica e inclusiva richiede all'insegnante una duplice trasformazione: guardare ogni allievo come educabile, oltre ogni essenzialismo cognitivo, e assumere il proprio ruolo professionale come responsabilità inclusiva, capace di mettere in discussione i dispositivi meritocratici che selezionano e gerarchizzano precocemente i percorsi di vita. È lungo questi quattro pilastri – una diversa concezione dell'eccellenza, una nuova idea di errore, un ripensamento della qualità della scuola e una valorizzazione della cooperazione contro la competizione – che si gioca la possibilità di immaginare la valutazione non come strumento di distinzione tra vincenti e perdenti, ma come pratica generativa di opportunità, significato e giustizia educativa per tutti.

Questo libro nasce dal desiderio di comprendere come queste trasformazioni siano percepite, agite e interpretate dagli insegnanti, protagonisti quotidiani delle pratiche valutative. Il cuore del volume è costituito dalle loro voci: ciò che hanno raccontato nelle interviste, i dubbi e le difficoltà che hanno espresso, le visioni pedagogiche che emergono in filigrana, le tensioni che vivono, le scelte e gli equilibri che costruiscono nella loro azione professionale. Più che proporre un modello prescrittivo, questo lavoro intende restituire uno spazio di ascolto alla loro esperienza, convinto che nessuna riflessione sulla valutazione possa prescindere dalla prospettiva di chi, ogni giorno, attribuisce significato all'apprendere attraverso il proprio giudizio.

Muovendo da questa scelta di fondo, l'obiettivo del volume è duplice. Da un lato, esso intende contribuire a una riflessione critica sulla valutazione educativa, interrogandone i fondamenti teorici, le funzioni e le criticità alla luce delle trasformazioni che attraversano oggi la scuola. Dall'altro, mira a comprendere come tali trasformazioni prendano forma concreta nella pratica quotidiana degli insegnanti, nelle loro rappresentazioni, nei vissuti professionali e nelle tensioni che attraversano l'at-

to valutativo. La valutazione è qui assunta non come tecnica neutra né come semplice procedura regolativa, ma come *arena pedagogica* in cui si intrecciano dimensioni epistemologiche, etiche, relazionali ed emotive.

Il primo capitolo è dedicato alla ricostruzione del quadro teorico di riferimento. In esso la valutazione viene analizzata come processo rigoroso e complesso, distinguendone le diverse funzioni e mettendo in luce le principali criticità che caratterizzano il panorama scolastico contemporaneo. L'obiettivo non è offrire una rassegna astratta, ma mostrare perché oggi la valutazione richieda un ripensamento profondo dei propri presupposti, fino a configurare l'esigenza di un nuovo paradigma capace di tenere insieme rigore, equità e inclusione.

Il secondo capitolo esplicita il disegno della ricerca empirica che costituisce il cuore del volume. Vengono presentate le scelte metodologiche ed epistemologiche che hanno orientato l'indagine, motivando l'adozione di un approccio qualitativo e dell'intervista semi-strutturata come strumento privilegiato per accedere ai significati attribuiti dagli insegnanti alla valutazione. Il capitolo chiarisce la costruzione dell'intervista, le aree tematiche esplorate, le modalità di analisi dei dati e le scelte adottate per garantire attendibilità e trasparenza interpretativa, assumendo la valutazione stessa come esperienza formativa e relazionale.

Il terzo capitolo restituisce l'analisi delle interviste e dà spazio alle voci degli insegnanti. Qui la valutazione emerge come una pratica attraversata da tensioni profonde: tra controllo e cura, tra obblighi normativi e intenzionalità pedagogica, tra standardizzazione e personalizzazione. Vengono esplorati il ruolo ambivalente del voto, le pratiche valutative più diffuse e quelle ancora in divenire, la dimensione emotiva del valutare e il tema dell'equità come equilibrio complesso tra giustizia e adattamento. In questa parte, la valutazione appare chiaramente come un luogo di negoziazione professionale, in cui gli insegnanti costruiscono quotidianamente significati, compromessi e scelte situate.

Il quarto capitolo è infine dedicato alla valutazione formativa, assunta come prospettiva teorica e pratica capace di rispondere alle criticità emerse. Ne vengono ripercorse le radici pedagogiche ed epistemologiche, approfondendo il ruolo attivo dello studente, le pratiche orientate

al feedback, all'autovalutazione e alla partecipazione, e il potenziale inclusivo di un approccio che sposta il baricentro dalla selezione all'apprendimento. In questa parte conclusiva, la valutazione formativa non è proposta come modello salvifico, ma come orizzonte di senso entro cui ripensare le pratiche valutative in chiave democratica e generativa.

Nel suo insieme, il volume intende dunque offrire non una risposta definitiva alla questione della valutazione, ma una chiave di lettura critica e situata, capace di restituire complessità a un tema spesso ridotto a tecnica o a strumento di controllo. Ascoltare gli insegnanti, comprendere le loro scelte e le loro tensioni, significa riconoscere che la valutazione è uno dei luoghi in cui si gioca, oggi più che mai, il senso stesso dell'educazione.