



Valutazione e collaborazione per la formazione dei docenti: al di là dell'ossimoro del senso comune

Appraisal and Collaboration for Teachers' training: beyond the common sense's oxymoron

Margherita Di Stasio

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire)
m.distasio@indire.it

ABSTRACT

In this contribution we will try to read the appraisal as a support in reflective teachers' training path; in a school and community dimensions, we will consider it as incentive to sharing practices for peer review process oriented to teachers professional development and school improvement. We will conduct this analysis from an historical perspective from the Autonomy to the Buona Scuola.

In questo contributo, si proverà a leggere la valutazione come supporto alla riflessione nei percorsi formativi dei docenti; in una dimensione di scuola e comunità, la si considererà come incentivo alla condivisione delle pratiche e al confronto tra pari orientato alla crescita professionale dei docenti e al miglioramento della scuola. Quest'analisi verrà condotta in una prospettiva storica, dall'Autonomia Scolastica a La Buona Scuola.

KEYWORDS

Appraisal; Collaboration; Teachers' Training; Professional Development. Valutazione; Collaborazione; Formazione dei Docenti; Sviluppo Professionale.

1. Introduzione

“Il pregio pubblico di un uomo, che è il valore attribuitogli dallo stato è ciò che gli uomini chiamano comunemente dignità”. Se Thomas Hobbes sicuramente non pensava ai temi che saranno qui trattati, nondimeno questa frase coglie lo stato e il ruolo che hanno nel mondo della scuola.

Questo lavoro infatti vuole approcciare il tema della valutazione di uno degli aspetti, la formazione, che caratterizzano il profilo professionale della figura cardine della scuola: il docente.

Perché Hobbes? Perché se da una parte la sua definizione di “dignità” commisurata all’aiuto che da un uomo può venire, facilmente si attaglia al ruolo del docente che supporta lo studente nel percorso di crescita, dall’altra è proprio con Hobbes che il valore (*axios*) si sposta dalla sfera etica a quella economica: il valore di un uomo si definisce in base “al prezzo che si pagherebbe per l’uso del suo potere”.

Ed è proprio questo aspetto che complica l’orizzonte della nostra trattazione e pone il nostro tema al centro di una serie di fermenti normativi, sociali e culturali.

Nel quadro attuale “valutazione” sembra sinonimo di sanzione e il merito può essere letto come un elemento capace di innescare conflitto. Per andare al di là del senso comune, tenteremo un approccio storico, seppur limitato alla nostra storia più recente, per accostare in una relazione virtuosa finalizzata alla formazione e allo sviluppo professionale, due elementi che sembrano in netto contrasto: valutazione e collaborazione.

2. Il problema

Non è facile accostare i termini “docenti” e “valutazione” quando dalle pagine dei quotidiani intellettuali, docenti, associazioni, voci della ricerca, della politica, della scuola discutono con toni giustamente partecipi i risvolti di un cambiamento in atto. Proviamo intanto ad allontanarci dal clamore dicendo cosa non faremo: non parleremo di valutazione dei docenti *tout court*. Parleremo di valutazione e valorizzazione dei percorsi formativi dei docenti per capire come questi passaggi possano essere momenti di riflessione, analisi e crescita personale e professionale, precludendo a una condivisione e una costruzione condivisa dei saperi all’interno di una comunità. Per far questo dobbiamo porci una serie di interrogativi di fondo: come delineare la figura del docente? Qual è il ruolo della collaborazione in una comunità affatto particolare come la scuola? Qual è il rapporto del docente con la valutazione? A partire dalle risposte individuate potremmo avvicinarci ai nostri nodi centrali e chiederci: cosa significa oggi formazione dei docenti e come la si sostanzia? La valutazione e la valorizzazione dei percorsi formativi può favorire la condivisione, la collaborazione e la crescita professionale?

Queste le linee di un percorso che dai primi anni ‘90, ci porterà alla scuola dell’autonomia, alla cosiddetta “buona scuola” per finire con ipotesi di sviluppo futuro.

3. Il decennio A.A.: Avanti Autonomia

Per descrivere i docenti italiani nei primi anni ‘90, in un’era pre-autonomia e in cui ancora non venivano offerti quadri generali dalle *survey* su larga scala, ci affidiamo a Piero Romei che identifica i tratti del “quadro culturale «reale»”. (Romei, 1991, p. 56) entro cui operano i docenti.

Il primo tratto è l'individualismo, dovuto a una conoscenza disciplinare esclusiva che si esplicita in una realtà operativa specifica, rendendo il singolo docente autosufficiente, abituato a "l'azione didattica individuale praticamente insindacabile" (Romei, 1991, p. 56).

Altro tratto è la consapevolezza che i docenti hanno della natura qualitativa e delle implicazioni etico-valoriali del "«produrre cultura» operando su «materiale umano»" (Romei, 1991, p. 56). Questo comporta una sorta di rifiuto del confronto con altre realtà.

Questo prelude a un terzo tratto, l'autoreferenzialità per cui un docente non confronta il proprio lavoro nemmeno con coloro che, a vario titolo, fanno parte della stessa organizzazione: non con i colleghi né con gli studenti.

Questa per Romei è la situazione del docente: "protetta" per sostanziale autoreferenzialità, per non abitudine al controllo, per individualismo. Sottolineava però come il pesante contrappunto, il prezzo di tutto questo, sia la mancanza di parametri per l'apprezzamento del merito professionale.

Completano questo quadro l'attenzione agli adempimenti formali, definiti anche "cerimoniale" e "l'abitudine a essere socialmente garantiti dall'appartenenza a una struttura pubblica" (Romei 1991, p. 57).

In quale tipo di organizzazione si muovono questi docenti? La chiave che Romei sceglie è l'uso delle metafore; ne propone tre, come strumenti per analizzare le organizzazioni sulla base di un criterio che già ci porta sulla nostra strada: le modalità e il livello di collaborazione che in esse si manifestano come stato naturale.

Le organizzazioni possono quindi essere: arene, in cui si esplicano strategie naturalmente individualistiche e la cooperazione è minimale; organismi, i cui membri hanno invece una naturale tendenza a collaborare; oppure imprese, dove:

«[...] le esigenze di cooperazione e integrazione non vengono soddisfatte in modo residuale, né naturale; ma danno luogo a comportamenti individuali che (pur con dinamiche autonome, egoistiche, antagonistiche) si pongono anche, e consapevolmente e intenzionalmente, al servizio di una strategia unitaria, comune, organizzativa.» (Romei, 1991, p. 41)

Se l'arena ben descrive la scuola come istituzione, quando guardiamo al singolo istituto troviamo una prospettiva di viluppo culturale nell'impresa.

Qual è il riferimento che soggiace alla metafora dell'impresa che, Romei sottolinea, non è azienda?

«Il riferimento base non è dunque la letteratura economica, ma la poesia cavalleresca, e in particolare le "audaci imprese" della protasi dell'Orlando Furioso. [...] è un'audace impresa far sopravvivere le organizzazioni, rendendole e mantenendole capaci di reggere il confronto con il proprio contesto ambientale.» (Romei, 1991, p. 40)

Romei individua uno stratificarsi di "miti" come espressione del contesto sociale: ai preesistenti del titolo di studio e della libertà di insegnamento si affiancano quelli di efficacia, efficienza, funzionalità, qualità. Si sostanzia così una serie di imperativi esterni che chiamano al scuola al cambiamento.

La "progettualità collegiale" può caratterizzare questo cambiamento in un'ottica di impresa.

La scuola si muove rispetto a due ambiti essenziali: l'"istruzione", orientata alle sole nozioni e competenze semplici e l'"educazione" come processo formati-

vo complessivo, orientata all'acquisizione di abilità complesse e trans-disciplinari e alla sensibilizzazione a tematiche trasversali. Questo tipo di scuola secondo Romei richiede un'azione "effettivamente collegiale".

Non si va a perdere, anzi, si valorizza l'individualità dell'insegnante e il suo agire fatto di "scienza e coscienza" (Romei, 1991, p. 103) che da professionista applica in autonomia e sulla base della propria discrezionalità. La collegialità inserisce questa azione in un "sistema di coerenze" (Romei, 1991, p. 101) che, teoricamente, definisce la rete dei rapporti, ed evidenzia l'unitarietà che deriva dal coordinamento delle singole azioni. A livello di educazione, il "sistema di coerenze", riguarda il progetto formativo che caratterizza l'Istituto. Sostanzialmente il "sistema di coerenze" si esplica a livello di istruzione attraverso il coordinamento tra colleghi della stessa disciplina per definirne collegialmente le basi.

4. Autonomia: dagli anni '90 al terzo millennio

Il rapporto Eurydice (2007) dedicato a *L'autonomia scolastica in Europa. Politiche e modalità di attuazione* evidenzia come l'autonomia degli istituti scolastici circa in tutta Europa sia il risultato di un processo avviato negli anni '80, proseguito fino ai primi anni del nuovo Millennio, che ha avuto il suo fulcro negli anni '90. Proprio sul finire di questo "decennio della generalizzazione dell'autonomia scolastica" (Eurydice Italia, 2009, p. 9), in Italia viene varato il *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche* (DPR 275/1999).

Emergono tre dimensioni dell'autonomia (Pandolfini, 2014): didattica (art. 4), organizzativa (art. 5), di ricerca, sperimentazione e sviluppo (art. 6). Viene così permesso alle scuole di determinare finalità generali e obiettivi specifici in relazione al contesto in cui operano e quindi di disegnare la propria identità culturale attraverso una progettualità autonoma.

Gli articoli 4 e 5 evidenziano il ruolo del docente come professionista: la libertà di insegnamento, la cui importanza viene nuovamente sottolineata, sembra potersi esplicitare al meglio grazie alla flessibilità che viene ora offerta per esprimersi attraverso la libertà progettuale. Inoltre l'autonomia di ricerca riconosce e tratteggia quel ruolo di docente-ricercatore (Paquay, 1994), in cui possono riconoscersi gli insegnanti che non si limitano a erogare un servizio, ma costruiscono un sapere in cui studio e pratica possono fondersi.

Con l'attenzione sempre crescente ai temi della qualità, della valutazione, del miglioramento e del loro reciproco rapporto, l'*accountability* è vista come complemento e controparte naturale dell'autonomia (Pandolfini, 2014; Cipollone et al., 2012; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014). Spesso la realizzazione dell'autonomia si è legata all'applicazione di sistemi di *accountability* (Eurydice Italia, 2009); l'Italia, con un certo ritardo, ha varato il "Sistema Nazionale di Valutazione" nel 2013 con il DPR 80.

4.1. Autonomia, progettualità e impresa

Questo percorso si legge con facilità nel quadro della scuola impresa (non azienda) che guarda alla progettualità collegiale come motore del cambiamento.

Sempre del 1999 è l'analisi in cui Romei caratterizza l'evoluzione della scuola attraverso le possibilità offerte dall'autonomia in un testo dal titolo esplicativo: *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia* (Romei, 1999).

Come visto, un tratto essenziale del docente pre-autonomia è la solitudine professionale. Il radicamento dell'individualismo si manifesta nella "difesa a oltranza e aprioristica della libertà di insegnamento, come principio posto a sostegno del rifiuto di qualunque interferenza dall'esterno" (Romei, 1999, p. 118)

La libertà di insegnamento diventa un'arma contro un docente solo, senza possibilità di elaborare, concordare e rispettare un quadro di progettualità collettiva in cui dare voce al proprio lavoro. Invece, attraverso un'autonomia, non del singolo, ma della scuola, è possibile uscire dall'idea deteriorata di libertà di insegnamento – retriva già ai tempi di Romei, ma tutt'ora assai diffusa – e chiarire che "la libertà di insegnamento non è un regalo fatto agli insegnanti, ma un bene da mettere a frutto non solo individualmente ma anche al servizio di progetti formativi collettivi" (Romei, 1999, p. 118).

Così, attraverso l'autonomia, la scuola risponde agli imperativi esterni di cambiamento andando al di là dei limiti di un concetto di qualità globale nato per l'industria giapponese post-bellica; supera il concetto di cliente e approccia quello di cittadino, studente nel nostro caso (Di Stasio 2014, Romei 1999). Per questo Romei ricorda che "educare – anche etimologicamente – significa aprire prospettive nuove" (Romei, 1999, p. 52) e chiama la scuola a un atteggiamento proattivo, non di soddisfazione dei desiderata del "cliente", ma di guida all'individuazione dei bisogni:

«Chi progetta l'offerta formativa ha il preciso dovere professionale e la responsabilità etica di strutturare le esigenze dei suoi interlocutori, mettendoli in grado di acquisirne coscienza proprio essendo stimolati dalle proposte progettuali e dalle prospettive di crescita in esse contenute.» (Romei, 1999, p. 35)

Qui la libertà del docente si esplica non nell'autoreferenzialità, ma in un'elaborazione progettuale collettiva vissuta come promessa impegnativa nei confronti della propria comunità.

4.2. Cos'è cambiato con la legge sull'autonomia per i docenti?

In un articolo pubblicato poco dopo la sua prematura scomparsa, nel 2007, Romei ipotizza un modello scientifico, come tale, non definitivo, continuamente rivisto e aggiornato, in grado di guidare il personale della scuola a realizzare l'autonomia ancora solo formale. Guardando al lavoro degli insegnanti, Romei pensava a una teoria della scuola che per far ritrovare "il gusto della elaborazione intellettuale del proprio profilo professionale e dei confini del proprio campo di competenze da professare al mondo" (Romei, 2007, p. 25), dovesse render loro convinzione e orgoglio per un lavoro in cui trovare gratificazione, soddisfazione e auto-realizzazione.

Un collegamento tra la crescita professionale del docente e le prospettive aperte dall'applicazione dell'autonomia si riscontra nel già citato rapporto Eurydice (2009) in cui si auspica che l'autonomia diventi un valore per la scuola posta al servizio dell'apprendimento degli studenti e, in termini di sviluppo professionale, dei docenti.

Nello stesso anno, sul tema della valutazione degli insegnanti, Ribolzi (2009) identifica come tratti caratteristici da prendere in considerazione, oltre ai requisiti d'accesso e alla capacità di mantenere e accrescere le proprie competenze didattiche e disciplinari, la capacità di collaborare al progetto formativo dell'istitu-

to. Identifica come rischio di una valutazione la rottura della solidarietà tra docenti, identificando come un valore il contributo dei pari.

Stiamo entrando negli anni che preludono alla diffusione dei sistemi di valutazione centralizzata sui quali si esprime Damiano (2012) che vede questa modalità valutativa come depauperazione della professionalità docente. Dato il cambiamento della prospettiva, dall'apprendimento all'insegnamento, il quadro di professionalizzazione dei docenti dovrebbe comprendere la competenza valutativa.

Synergies for Better Learning (OECD, 2013) conferma queste riflessioni sostenendo la necessità di rendere partecipe dei processi di valutazione la scuola reale, trovando un equilibrio tra standard, obiettivi comuni, realtà specifiche e comunità scolastiche; sostenendo lo sviluppo nel personale, docenti e dirigenti, di competenze valutative come parte del processo didattico e formativo. Vi si individuano inoltre, tra gli elementi per lo sviluppo dei docenti e dell'insegnamento, processi di leadership distribuita e lavoro collegiale e collaborativo.

Nel *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (OECD, 2014) l'Italia risulta fra i paesi in cui meno del 30% dei docenti dichiara di ricevere un feedback sul proprio operato. Questo può, a nostro avviso, collegarsi al dato relativo alla partecipazione dei docenti italiani ad attività di sviluppo professionale: più bassa rispetto alle precedenti rilevazioni. La mancanza di incentivi alla partecipazione sembra essere un punto dirimente, indicato dall'83% dei rispondenti.

Nella *Guida alla lettura* (MIUR, 2014a) si riscontra un elemento di particolare interesse:

«Gli insegnanti italiani si auto-descrivono come un gruppo sociale relativamente integrato e dotato di un'identità forte, che condivide una cultura dell'istruzione e ha un'alta consapevolezza del suo valore.» (MIUR, 2014a, p. 9)

5. Formazione, professionalità, profilo docente: la norma, la letteratura la scuola

Nel settembre 2014, la pubblicazione del documento *La buona scuola* (MIUR, 2014b) ha portato al centro del dibattito normativo temi emersi con il DPR 275/1999 e di cui abbiamo cercato di seguire il cammino fin qui.

Ne *La buona scuola* emerge il tema della professionalità docente e del suo sviluppo. Si parla di rafforzamento del profilo professionale a partire dalla "codificazione delle competenze dei docenti" con la finalità di "assicurare uniformità degli standard su tutto il territorio nazionale e garantire lo sviluppo uniforme della professionalità docente" (p. 45).

A questo si lega la visione della formazione e del suo ruolo. Si dice che "i docenti devono essere i primi a potersi giovare di una formazione costante" (p. 46). Interessanti i tratti focali ipotizzati che sembrano essere in continuità con quanto emerso da questo nostro excursus: reale obbligatorietà della formazione; continuità fra formazione e pratiche educative quotidiane; valorizzazione dell'esperienza come fulcro della formazione tra pari.

Questo si sostanzierà nella normativa con l'obbligatorietà della formazione (par. 124 Legge 107/2015) e col richiamo ad alcune dimensioni, come l'apporto all'istituzione scuola di cui si fa parte e la cura verso la formazione dei colleghi, nel paragrafo (par. 129 Legge 107/2015) dedicato ai Comitati di Valutazione.

5.1. Formazione e profilo professionale

Ma poiché “nei processi sociali ed educativi non basta che qualcuno imponga per legge un traguardo se questo non scaturisce da una sensibilità e da convinzioni diffuse” (Cerini 2011, p. 9), quanto emerge da *La buona scuola*, documento preparatorio e Legge, ci porta ad analizzare due elementi che sembrano ad essa soggiacenti: l’idea di formazione e il suo valore in un profilo che legga la figura del docente in un’ottica di sviluppo professionale, per vedere, da un lato, quanto questa visione trovi riscontro e faccia tesoro degli studi e delle recenti sperimentazioni, dall’altro, quanto possa trovare albergo nella realtà della scuola.

Sulla formazione, dobbiamo tener presenti due movimenti evolutivi, distinti ma non contrapposti. Il primo è di natura normativa (Cerini, 2015a), poiché si è passati da una fruizione del diritto alla formazione sancito nell’articolo 64 del Contratto Collettivo Nazionale, a una formazione in servizio obbligatoria, permanente e strutturale, come da dettato normativo (par. 124 Legge 107/2015). Il secondo sta nella fisionomia di una formazione multidimensionale e dilatata nello spazio e nel tempo. Il verificarsi dell’apprendimento in molti modi e contesti è cosa pacifica in letteratura. È ormai accreditata la classificazione dell’apprendimento come formale, informale e non formale, tanto da essere passata dalla ricerca alla normativa (Legge 92/2012); a queste si può aggiungere un quarto scenario, quello dell’apprendimento per serendipità (Ranieri & Manca, 2013). Di questo tengono conto le metodologie di formazione che vengono ripensate in funzione della valorizzazione di tutte le esperienze del soggetto in un’ottica di *Life Long Learning* che, come professionisti, possono compiere sia i docenti che i Dirigenti. Accanto ai percorsi formali, assumono nuovo significato le possibilità offerte dalle tecnologie, come quelle di social networking. La pratica professionale diventa oggetto di riflessione, analisi, condivisione. In coerenza con questo quadro, si guarda da tempo, anche per la certificazione dei percorsi formali, ad affiancare momenti di autovalutazione come di co-valutazione e *peer review* ai tradizionali meccanismi di etero-valutazione (Ligorio et al., 2006, p. 154).

La 107 non contiene il primo richiamo al profilo docente nel nostro Paese. Ci sono antecedenti, ipotesi, talvolta oggetto di sperimentazione; ne citiamo, in ordine non cronologico, tre di diversa matrice: il primo viene dalla letteratura, il secondo ha una matrice istituzionale, il terzo è il frutto del lavoro di una rete di scuole.

Filippi e Romei (2006) propongono un profilo in cui alle “competenze contenutistiche” (il cosa), disciplinari e non, si affiancano quelle che sono definite come “competenze strumentali” (il come) identificate in: tecnologiche, pedagogiche, giuridiche e organizzative. Per il docente professionista, interpolare queste categorie è una modalità di costruzione di senso: “Entrambe, nella logica ‘riflessiva’ costituiscono occasioni di risposta alla domanda ‘perché’” (Filippi & Romei, 2006, p. 28).

Un profilo docente soggiace al Bilancio delle Competenze che, in varie evoluzioni, ha accompagnato la formazione dei Docenti Neo Immessi in ruolo dal 2014. Strutturato in tre Aree di competenze relative all’insegnamento, alla partecipazione scolastica, alla propria formazione, declinate in dimensioni a cui vengono affiancati descrittori e domande stimolo, il Bilancio intende promuovere un momento di riflessione in forma di auto-valutazione sulla propria professionalità (Mangione et al., 2015; Rossi et al., 2015).

5.2. Uno sguardo a scuole reali

L'ultimo profilo che analizziamo ci porta a guardare a una realtà circoscritta e affatto particolare, ma estremamente interessante, ovvero quella delle Wikischool, la "rete di scuole laboratorio per lo sviluppo professionale dei docenti"; è una rete di scuole sperimentali di cui fanno parte "Rinascita Livi" di Milano, "Scuola Città Pestalozzi" di Firenze e "Don Milani" di Genova. Questa rete ha come obiettivo la costruzione di una comunità di pratiche di cui si indicano come elementi strutturali: l'introduzione nell'attività dei docenti della riflessività e della ricerca; il sostegno alla cooperazione e alla condivisione; l'utilizzo delle tecnologie¹. Le prime due caratteristiche pongono questa esperienza in continuità col nostro percorso. In più, come scuole sperimentali, questi istituti hanno selezionato i docenti e approntato percorsi di formazione, iniziale e continua, e di valutazione "che valorizzassero il senso di appartenenza alla comunità professionale e facessero emergere la complessità e la peculiarità dei compiti affidati ai docenti" (Bertone, Pedrelli, 2013, p. 38). Il percorso del singolo si intreccia con quello della scuola e da essa è sostenuto, la crescita professionale avviene con e all'interno della comunità in un processo di sviluppo professionale continuo fatto di formazione, condivisione, valutazione e valorizzazione tra pari (Cerini, 2014), finalizzato alla costruzione di una comunità culturale (Cerini, 2015b). Proprio questi elementi e queste finalità hanno fatto sì che fiorisse l'esigenza di elaborare un profilo professionale per un docente riflessivo e collaborativo, un profilo non impositivo, ma orientativo dello sviluppo del docente, come parte della scuola, e quindi della scuola stessa, un "riferimento capace di orientare le pratiche professionali nella direzione della riflessività e della costruzione della comunità di pratica all'interno della scuola" (Bertone & Pedrelli, 2013) in cui sono declinate competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologiche, relazionali e comunicative, di ricerca applicata.

Conclusioni

Abbiamo iniziato guardando con Romei alla scuola in un'ottica di impresa; sempre con Romei abbiamo identificato la progettualità condivisa come presa di coscienza del docente all'interno della scuola dell'autonomia.

Ci siamo poi mossi a guardare il docente professionista e il suo formarsi anche attraverso la riflessione sulle proprie pratiche. Questo percorso si è allargato alla scuola come comunità in cui è possibile una crescita professionale attraverso l'inclusione proficua in percorsi collettivi che permettano di "attivare e integrare le competenze di ciascuno nell'azione comune, permettendo la formazione di una comunità più coesa rispetto a finalità e modalità operative" (Bertone & Pedrelli, 2013).

Da un concetto di formazione funzionale, ma distinta dall'attività lavorativa, poi si ha un collegamento attraverso il concetto di formazione *on the job* fino al valore formativo dell'esperienza attraverso la riflessione: la riflessione sulla propria pratica e l'autovalutazione come momento di formazione personale, la condivisione della pratica e la valutazione tra pari come momenti di formazione tra pari e costruzione di conoscenza condivisa.

1 <http://www.wikischool.it>

In tutto questo anche la valutazione può diventare un elemento di riflessione, condivisione e come tale di formazione, crescita professionale del singolo e della comunità educante. Ci piace a sostegno di questa tesi citare una letteratura che deriva direttamente dall'esperienza professionale:

“La valutazione è una leva potente per orientare; se inoltre è partecipata e promossa in modo attivo dagli stessi insegnanti, allora diviene un campo di sperimentazione significativo per lo sviluppo professionale, per l'apprendimento organizzativo e per il miglioramento del servizio scolastico” (Pedrelli, 2016).

La collaborazione è stato il *fil rouge* che è via via emerso guidando il dipanarsi del nostro excursus e ha dato la direzione alla nostra riflessione. Sembra essere la spinta a cercare una concezione della valutazione che valorizzi i docenti come professionisti, parte di una comunità, con un preciso ruolo proattivo nella società.

Allora, valorizzazione e collaborazione saranno le quadre entro cui iscrivere un percorso del docente e della comunità educante che parta dalla documentazione delle pratiche e passando attraverso la riflessione e la condivisione, porti allo sviluppo professionale

L'analisi di Romei non sembra ancora concretizzata, sembra però che si possa guardare ad essa non tanto come a una profezia fallace, quanto a un auspicio in anticipo sui tempi, ma che va trovando la propria applicazione.

Riferimenti bibliografici

- Bertone, S., Pedrelli, M., (2013). Il ruolo della comunità in un modello di valutazione professionale dei docenti. *Rivista dell'Istruzione*, 6.
- Cerini, G. (2011). Valutazione, professionalità e docenti. In G. Cerini (a cura di), *La strategia del portfolio docente*. Tecnodid, Napoli, pp. 9-16.
- Cerini, G. (2014). Buone pratiche (sperimentali) per una Buona Scuola. *Educazione&Scuola*. 26 ottobre 2014. Retrieved from: <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=50214>
- Cerini, G. (2015a). Formazione Continua. In G. Cerini, M. Spinosi (eds.), *Una mappa per la riforma*. Napoli: Tecnodid.
- Cerini, G. (2015b). Valutare o valorizzare i docenti? *Educazione&Scuola*. 20 aprile 2015. Retrieved from: <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=59384>
- Cipollone, P., Montanaro, P., Sestito, P. (2012). *Il capitale umano per la crescita economica: possibili percorsi di miglioramento del sistema d'istruzione in Italia*. Banca d'Italia.
- Damiano, E. (2012). Il “senso” della valutazione. *Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche. Education Sciences & Society*, 2(2).
- Di Stasio, M. (2014). Origine e contesti d'uso del Piano di Miglioramento. In Faggioli, M. (ed.), *Migliorare la scuola*. Bergamo: Junior.
- Eurydice (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Bruxelles: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice Italia (2009). *Livelli di responsabilità e autonomia delle scuole in Europa*. Firenze: INDIRE.
- Filippi, I., Romei, P. (2006). Il profilo professionale dell'insegnante della scuola dell'autonomia. *Innovazione Educativa*, III, 7.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014), *La valutazione della scuola: a che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma: Laterza.
- Ligorio, M.B., Cacciamanni, S., Cesareni, D. (2006). *Blended Learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Mangione G.R., Pettenati M.C., Rosa A., Magnoler P., Rossi PG (2015). Sviluppo della Professionalità docente. L'uso del portfolio formativo nell'esperienza Neoassunti 2015. In M.

- Rui, L. Messina, T. Minerva (Eds.). *Teach different! Proceedings della Multiconferenza EM&M2015*, Genova, 9-11 settembre.
- MIUR (2014a). *TALIS 2013 – Guida alla lettura del Rapporto Internazionale OCSE*. Retrived from: http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf
- MIUR (2014b). *La buona scuola*. Retrived from: https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs_web.pdf?v=1859424
- OECD (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*.
- OECD (2014b). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- Pandolfini, V. (2014). L'autonomia scolastica e gli obiettivi del miglioramento dell'organizzazione. In Faggioli, M. (ed.), *Migliorare la scuola*. Bergamo: Junior.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?. *Recherche & Formation*, 16(1), 7-38.
- Pedrelli, M. (2016). I criteri per la valorizzazione del merito. *Rivista dell'istruzione*, 2.
- Ranieri, M., Manca S. (2013). *I Social Network nell'educazione*. Trento, Erickson.
- Ribolzi, L. (2009). Valutazione degli insegnanti: da dove cominciare. *Rivista dell'istruzione*, 2.
- Romei, P. (1991). *La qualità nella scuola: idee ed esperienze per una politica di gestione*. Milano: McGraw-Hill.
- Romei, P. (1999). *Guarire dal "mal di scuola"*. Firenze: La Nuova Italia.
- Romei, P. (2007). Per una teoria della scuola. *A&D. Autonomia e Dirigenza*, nn. 1-2-3, Gennaio-Febbraio-Marzo 2007, Anno XVI, Nuova Serie.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A. (2015). Il Teacher Portfolio per la formazione dei neoassunti. *Pedagogia Oggi*, n. 2/2015, 223-242.