

*Saperi e competenze
Autovalutazione
e miglioramento continuo*



Kandinsky, *Composizione*

La possibilità di sentirsi orgogliosi
per le proprie capacità e competenze
è decisiva per chi lavora.
Se gli individui sanno quello che stanno facendo al lavoro
e ne sono fieri,
allora lavoreranno meglio.

Paul Corrigan, *Shakespeare e il management*



Le Marche: una regione laboratorio
con l'Alto Patronato del Presidente della Repubblica

*Ogni cittadino ha il dovere di svolgere,
secondo le proprie possibilità
e la propria scelta,
un'attività o una funzione che concorra
al progresso materiale
o spirituale della società.*

Costituzione della Repubblica Italiana, Art.4

La Scuola delle competenze

Un individuo competente non è una persona che sia grado soltanto di rispondere attraverso una procedura stereotipata ad uno stimolo pre-determinato, è piuttosto qualcuno che padroneggia tutto un repertorio di procedure e che in una situazione nuova è capace di scegliere le procedure convenienti

Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*

Quando un termine, puntualmente usato in una determinata disciplina o nel più vasto ambito del linguaggio comune, entra a far parte di una diversa disciplina e del suo apparato tecnico, si pone subito un problema semantico la cui soluzione è tanto più complessa quanto maggiore è la potenzialità innovativa del termine stesso nell'orizzonte concettuale della disciplina adottante.

È ciò che sta accadendo al termine *competenza* da quando se ne occupa la pedagogia, che lo ha mutuato dal mondo del lavoro - inteso come esercizio di mestiere o di professione o di arte - e sembra voglia farne un cardine dell'intenzionalità educativa. E certo l'etimologia della parola legittima pienamente tale aspirazione, giacché la *competentia* latina indica *proporzione* e *armonia*, mentre la forma verbale da cui deriva - *competere* - significa *essere padrone di, essere capace di*. La giusta proporzione, l'armonico sviluppo delle facoltà proprie dell'uomo determina la possibilità di accordarsi al reale e di padroneggiarlo.

Alla scuola non si può chiedere di più e di meglio.

Ma allora dov'è il problema, e perché si dibatte su ciò che parrebbe persino ovvio?

Il fatto è che le parole non abitano un placato iperuranio: vivono con l'uomo e con la sua storia, con lui mutano nel tempo, acquistando o talora perdendo frammenti di senso rispetto all'originaria costituzione semantica. Così questa *competenza*, che le recenti - e inconcluse - riforme scolastiche situano nel cuore della riflessione pedagogica, non è più parola univoca; o meglio il suo utilizzo, nel contesto educativo, esige un preliminare assestamento interpretativo, poiché a tale contesto essa si consegna appesantita di significati, soprattutto acquisiti nel mondo del lavoro e della sua organizzazione.

Bisogna dunque preliminarmente chiarire questioni di fondo: che cos'è una competenza? In che rapporto sta con la conoscenza e con le discipline previste dai curricoli? È qualcosa di diverso da una capacità o da una abilità? Che cosa può fare la scuola per favorirne lo sviluppo?

Considerata la portata di tali interrogativi, non fa meraviglia che le risposte siano materia di confronto e persino di conflitto; dipendendo per altro da esse l'individuazione di modelli educativi e didattici, il dibattito non può concedere nulla all'approssimazione, sicché è prevedibile che non si concluda brevi tempore.

Ciò non significa che intanto, ai fini operativi, non possano stabilirsi punti di riferimento *provvisori*, e però condivisi, tali da ispirare efficaci pratiche educative. A tal fine, e nella consapevolezza di un dibattito *in progress* che segnala la temporaneità delle acquisizioni, tenteremo in questa sede di introdurre una lettura delle esperienze di ricerca azione che le recenti innovazioni hanno introdotto nel sistema scolastico regionale.

Saperi e competenze

Nello scenario appena delineato, il nucleo concettuale della competenza assume dunque un valore centrale.

Come s'è detto, la riflessione che lo ha per oggetto ha preso le mosse da ricerche condotte in specifici settori disciplinari; progressivamente, quindi, si è imposto al dibattito pedagogico, dapprima in segmenti delimitati, poi nell'orizzonte più ampio della riforma dell'intero sistema formativo.

La competenza è l'elemento sul quale si tenta di rifondare un progetto di *paideia* che, interrogandosi sul valore culturale in base al quale ridisegnare la nuova scuola, sappia dialogare con le istanze poste dal mondo contemporaneo. Il richiamo esplicito all'assunto secondo il quale *la sola conoscenza non consente di raggiungere una reale comprensione dei fatti, dei concetti, delle idee ecc.*, per cui *occorre accentuare il rapporto con la realtà, con l'applicazione, con la prova empirica*¹, sottolinea l'esigenza di intendere l'apprendimento nella molteplicità dei suoi fattori costitutivi, determinati dalla dimensione cognitiva, operativa ed emozionale del soggetto.

Qui possiamo porci due interrogativi, fortemente interrelati: l'uno relativo al come la scuola reale saprà riprogettarsi secondo

1. Cfr. L. Guasti, *Un curriculum centrato sui significati*, in Estratti degli «Annali della Pubblica Istruzione» n. 1-2, 3-4, 5-6/1999.

un'opzione metodologica capace di individuare nel rapporto teoria/pratica la dinamica fondamentale del processo educativo. L'altro attinente al come le azioni di insegnamento sapranno corrispondere alla richiesta di personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

Senza alcun dubbio un'opzione metodologica fondata sulla promozione della competenza, che per un verso richiede una forma dialogante tra teoria e pratica, per altro verso una forte attenzione alle diverse dimensioni coinvolte nel processo di apprendimento, comporta non solo la revisione dei modelli didattici ma anche la riconsiderazione della logica lineare dell'attuale ordinamento disciplinare.

Nella scuola la formazione all'essere competente avviene grazie all'incontro con il sapere: è infatti attraverso la relazione con le discipline che si sostanzia nel soggetto la capacità di pensare e di pensarsi, di comunicare, di immaginare, di rappresentare, di agire, in una parola: di crescere. Ne discende pertanto non solo la centralità di un ripensamento in forma dialettica della relazione tra discipline *accademiche* e discipline *insegnate*, per valorizzarne l'impatto educativo dal punto di vista di chi apprende, ma anche una riaffermata centralità della ricerca didattica, il cui scopo sembra risiedere in un auspicabile superamento della logica lineare e delle rigide segmentazioni di settore che caratterizzano l'attuale ordinamento, per appropriarsi di un modello reticolare e dinamico di costruzione della conoscenza.

Spetta dunque alla scuola curare questo incontro con il sapere, creare un'ambientazione favorevole affinché questo contatto lasci un segno, contribuisca allo sviluppo cognitivo e alla costruzione della coscienza personale e civile di ogni soggetto.

Riferimenti bibliografici

- Ajello A.M. – Meghnagi S. - Cevoli M., *La competenza esperta: sapere professionale e contesto di lavoro*, Eddiesse, Roma, 1992.
- Ajello A.M., *La competenza professionale: i contributi della psicologia cognitiva e della psicologia storico-culturale*, in Ajello A.M., Meghnagi S. (a cura di), *La competenza tra flessibilità e specializzazione*, F. Angeli, Milano 1998.
- Ashman F. - Conway R., *Guida alla didattica metacognitiva*, Centro Studi Erickson, Trento, 1991.
- Ballanti G., *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Giunti&Lisciani, Teramo 1988.
- Benadusi L., Di Francesco G. (a cura di), *Formare per competenze*, Tecnodid, Napoli 2002.
- Bresciani, P.G., *Competenze e comportamento organizzativo*, Sinform, Bologna 1996.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995.

De Landsheere V., *Far riuscire, far fallire - La competenza minima e la sua valutazione*, Armando, Roma 1991.

Delors J. (a cura di), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventesimo secolo*, Armando, Roma 1997.

Di Francesco G.- Ruffini M., *L'approccio alle competenze come base per il longlife learning*, Osservatorio ISFOL, Roma 1999.

Gardner H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999.

Meghnagi S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1992.

Rey, B., *Ripensare le competenze trasversali*, F. Angeli, Milano 2003 (edizione originale B. Rey, *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris 1996).

Le esperienze di ricerca-azione

Il Progetto "R.I.So.R.S.E."

Il sistema di ricerca educativa attivato con il Progetto nazionale "R.I.So.R.S.E." (Ricerca e Innovazione per il Sostegno della Riforma del Sistema Educativo), promosso dalla Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici – Area Autonomia – è andato nella direzione di creare uno spazio educativo comune, come auspicato dal Consiglio Europeo, con l'obiettivo di far emergere e mettere a confronto le iniziative che in ciascuna regione sono state espresse dalle scuole secondo il disegno riformatore introdotto dalla Legge n. 53 del 28 Marzo 2003, e nella prospettiva di creare una rete di sostegno e supporto all'innovazione educativa.

L'attività di ricerca qualitativa, condotta sui territori regionali, con un forte raccordo di sistema MIUR-IRRE-USR-INDIRE, ha previsto azioni di osservazione, di selezione e disseminazione delle pratiche significative, momenti di riflessione e di approfondimento sulle tematiche e sulle questioni affrontate dalle scuole, coerentemente con il Piano dell'Offerta Formativa, in materia didattica ed organizzativa. La ricerca, affidata agli IRRE (ANSAS) sui propri territori, si è avvalsa:

- di laboratori di Ricerca-Azione con uno/più consigli di classe;
- del sostegno di ricercatori-esperti che hanno operato con protocolli nazionali;
- di una piattaforma online che ha consentito la visualizzazione delle attività in tempo reale.

Le *pratiche significative* delle scuole, emerse dalle attività di ricerca, sono state pubblicate online in GOLD (<http://gold.bdp.it/risorse/>) e in PuntoEdu dell'INDIRE. Il resoconto delle attività complessive è confluito annualmente nella pubblicazione di un numero speciale de-

gli Annali dell'Istruzione appositamente riservato al Progetto (www.istruzione.it/risorse/index.shtml) e, a livello regionale, nei Quaderni di *Innovazione Scuola* dell'IRRE Marche, n. 37 e n. 38.

L'attenzione posta sull'insegnamento/apprendimento per lo sviluppo delle competenze trova ampia conferma nei documenti internazionali come condizione per maturare ed arricchire la personalità degli studenti e renderli autonomi costruttori di se stessi in tutti i campi della esperienza umana, sociale e professionale. Tale prospettiva ha continuato ad ispirare i seguenti Progetti di ricerca-azione con sviluppo regionale: *RiforMarche e Apprendimenti e competenze*.

Il Progetto *RiforMarche*, condotto dall'IRRE (ANSAS) in collaborazione con la Dirigenza Tecnica dell'USR per le Marche, ha avviato nell'a.s. 2005-06 tre laboratori di ricerca-azione:

- *Il portfolio e la valutazione formativa*, con la scuola dell'infanzia
- *La personalizzazione: valorizzazione delle differenze nei processi formativi*, con la scuola primaria;
- *Verso la competenza*, con la scuola primaria e secondaria di I grado;

realizzando le seguenti azioni:

- la *progettazione* a cura del Comitato scientifico;
- i *seminari* di presentazione al campione di scuole selezionato per ciascun laboratorio;
- la *formazione* curata rispettivamente da Ezio Compagnoni, Anna La Prova, Carlo Petracca;
- la *ricerca-azione* in situazione per i primi due laboratori.

Con l'anno scolastico 2006/2007 sono stati attivati i gruppi di ricerca-azione nelle 10 scuole che hanno aderito al laboratorio *Verso la competenza*. Scopo di tale ricerca è stato promuovere:

- la riflessione e condivisione del concetto di competenza;
- la definizione delle diverse tipologie di competenza;
- la trasposizione nella progettazione e nella pratica didattica;
- la elaborazione di modalità di valutazione e certificazione delle competenze.

Le azioni condotte dai gruppi di ricerca sono state orientate dalla seguente triangolazione pedagogica:

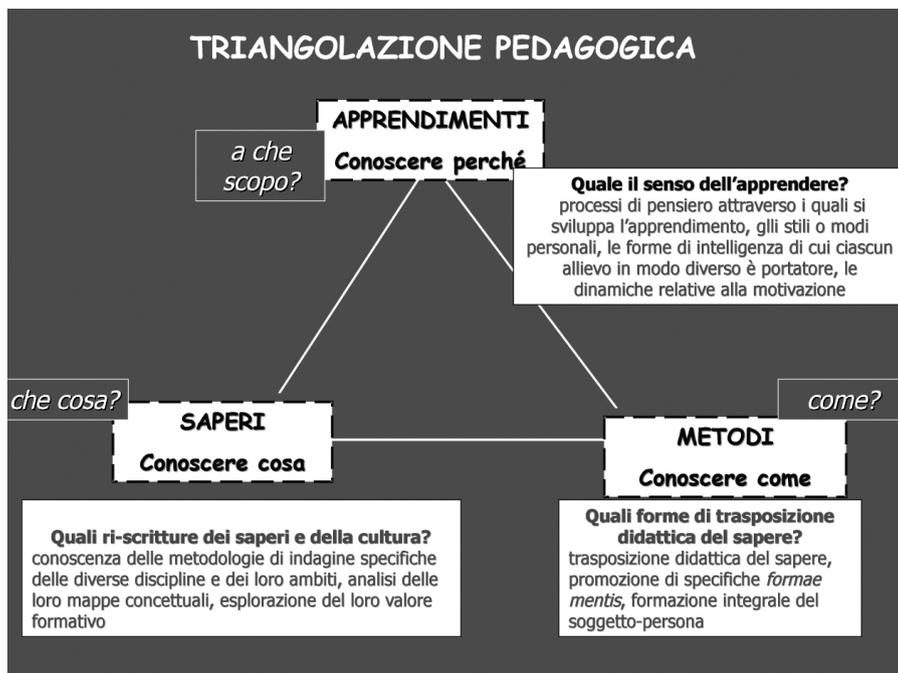


grafico a cura di Anna Maria Alegi

Dall'azione coordinata tra i progetti regionali e la rete di scuole impegnate nei laboratori di ricerca-azione, sono stati realizzati tre seminari di formazione dedicati all'approfondimento dei percorsi secondo una prospettiva teorico-prassica:

- *Progettare, valutare e certificare le competenze* (P. Ellerani)
- *Verso la formazione del pensiero scientifico* (B. Martini)
- *Ripensare la didattica dei saperi scientifici* (C. Fiorentini)

Ciò che poi ha consentito di elaborare le domande che hanno sostanziato la riflessione seminariale:

1. Come progettare, valutare, certificare le competenze?
2. Come cambia il modo di apprendere degli studenti?
3. Quale il rapporto con l'epistemologia dei saperi?
4. Quali le condizioni per migliorare la trasposizione didattica dei saperi scientifici?

L'azione congiunta fra i progetti di ricerca è stata condotta in coerenza con lo scenario socio-culturale e concettuale dei documenti programmatici del Ministero in via di elaborazione, in prospettiva delle nuove Indicazioni nazionali (Documenti MPI del 3 Aprile 2007 e Allegati) e nell'ottica delle misure di accompagnamento per la certi-

ficazione sperimentale delle competenze (CM n. 28/2007 e Nota Prot. n. 5074 del 17 Maggio 2007).

Il Progetto Apprendimenti e competenze si è profilato come un progetto di ricerca sperimentale, promosso nell'a.s. 2007-08 dal Nucleo Marche (ex IRRE) dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica - realizzato in ambito interprovinciale, in continuità con i precedenti progetti, attraverso lo svolgimento di:

- Seminari di formazione e di approfondimento
- Laboratori di Ricerca Azione
- Consulenza in presenza e a distanza
- Attività di documentazione, diffusione e comunicazione

A tal fine, lo svolgimento dei laboratori di ricerca-azione 2008 ha teso a:

- potenziare, sulla base delle opportunità esistenti, pratiche riflessive e operative;
- raccogliere e far circolare materiali e proposte di lavoro.

Il Progetto ha previsto sinergie con iniziative condotte dall'USR Marche, con particolare riferimento ai temi connessi all'attuazione delle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione* (Decreto del 31 Luglio 2007) relativi ai Seminari regionali di formazione, organizzati dalla Task force (Cfr. <http://lnx.indicazionimarche.it/portale>).

Il progetto si è inserito nel dibattito culturale delle politiche dell'Unione Europea nel campo dell'educazione e della formazione per le competenze di base e trasversali e nel quadro normativo nazionale con le *Indicazioni per il curricolo* e con le misure di accompagnamento alla costruzione del curricolo di scuola, per i traguardi di sviluppo delle competenze (Direttiva n. 68 del 3 Agosto 2007 e Nota Prot. D.G.O.S. 1296 del 31 Gennaio 2008).

In ordine alla promozione della professionalità dei docenti, attraverso la ricerca educativa sul campo, l'azione formativa e le pratiche didattiche, si è dato luogo a processi di riflessione sul significato di competenza e sul come essa possa essere promossa attraverso i saperi disciplinari.

Il progetto di ricerca è stato condotto da Gruppi di ricerca costituiti da Dirigenti e da Docenti della Scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di I Grado (discipline Italiano, Matematica, Scienze) in un campione di sei Istituzioni scolastiche delle Province di Ancona e Ascoli Piceno, con il supporto dei laboratori di ricerca-azione tutorati

dallo Staff di progetto dell’Agenzia Nazionale ex IRRE eUSR Marche.

n.	Fasi	Azioni
1	<i>L’ideazione</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partire da un traguardo di sviluppo delle competenze 2. Individuare una serie di attività da proporre, finalizzate al raggiungimento del traguardo, e i tempi di attuazione 3. Predisporre contestualmente la prova di verifica (compito in situazione)
2	<i>L’attuazione</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mettere in pratica le attività previste 2. Osservare e auto-osservarsi 3. Prendere appunti, documentare ciò che emerge di significativo
3	<i>La valutazione</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Somministrare la prova (compito in situazione) 2. Analizzare le risposte e i comportamenti degli alunni 3. Valutarli
4	<i>La riflessione</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Riflettere su ciò che è stato fatto: le tipologie delle azioni didattiche, le modalità, i tempi messi a disposizione, le questioni più evidenti... 2. Analizzare il comportamento docente: atteggiamenti, tipi di aiuto, gratificazioni, punizioni, costanza umorale, messaggi indiretti... 3. Individuare gli obiettivi di apprendimento che sono stati indirettamente sollecitati con le attività proposte (Ciò aiuta a collegare gli obiettivi di apprendimento con il traguardo di sviluppo delle competenze)
5	<i>La formalizzazione</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrapolare dalla riflessione gli aspetti significativi 2. Formalizzarli, distinti per categorie (es.: apprendimenti, comportamenti alunni, comportamento insegnanti, azioni, contesti...) 3. Indicare le modifiche che vanno apportate nelle attività successive

(Quadro teorico-concettuale elaborato dal Dirigente tecnico Mariella Spinosi)

La proposta di lavoro ha cercato di interpretare l’idea di complessità e connessione tra saperi attraverso la riflessione sulle pratiche partendo da un traguardo di sviluppo delle competenze.:

Sono state favorite forme di comunicazione tra gruppi di ricerca:

- a - all’interno della stessa disciplina (*per accelerare e condividere i processi di comprensione*), tra le discipline (*per favorire i rapporti e le connessioni tra i saperi*);
- b - dentro la scuola (*per facilitare la collaborazione tra i docenti*);
- c - tra le istituzioni scolastiche (*per restituire gli esiti delle azioni comuni e migliorare lo scambio interistituzionale*).

L’esperienza, portata all’attenzione del *Gruppo documentazione sulle Indicazioni per il curricolo* dell’Agenzia Nazionale ex INDIRE, rappresenta una “buona pratica” di ricerca e formazione, la cui documentazione si trova in <http://gold.indire.it>

Le riflessioni dei docenti e dei dirigenti - nei report finali - connettono gli esiti positivi dell’esperienza di ricerca con i cambiamenti avvenuti a livello professionale e metodologico-didattico e le aree di sviluppo a cui mirare.

Le osservazioni dei Docenti:

- *La proposta di attivare un percorso di ricerca-azione ha consentito di approfondire aspetti teorici e di tradurli nella pratica operativa, di riflettere sulle pratiche quotidiane e di sperimentare le Indicazioni per il curricolo.*
- *Sono state, inoltre, sperimentate strategie di apprendimento cooperativo che vedono gli alunni costruttori dei loro saperi, più partecipi e consapevoli del senso del processo di insegnamento-apprendimento che li vede coinvolti.*
- *Il percorso realizzato ha dato esiti positivi in quanto gli alunni hanno imparato a lavorare in gruppo (attraverso il confronto, la scelta dei ruoli e il rispetto reciproco), ad interrogarsi su situazioni problematiche legate alla realtà e ad osservare con maggiore consapevolezza ciò che li circonda sviluppando il pensiero critico.*
- *La condivisione dell'esperienza - tra docenti di ordini diversi di scuole e di altri istituti comprensivi - è risultata costruttiva in quanto sono state ricercate nuove strategie da attivare nel lavoro di gruppo e laboratoriale.*
- *Partire dal "traguardo di sviluppo della competenza" ha facilitato l'individuazione degli obiettivi di apprendimento disciplinari, pluridisciplinari e trasversali e la valutazione della competenza prescelta.*
- *Il "compito in situazione" - specifico di un percorso di apprendimento per competenze - ha promosso negli alunni una maggiore autostima nel momento in cui sono giunti alla soluzione concreta dei problemi.*
- *La documentazione degli aspetti rilevanti del percorso - in termini di processi e di prodotti - consentirà la riproducibilità e la trasferibilità dell'esperienza di ricerca.*

Le osservazioni dei Dirigenti:

- *Il confronto sugli oggetti della ricerca ha permesso ai docenti di prendere coscienza del potenziale miglioramento riguardo a metodi, valutazione, strategie didattiche e gestione delle dinamiche del gruppo classe e dei piccoli gruppi.*
- *Il percorso sperimentale sul campo ha valorizzato le risorse professionali degli insegnanti nella ricerca delle migliori strategie didattiche ed organizzative da attivare nella classe per potenziare il successo formativo di tutti gli alunni.*
- *Il controllo continuo delle azioni ed il confronto con i colleghi hanno dato vita ad un approfondimento anche in chiave epistemologica dei processi cognitivi e metacognitivi.*
- *L'attenzione ai fini didattici degli aspetti emotivi e motivazionali*

degli alunni, ha permesso una maggior conoscenza della loro personalità e dell'incidenza che tali variabili hanno sui risultati e sugli apprendimenti.

- *La condivisione di strategie e di pratiche efficaci ha implementato un buon clima relazionale ed organizzativo interno alla scuola.*

I gruppi di ricerca hanno espresso l'esigenza di dare ulteriore sviluppo al progetto pilota al fine di perfezionare la rendicontazione degli esiti e la raccolta dei materiali prodotti. Per il rilancio delle attività, si ipotizza un accordo di rete che dia continuità al percorso di ricerca avviato e favorisca un più ampio coinvolgimento istituzionale delle scuole della regione.

La proposta

Nella prospettiva dell'*apprendere per competenze*, in funzione di una formazione permanente del personale della scuola, senza dubbio va rivisto il sistema di insegnamento e valutazione degli apprendimenti, anche nell'ottica di uniformare il sistema educativo nazionale a quello europeo.

La definizione di conoscenze e competenze fondamentali che tutti gli alunni devono possedere a conclusione di ogni ciclo di istruzione comporta un lavoro di rilettura degli obiettivi generali dei saperi e la conseguente rivisitazione delle epistemologie delle singole discipline, in quanto esse costituiscono il luogo primario per la formazione delle competenze di base e trasversali. Considerare le conoscenze quali elementi imprescindibili per la formazione delle competenze, consente infatti di riconoscere negli statuti, nei linguaggi e negli oggetti delle singole discipline quei nuclei fondanti in grado di favorire la costruzione di un sapere critico.

È in questa direzione che vanno lette le teorizzazioni che da tempo sollecitano l'adozione di una didattica modulare. Si comincia a parlare di *modularità* in ambito scolastico nel Regolamento sull'autonomia scolastica, organizzativa e didattica (DPR n. 275 dell'8/3/1999, art 4). Esso consente alle scuole di rendere flessibili i percorsi formativi e affida ai docenti il compito della scelta delle metodologie e strategie più adeguate che superino gli attuali vincoli di rigidità dell'orario scolastico e della classe. Per questo motivo il modello dell'insegnamento-apprendimento basato essenzialmente sul gruppo classe, le verifiche tradizionali, su orari e lezioni rigide va ripensato secondo una struttura che prevede articolazioni a carattere modulare e flessibile.

La modularità è una strategia didattica flessibile, ma nel contempo rigorosa; si può dire che l'organizzazione modulare delle didattiche è una vera e propria strategia formativa altamente strutturata in cui l'organizzazione del curriculum, delle risorse, del tempo e dello spazio prevede l'impiego flessibile di segmenti di itinerario di insegnamento-apprendimento – i moduli – che hanno struttura, funzioni ed estensioni variabili, ma formalmente ed unitariamente definite. Ciascun modulo viene a costituire una parte significativa, altamente omogenea ed unitaria di un più esteso percorso formativo capace di far perseguire ben precisi obiettivi cognitivi... in rapporto alla tipologia degli insegnamenti, delle aree di contenuto, delle attività didattiche, delle esigenze individuali, delle risorse, della qualità ottimale del rapporto docenti-alunni.

All'interno di un itinerario di studi programmato modularmente, ciascun modulo può venire così disinserito, se necessario modificato nei contenuti e/o nella durata, sostituito, mutato di posto nella sequenza originariamente progettata, al fine di adattare contemporaneamente la proposta formativa alle necessità dell'allievo e ai traguardi di conoscenza e competenza previsti da un percorso complessivo di istruzione².

La validità di un modulo sta nel raggiungimento delle competenze chiave-sottolineate dalle Raccomandazioni del Consiglio Europeo, purché esso rispetti le seguenti peculiarità:

- la variabilità controllata dell'estensione del segmento curricolare o dell'itinerario di insegnamento-apprendimento preso a riferimento;
- la significatività, l'omogeneità e l'unitarietà dei contenuti culturali e/o informativi, disciplinari o interdisciplinari;
- la capacità del modulo di perseguire precisi obiettivi cognitivi e promuovere competenze specifiche comunque significative (rispetto a chi apprende e alla struttura dell'ambito disciplinare considerato), verificabili (cioè controllabili) documentabili, certificabili e capitalizzabili (ovvero cumulabili).

2. G.Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Bari-Roma, 1998.

Ma quali e quante saranno le revisioni necessarie?

Riflessioni dei Dirigenti Scolastici della provincia di Ascoli Piceno

Dare vita al sistema di apprendimento secondo gli obiettivi fissati dal Consiglio Europeo è una sfida importante per la politica nazionale e per tutta la nostra Scuola che incoraggia Riforme che debbono essere sostenute da trasformazioni graduali ma sistematiche:

1. Essenzializzazione di contenuti forti e stabili. La sovrapproduzione di contenuti sembra infatti aver determinato un impoverimento delle strutture essenziali del sapere; sarebbe necessario condividere un linguaggio comune tra i segmenti di passaggio (primaria - secondaria di I grado – secondaria di II grado).

2. Formazione adeguata dei Docenti con il contributo delle Università perché è necessario che il loro profilo si rinnovi acquisendo sempre più le sembianze di un moderatore culturale capace di sollecitare negli studenti competenza strategica.

3. Revisione degli organici della scuola secondaria, funzionale all'applicazione concreta dell'innovazione.

4. Costruzione di curricula e standard con definizione di competenze tra aree disciplinari e/o dipartimenti, articolati in descrittori concreti di applicazione dei saperi utilizzando commissioni in continuità, in un esercizio continuo della ricerca-azione.

5. Essenzializzazione dei percorsi e quindi di competenze per alunni stranieri.

6. Creazione di rubriche con indicatori e criteri di valutazione condivisi.

7. Monitoraggio della progettualità della Scuola attraverso il confronto con le Istituzioni e le Parti Sociali allo scopo di assicurare la rispondenza tra l'offerta formativa e la domanda di professionalità espressa dal mondo del lavoro.

8. Utilizzo di un portfolio per gli studenti che contenga certificazioni relative alle competenze linguistiche, scientifiche, relazionali, organizzative, tecniche e tecnologiche con strumenti simili al Common European Framework: ne è esempio l'European Qualification Framework (EQF).

Per un modello Marche di Euro e Portfolio

Da più parti si pone in rilievo come più che ad uno *studente diviso per materie* oggi a scuola si debba pensare ad *una persona a cui vengono accertate e valutate conoscenze, competenze e capacità: qua-*

lifiche. Ma ciò non basta: bisogna che le conoscenze, le competenze e le capacità vengano anche certificate e riconosciute, dalle università e dal mondo del lavoro, almeno in tutti i Paesi dell'Unione Europea. Questo favorirebbe enormemente la *mobilità europea* delle persone. Maggiore e migliore *mobilità europea* significherebbe maggiore e migliore *cittadinanza europea*.

Fino ad oggi si è pensato che un "Euro Portfolio" delle conoscenze, delle competenze e delle capacità condiviso in rete (quindi, un "Euro e.Portfolio") potesse essere lo strumento per certificarle e riconoscerle all'interno di un quadro comune europeo di riferimento. Oggi si pensa già ad un'identità digitale del cittadino europeo, che dica tutto di noi, naturalmente nel totale rispetto della privacy.

Ma quali sono i pro e i contro di questo sistema? L' "Euro e.Portfolio" o l'identità digitale davvero potrebbe aumentare la mobilità nelle scuole, nelle università e nel mondo del lavoro in Europa, apportando più occasioni ed opportunità di studio e di lavoro?

Nella rete nazionale *Educare all'Europa* stiamo già lavorando ad un documento su competenze e qualifiche; sulla loro valutazione; il loro riconoscimento, accreditamento; il trasferimento dei crediti relativi nell'ambito della mobilità transnazionale, che assicura cittadinanza europea; la loro documentazione in un e.portfolio conforme agli euro-standards. L' "Euro e.Portfolio" è disponibile all'indirizzo web <http://ww.europa-2010.eu> ed è modificabile, essendo stato elaborato in codice open source.

In tale ambito e per questa via abbiamo ravvisato la necessità di ridurre questo complesso sistema ad un unico modello; facile, visuale, il più possibile auto-esplicativo; *economico*, perché costituito da pochi elementi.

Per approssimazioni successive, abbiamo cercato di ridurre il *sistema complesso* ad un *modello semplice*. Nell'allegato si propone una rappresentazione tridimensionale del sistema, nel quale:

- Il primo asse è dato dall'elemento *ambiente favorevole all'apprendimento*;
- Il secondo asse è dato dall'elemento *apprendimento per tutto l'arco della vita*;
- Il terzo asse è dato dall'elemento *apprendimento formale, non formale, informale*;
- La risultante può essere definita come *processo di crescita in conoscenze, competenze, capacità*.

L'enunciato di sintesi potrebbe essere formulato come segue:
Il processo di crescita in conoscenze, competenze e capacità di ogni persona ha luogo per tutto l'arco della vita in un ambiente favorevole all'apprendimento formale, non formale ed informale per una cittadinanza europea garantita dalla mobilità.

Allo stato attuale, tuttavia, troppe persone, comunità, nazioni sono purtroppo escluse da questo sistema. Tra le prime cause ritroviamo, paradossalmente, proprio quei fattori che, al contrario, avrebbero dovuto garantire l'accesso al sistema: la lingua inglese e le nuove tecnologie (precluse a molti), l'interculturalità nell'uguaglianza dei diritti e dei doveri (ben lontana da essere attuale). Ecco perché l'Unione Europea è sempre di più e sempre meglio impegnata nelle seguenti azioni: plurilinguismo (conoscenza della lingua madre, della lingua inglese, più un'altra lingua straniera, almeno); accoglienza ed integrazione per una effettiva interculturalità con gli stessi diritti e gli stessi doveri per tutti; pari opportunità per tutti, che vuol dire parità di possibilità, parità di condizioni, parità di situazioni, parità di occasioni; lotta all'esclusione e programmi di inclusione, per persone, comunità e nazioni, con particolare riferimento agli svantaggiati (quali i diversamente abili, le minoranze, i nomadi, le famiglie in mobilità, gli esiliati, i rifugiati, le vittime della guerra, i poveri, ecc.), a coloro che non hanno accesso alle nuove tecnologie, per i quali si parla sempre di più di "e.inclusion", l'ultima frontiera dell'inclusione, denominata "2010".

Per saperne di più, invitiamo a visitare i siti:

<http://www.einclusion-eu.org/>;

http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/index_en.htm).

SISTEMA TRIDIMENSIONALE DELLE TIPOLOGIE DI APPRENDIMENTO

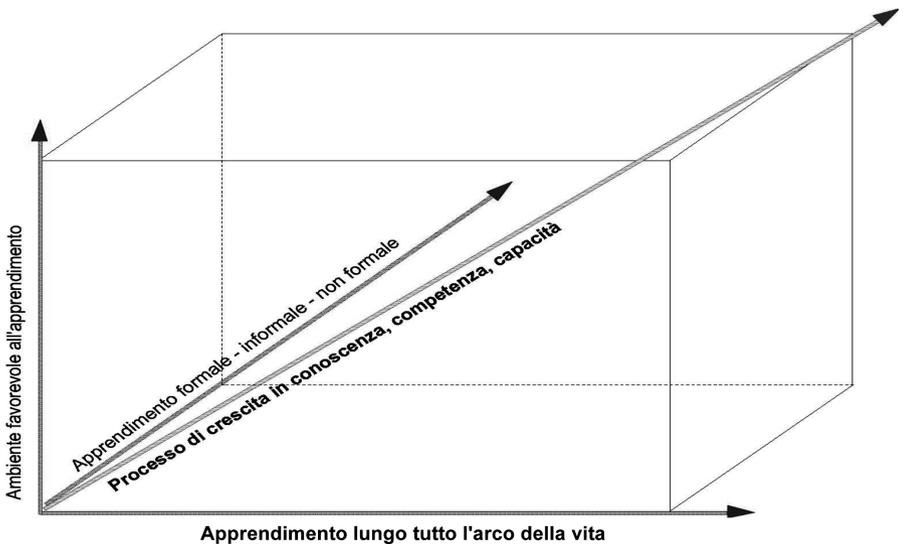
Asse 1: ambiente favorevole all'apprendimento;

Asse 2: Apprendimento lungo tutto l'arco della vita;

Asse 3: Apprendimento formale, informale, non formale

Risultante: Processo di crescita in conoscenze, competenze e capacità

conoscenza = sapere attuale



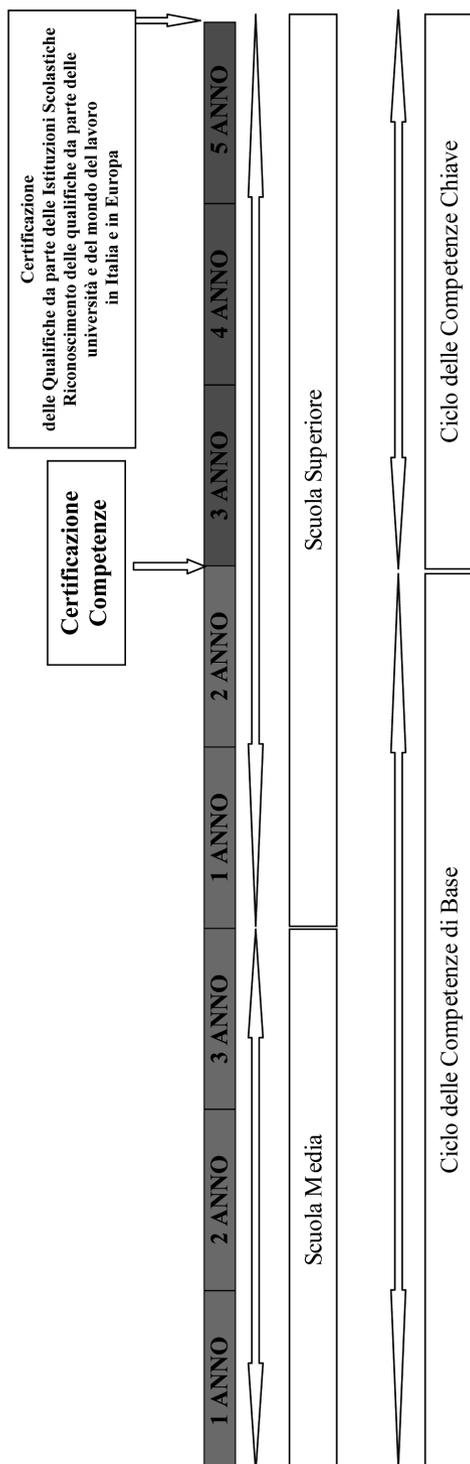
competenza = competenze di base, competenze trasversali, competenze-chiave; qualifiche

capacità = capacità di essere, capacità di fare

Enunciato di sintesi: *Il processo di crescita in conoscenze, competenze e capacità di ogni persona ha luogo per tutto l'arco della vita in un ambiente favorevole all'apprendimento formale, non formale ed informale per una cittadinanza europea garantita dalla mobilità.*

Per ulteriore approfondimento si veda: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:it:PDF>

TIME LINE DEI RICONOSCIMENTI DELLE COMPETENZE DI BASE E DELLE QUALIFICHE



(Nuova segmentazione dei curricula)

SOGGETTO COMPETENTE A	STRUMENTO	SOGGETTO COMPETENTE B	Qualifica Unità Capitalizzabili (UC)	Livello EQF	Punti di Credito	
Valida i risultati dell'apprendimento	Portfolio Individuale	Valida i crediti dell'apprendimento	Qualifica UC 1	3	80	
E Attribuisce i crediti dell'apprendimento		Riconosce i risultati dell'apprendimento come parte della qualifica da conseguire	UC 2			
			UC 3			40 punti
			UC 4			20 punti
					15 punti	
					5 punti	

ECVET/EQF e distribuzione dei punti di credito – Fonte: CE Direttive

(Sistema di trasferimento dei crediti di ECVET - Fonte: Servizi della Commissione – SEC(2006) 1631)



**AU.MI. Autovalutazione Miglioramento Marche:
*verso un modello marchigiano di valutazione delle istituzioni
scolastiche***

IDEE DI RIFERIMENTO

Nel 2006 la pubblicazione “UNO SGUARDO SULL’EDUCAZIONE - INDICATORI OCSE” affermava:

“Il primo modo per contribuire al processo di modernizzazione del nostro paese e dell’Unione Europea è quello di puntare al miglioramento della qualità della scuola per il ruolo fondamentale che svolge nell’educazione e nella crescita dei giovani, attraverso l’acquisizione e lo sviluppo di conoscenze. Tra gli obiettivi da raggiungere entro il 2010 vi è anche quello ambizioso di rendere i sistemi di istruzione e formazione dell’UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale”.

IL QUADERNO BIANCO SULLA SCUOLA del 2007 nel paragrafo “PROPOSTE A BREVE, MEDIO E LUNGO TERMINE PER UN SISTEMA NAZIONALE E UNA CULTURA DI VALUTAZIONE DELLA SCUOLA” invitava a consolidare e diffondere pratiche e reti di autovalutazione in tutto il territorio nazionale, offrendo una forte azione di supporto all’autovalutazione al fine di favorire la realizzazione di un sistema nazionale di valutazione.

Si proponeva anche gli obiettivi di integrare il nuovo sistema di valutazione nazionale esterna con attività di autovalutazione realizzate da reti di scuole già consolidate, di estendere i processi di creazione di reti ad aree non coinvolte, di rafforzare la fase decisionale ed operativa che deve seguire ad ogni azione di autovalutazione o di valutazione esterna per individuare punti di forza e/o di debolezza e aree da migliorare.

Il CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA nella Raccomandazione del 12 maggio 2009 riferita al nuovo quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione da applicare fino al 2020 per la garanzia della qualità dell'istruzione, facendo riferimento al Common Quality Assurance Framework, come modello di supporto alla qualità, affermava:

“Il quadro di riferimento per promuovere la cultura del miglioramento della qualità dovrebbe mettere l'accento sul monitoraggio e sul miglioramento della qualità, combinando valutazione interna ed esterna, revisione e processi di miglioramento, sulla base di misurazioni e di analisi qualitative per sostenere una politica e una pratica fondate su dati fattuali che fungeranno da base per politiche più efficaci e più eque, secondo le conclusioni del 2006 del Consiglio e dei Rappresentanti dei Governi degli Stati membri su efficienza ed equità nell'istruzione e formazione”.

Per il LIBRO BIANCO sul futuro del modello sociale “LA VITA BUONA NELLA SOCIETÀ ATTIVA” del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali del 6 maggio 2009

“La libertà di scelta e di iniziativa delle persone è spesso compromessa dalla invadenza di un attore pubblico che non sempre è in grado di garantire adeguati standard qualitativi dei servizi essenziali”.

Nel RAPPORTO SULLA SCUOLA IN ITALIA della Fondazione Giovanni Agnelli dell'11 febbraio 2009 leggiamo:

“I 4 pilastri di un sistema nazionale di valutazione sono: l'autovalutazione delle scuole, le visite ispettive, le prove standardizzate di misurazione degli apprendimenti, il giudizio di soggetti terzi”.

Le DIRETTIVE MIUR n. 74 e 75 del 2008 affidano all'INVALSI l'incarico di attivare percorsi finalizzati alla Diffusione della cultura della valutazione di sistema, delle scuole (assetti organizzativi, pratiche didattiche...), degli apprendimenti degli studenti, del personale della scuola.

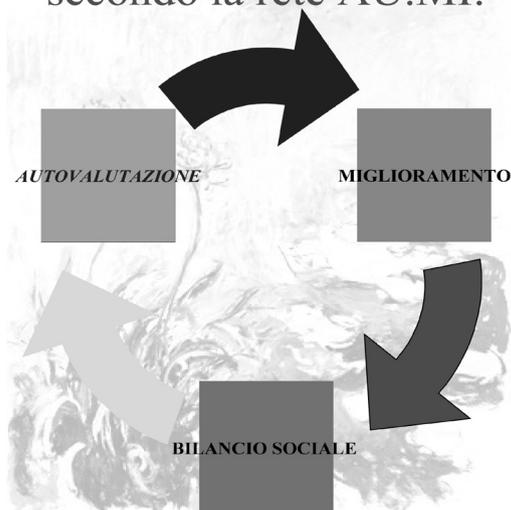
Il MIUR il 15 settembre 2008 con un ATTO DI INDIRIZZO incarica l'ANSAS:

“di sviluppare azioni continuative e di sistema per la valorizzazione del merito degli studenti, dei docenti e dei livelli di qualità delle scuole e di attuare iniziative di formazione sul bilancio sociale”.

Con delibera n.966 del 16/07/2008 la Giunta Regionale delle Marche ha approvato la “PROPOSTA DI LEGGE CONCERNENTE IL SISTEMA EDUCATIVO E FORMATIVO REGIONALE” nel quale una priorità da perseguire è identificata nella qualità del sistema scolastico e l’autovalutazione è considerata un mezzo per il suo raggiungimento. L’offerta di un servizio scolastico di qualità, dalla sua programmazione alla sua organizzazione, rappresenta quindi anche per la Regione un impegno ineludibile che può essere assunto responsabilmente solo come conseguenza della conoscenza dettagliata dell’esistente, delle sue problematiche, dei suoi punti di forza e dei suoi bisogni di cambiamento e di innovazione. Contestualmente la Regione dichiara di voler promuovere la redazione del bilancio sociale delle istituzioni scolastiche al fine di fornire una rendicontazione del loro operato rivolta a tutti i portatori di interessi e/o alla dimensione economica e sociale del territorio.

Il Ministro Gelmini con le LINEE GENERALI DI ORIENTAMENTO POLITICO IN MATERIA D’ISTRUZIONE del 10 giugno 2008, riprendendo concetti già enunciati da Roger Abravanel in “Meritocrazia” afferma: “l’intenzione di promuovere l’eccellenza delle persone, indipendentemente dalla loro provenienza sociale, etnica, politica ed economica e di valorizzare il merito in quanto non fonte di disuguaglianza ma strumento per garantire pari opportunità e, dunque, la più alta forma di democrazia”.

Quindi...l'idea della valutazione di scuola secondo la rete AU.MI:



Per le istituzioni scolastiche marchigiane la costruzione di un sistema formativo di qualità diventa un impegno collettivo da concordare sulla base dell'analisi e della valutazione del sistema scolastico esistente da svolgere a livello di micro e macro sistema. Sui temi dell'autonomia scolastica, della promozione della cultura e delle tecniche di valutazione e di monitoraggio, è necessario quindi sviluppare un patrimonio di competenze finalizzato all'accrescimento dell'efficienza e dell'efficacia della qualità dei servizi resi, nonché alla preparazione di "interventi di sistema" in cui l'autovalutazione sia "riflessione e specchio", ma anche strumento di "rendicontazione sociale" per consentire all'autonomia scolastica di manifestarsi e modificarsi in sinergia con la realtà sociale di appartenenza, superando di conseguenza il rischio di autoreferenzialità.

Infatti il processo partecipativo che si sviluppa intorno al monitoraggio ed alla valutazione dei risultati dell'organizzazione del curriculum e della flessibilità didattica ed organizzativa è un prezioso mezzo per sviluppare le intese fra la comunità scolastica e la comunità sociale e per sostenere concretamente atteggiamenti di condivisione e partecipazione.

L'autoanalisi d'istituto diventa una procedura di specchiamento attraverso cui la scuola può riflettere sul proprio operato, verificare la corrispondenza fra i risultati attesi ed i risultati conseguiti per valu-

tare l'opportunità delle scelte curricolari, didattiche ed organizzative in riferimento al contesto interno ed esterno.

In questo senso l'autovalutazione è il primo passo del processo di miglioramento perché fa evidenziare i punti di criticità e di forza del sistema scolastico ed induce a decisioni funzionali al miglioramento.

Questa logica di sviluppo, cambiamento, innovazione e miglioramento si inquadra perfettamente in una prospettiva di qualità del sistema scolastico in cui lo sviluppo ed il miglioramento sono l'esito di un problem solving ed avvengono attraverso un approccio pragmatico e partecipato.

Le procedure in questione si attuano nel rispetto dei principi di flessibilità, integrazione, responsabilità per realizzare progetti dell'offerta formativa rispondenti alle priorità strategiche individuate in seguito alle indagini autovalutative.

La filosofia di fondo delle esperienze di ricerca delle rete di scuole marchigiane che negli anni si è occupata di autovalutazione è centrata quindi sulla convinzione che "per raggiungere questi traguardi bisogna avere dei punti di riferimento chiari ed attendibili che permettano di valutare gli elementi di forza e di debolezza del nostro sistema di istruzione. Poter disporre di informazioni precise è indispensabile infatti per elaborare politiche e strategie di intervento finalizzate al superamento della criticità, allo sviluppo delle eccellenze e ad un miglioramento complessivo del sistema".

FINALITÀ DELLA RICERCA

L'Accordo di Rete stabilisce che, con le attività di ricerca, le scuole si prefiggono le seguenti finalità:

- contribuire a delineare le modalità di valutazione del sistema scolastico marchigiano come da protocollo d'intesa con l'USR e la Regione Marche;
- far conoscere il corretto approccio con i processi di autovalutazione d'istituto;
- far superare la logica autovalutativa attraverso il confronto in rete e la comparazione statistica dei dati,
- realizzare un modello di bilancio sociale in cui gli oggetti della comunicazione coincidano con le rilevazioni del processo autovalutativo;
- implementare un sistema di miglioramento continuo basato sulla metodologia del problem solving per il raggiungimento di un sistema di qualità.

IL SENSO DELLA RICERCA PER LA SINGOLA SCUOLA

Le scuole che partecipano alla realizzazione del progetto accrescono la consapevolezza del proprio agire mediante momenti strutturati di riflessione e di confronto rendendo più praticabile e meno ostacolata la strada dell'innovazione, del cambiamento e del miglioramento secondo un approccio al problema di condivisione e di corresponsabilità educativa che trova la sua massima espressione nell'attuazione del bilancio sociale.

MODALITÀ DELLA RICERCA

La ricerca-azione della rete AU.MI. ha utilizzato uno dei modelli più accreditati e diffusi di analisi del servizio scolastico, il C.I.P.P. model (Stufflebeam, 1971) il cui acronimo sta ad indicare le macrocategorie dei fattori di qualità che descrivono il buon funzionamento di una scuola:

- **CONTESTO**
forze e debolezze, caratteristiche e bisogni formativi dell'utenza, modalità di interazione tra scuola ed ambiente esterno;
- **INPUT**
dotazioni strutturali, umane e finanziarie;
- **PROCESSI**
condizioni organizzative e gestionali, modalità di erogazione del processo formativo;
- **PRODOTTI**
risultati dell'azione scolastica, prodotto finito.

Le procedure di ricerca attuate hanno consentito di individuare:

- **FATTORI DI QUALITÀ**
(elementi da presidiare in relazione alle 5 macrocategorie).
- **INDICATORI DI QUALITÀ**
(criteri di misurazione quantitativa e/o valutazione qualitativa).
- **STANDARD DI QUALITÀ**
(obiettivo di qualità in relazione a ciascun fattore ed in funzione del relativo indicatore).
- **STRUMENTI DI VERIFICA**
(modalità per controllare periodicamente il rispetto degli standard fissati a garanzia e tutela del sistema).

DESCRIZIONE DELLE ATTIVITÀ REALIZZATE



Storia della ricerca AU.MI. dal 2005-06 al 2008-09



Il progetto ha coinvolto 160 scuole della Regione Marche, di ogni ordine e grado, costituite in rete tramite un accordo di programma. La ricerca è stata realizzata con il coordinamento scientifico di docenti universitari, fra i quali il Prof. Mario Castoldi (Università di Torino, Facoltà di Scienze della Formazione), la Prof.ssa Sabrina Casoni (Università Politecnica delle Marche-Dipartimento di Management e Organizzazione Industriale), l'ingegner Maurizio Bray (Quality Senior Manager) e del dirigente tecnico Prof. Franco De Anna (referente per l'USR Marche).

È stato stipulato un **protocollo d'intesa** fra la rete AU.MI., la Regione Marche e l'Ufficio Scolastico Regionale per le Marche ed è stata firmata una **convenzione** tra il Dipartimento di Management e Organizzazione Industriale dell'Università Politecnica delle Marche e la rete AU.MI per approfondire, nell'ambito della ricerca, gli aspetti correlati alla gestione economico-contabile.

La gestione della rete AU.MI. è affidata ad un coordinamento composto da: 4 dirigenti scolastici coordinatori provinciali, 1 dirigente scolastico coordinatore regionale, 5 tutors di rete, 1 webmaster, 1 dirigente tecnico.

Ogni scuola partecipante alla rete ha nominato al suo inter-

no un nucleo di autovalutazione d'istituto ed un docente referente del progetto.

I nuclei di autovalutazione delle istituzioni scolastiche hanno attuato:

- esperienze di ricerca – azione per l'individuazione di strumenti di **AUTOVALUTAZIONE DEL SISTEMA SCOLASTICO** (mappa della qualità e relativi fattori ed indicatori);
- il monitoraggio della **MAPPA DELLA QUALITÀ** mediante la raccolta dei dati richiesti dagli indicatori di qualità;
- l'inserimento dei dati relativi a ciascuna scuola nella piattaforma www.aumi.it al fine di poterli comparare, secondo un metodo statistico;
- la verifica-valutazione-revisione dei fattori, degli indicatori, della loro declinazione e della modalità di raccolta dati;
- la definizione della **MAPPA DELLA QUALITÀ DELLA REGIONE MARCHE**;
- l'attuazione di **PROGETTI MIGLIORAMENTO** riferiti alle specifiche criticità delle scuole individuate in seguito al monitoraggio (metodo del problem solving).

I processi autovalutativi attivati dalla ricerca hanno implicato un nuovo modello di formazione dei docenti in cui azione basilare è stata quella dell'indagine intesa come “una combinazione di pensiero ed azione che muove da una situazione problematica per tentare di comprenderla e ripristinare il flusso dell'azione”.

L'indagine è diventata organizzativa perché è stata intrapresa dai diversi attori in rapporto ai ruoli che ricoprono all'interno del contesto. Il metodo di formazione privilegiato dalla ricerca è stato quello dell'apprendimento organizzativo in cui c'è stata la rivalutazione del sapere pratico-esperenziale, comunicabile, intersoggettivo.

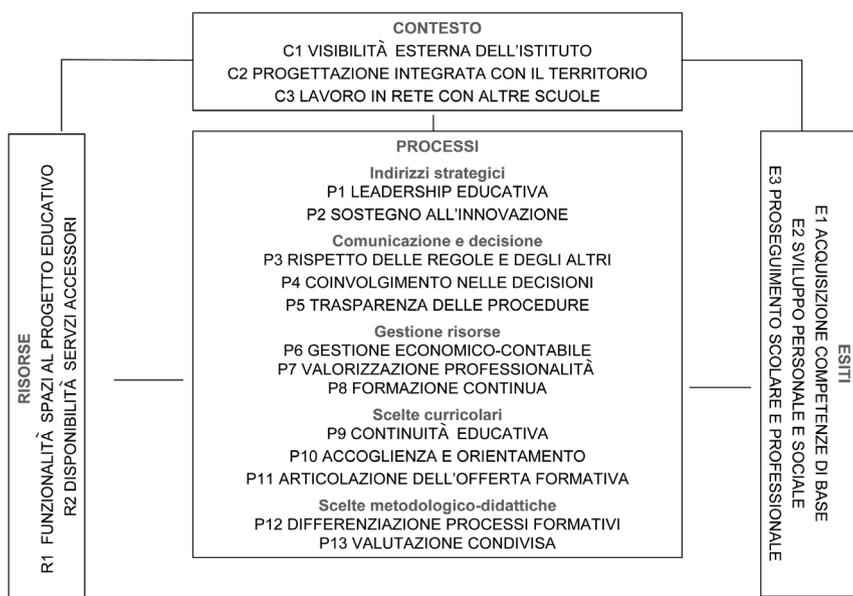
ESITI DELLA RICERCA

Le esperienze di ricerca hanno consentito alle scuole aderenti alla rete di:

- sviluppare una cultura della qualità;
- definire ruoli e responsabilità all'interno di ogni singola scuola e costituire i nuclei di autovalutazione d'istituto;
- promuovere pratiche autovalutative fondate su premesse culturali e metodologiche comuni;
- attivare progetti di valutazione in rete tra gli istituti scolastici;
- consolidare le competenze metodologiche e tecniche per la gestione di processi di valutazione di scuola;

- costruire un modello marchigiano di “mappa della qualità” da sperimentare a livello regionale;
- realizzare progetti di miglioramento;
- ideare un modello autovalutativo da mettere a disposizione delle scuole della regione composto da un sistema di monitoraggio basato su indicatori quantitativi, potenzialmente estendibile a tutte le istituzioni scolastiche della regione e uno schema metodologico di gestione di processi autovalutativi (corredato dalle esperienze condotte dalle scuole della rete);
- implementare un sistema di rilevazione dei dati, a cadenza annuale, utile ad effettuare comparazioni a livello longitudinale (serie storica) o trasversale (confronto tra scuole);
- sperimentare una MAPPA DELLA QUALITÀ DELLA REGIONE MARCHE strutturata su 4 campi di indagine, come da Modello C.I.P.P.;
- raccogliere i dati per effettuare il monitoraggio ed inserirli nella piattaforma on line www.aumi.it che fornisce un report riservato alle singole scuole;
- procedere al confronto fra dati di scuola e dati standard in modo:
 - ORIZZONTALE – fra i dati delle scuole;
 - VERTICALE – confronto con i valori standard e con l’uso di serie storiche;
- ricercare punti di forza e di debolezza;
- ricavare dalla Mappa di Qualità della propria scuola punti di forza e punti di debolezza;
- gestire Progetti di Miglioramento secondo la metodologia del problem- solving e del miglioramento continuo.

PER UNA MAPPA DELLA QUALITÀ DI RETE



LAVORI IN CORSO

Il progetto prevede per l'anno scolastico 2009/2010:

- il monitoraggio sistematico degli istituti scolastici secondo la MAPPA DELLA QUALITÀ DELLA REGIONE MARCHE utilizzando la “cassetta” degli attrezzi e la piattaforma AU.MI.,
- la formazione dei nuclei di autovalutazione d'istituto finalizzata all'acquisizione di autonome competenze di lettura critica dei dati rilevati, sia in senso trasversale (confronto dati di rete) che longitudinale (confronto dati storici),
- la pubblicazione, in un'anagrafe scolastica regionale, degli esiti della ricerca per la conoscenza e la comparazione dei dati regionali,
- lo studio e l'attivazione di un modello di **RENDICONTAZIONE SOCIALE**, sinergico ai processi autovalutativi già definiti, con il quale dar conto agli stakeholder degli **esiti** dell'offerta formativa e della **gestione organizzativa e contabile** delle istituzioni scolastiche alla luce dei dati monitorati e della correlazione esistente fra gli indicatori di CONTESTO, di RISORSE, di PROCESSO, degli ESI-TI. In questo modo lo strumento del “bilancio sociale”, nell'ambito della ricerca, costituirà uno strumento essenziale di programmazione e riprogrammazione della propria attività, a partire dalla verifica strategica condotta nel rapporto “informato” con gli interlocutori sociali ed in stretta connessione con i progetti di miglioramento continuo. Interagire con gli interlocutori esterni - nell'ottica della corresponsabilità educativa, non solo del render conto - attraverso il bilancio sociale (strumento di valutazione integrata e pluridimensionale delle istituzioni scolastiche) sarà quindi preludio della promozione e del consolidamento di pratiche di miglioramento continuo per innalzare la **QUALITÀ** dei processi di istruzione e formazione,
- la partecipazione ad un gruppo di ricerca nazionale coordinato dall'INVALSI per la definizione degli standard autovalutativi.

Tutti i materiali relativi alla ricerca possono essere consultati accedendo al sito www.aumi.it, piattaforma attraverso la quale i nuclei di autovalutazione documentano la ricerca ed attivano processi di formazione – informazione.