

SAGGI – ESSAYS

FORMAZIONE DOCENTE, COMPETENZE, *HABITUS* PROFESSIONALE. ALCUNE QUESTIONI EMBLEMATICHE

di Cristina Birbes

La riflessione sulla competenza professionale sposta l'asse dalle conoscenze e dalle abilità all'interazione che ciascuno ha con un contesto specifico di lavoro e con le relative attività. Tra i diversi luoghi di operatività e culture professionali anche il sistema scolastico ha gradualmente acquisito l'approccio per competenze quale strumento di democrazia cognitiva e risposta ad un rinnovato bisogno di formazione. Le competenze riportano il campo dell'azione professionale alla responsabilità e alla condivisione, verso la costituzione di inediti patrimoni professionali tra saperi e saperi della pratica.

The reflection on competence in the professional field shifts the axis from the knowledge and skills to the interaction that each has with a specific work context and with the activities connected to it. Among the different places of operation and professional cultures, the school system has gradually acquired the skills approach as an instrument of cognitive democracy and a response to a renewed need for training. Skills report the field of professional action to responsibility and sharing, towards the establishment of unprecedented professional assets between knowledge and knowledge of the practice.

1. Premessa

In diversi contesti e ambiti di intervento oggi la competenza è evocata come chiave di sviluppo e di cambiamento. I processi so-

ciali e culturali che fanno riferimento a questo termine riguardano il mondo della formazione, le aziende, le comunità professionali organizzate, le istituzioni pubbliche e private.

La riflessione sulla competenza in ambito professionale sposta l'asse dalle conoscenze e dalle abilità, intese come bagaglio che necessariamente entra a far parte della competenza, all'interazione che il soggetto ha con il contesto e con le attività connesse ad un particolare lavoro. Il professionista sviluppa le proprie competenze in dialogo con la situazione che vive, come rilevava Schön (1993), dando origine a una commistione di concetti scientifici e spontanei maturati nella pratica, nati nell'attività soggettiva e collettiva, condivisi e talvolta mai espressi, che si accompagnano ad altre elaborazioni concettuali pragmatiche, ovvero traduzioni di concetti teorici funzionali alla risoluzione di un problema. Il *sapere competente* si manifesta nella gestione intenzionale della struttura concettuale delle diverse azioni caratterizzanti un lavoro.

L'attenzione alla competenza professionale è riconducibile ai cambiamenti avvenuti nel mondo del lavoro che hanno richiesto nuovi contenuti di conoscenza nelle attività svolte e hanno imposto la necessità di adeguare le competenze detenute secondo le esigenze mutevoli del mondo produttivo (Malavasi, 2017).

La dematerializzazione del lavoro ha fatto emergere quali dimensioni fondamentali dei compiti professionali la dimensione cognitiva e quella culturale (Cambi & Contini, 1999). I costrutti operativi di professionalità implicano processi e dinamiche autoriflessive per comprendere in modo problematico e aperto il proprio lavoro e a adattare l'abito professionale in vista di una buona sintesi tra esigenze attuali e prospettive future. La globalizzazione, l'invecchiamento demografico, ma anche l'urbanizzazione e l'evoluzione delle strutture sociali accelerano i cambiamenti sul mercato del lavoro e di conseguenza le esigenze di competenze professionali.

Si parla del professionista come figura chiave per l'innovazione, e della professionalità come condizione necessaria per affrontare problemi sempre diversi in modo consapevole. Al professionista sono riconosciute l'autonomia, la responsabilità, un sapere esperto specifico e una disposizione a confrontarsi con un'etica deon-

tologica. Al contempo gli è richiesta la capacità di gestire il proprio processo di professionalizzazione, ovvero di costruire un “sapere dall’esperienza” continuamente implementabile e da utilizzare in modo flessibile. La sua competenza si alimenta delle risorse maturate in contesti formali, non formali e informali, fortemente connesse e integrate fra loro, che danno origine ad un sapere nascosto, implicito ma di fondamentale rilevanza.

L’origine etimologica della competenza evoca l’*agire umano* in un *contesto relazionale*. Al centro deve rimanere la considerazione di un processo di crescita personale; è in questione il saper decidere, agire e valutare i risultati della propria vita in maniera socialmente soddisfacente.

Questa coltivazione della persona, primo e ultimo *testo* della competenza, promuove lo sviluppo di gran parte di quelle risorse interne che sono spesso richiamate come base portante della possibilità di agire con competenza. Anzi, se ben integrate nel vivo dello sviluppo personale, ne costituiscono fonte di desideri, aspirazioni e prospettive esistenziali, che orientano e sostengono la stessa azione competente.

La nozione di competenza, segnata da una complessa evoluzione storico-culturale, sia per quanto riguarda i risultati attesi sia per quanto concerne il modo di raggiungerli, è in modo irriducibile connessa con le pratiche umane.

2. La competenza: sfida della professionalità docente

Il sistema scolastico come comunità professionale ha gradualmente accostato la logica delle competenze. Ciò dal momento che la competenza nasce come concetto utile a configurare il sapere in quanto *prodotto-obiettivo* di processi di apprendimento.

Le competenze sono per l’istituzione scolastica un tema contrassegnato da una tensione innovativa, testimoniata da una molteplicità di fonti a partire dalle formulazioni utilizzate nei testi normativi delle riforme che hanno riguardato la scuola nell’ultimo decennio (Baldacci, 2014).

La dinamica delle competenze riguarda *in primis* gli insegnanti sia perché permea molti strumenti metodologici per programmare l'azione didattica sia perché vi si ricorre con riferimento all'evoluzione dell'intera categoria professionale, chiamata ad una riflessione sull'adattamento delle proprie capacità professionali a un mondo infantile e giovanile dinamico e di difficile decifrazione.

Per la scuola promuovere la qualità implica disporre di insegnanti in grado di consolidare negli allievi la capacità di orientare con successo le proprie abilità e al contempo capaci di far progredire il sistema formativo, valorizzando rapporti interistituzionali in modo competente.

Su queste sensibilità culturali, è emblematica la *legge 30 del 2000*, nota come riforma Berlinguer-De Mauro. All'art. 1, relativo al *Sistema educativo di istruzione e di formazione*, si afferma:

La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro anche con riguardo alle specifiche realtà territoriali.

Su questa linea si attesta la *legge 53 del 2003*, in seno alla Riforma Moratti, che all'art. 2 ribadisce:

È promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea.

La scuola italiana nella fascia dell'obbligo tende a delineare il proprio prodotto in termini di competenze e a rileggere la sua funzione sociale ed educativa non solo in riferimento ai saperi codificati ma aprendosi a dimensioni metacognitive e socio-affettive. Percorre tale tematizzazione ciò che P. Perrenoud (1996), ha richiamato con il concetto di *habitus*, identificandone il ruolo fonda-

mentale nella pratica professionale, nelle concezioni e negli schemi dello sviluppo. Un'importanza centrale è rivestita dalla *routine*, specialmente quando le risposte agli stimoli del contesto devono essere fornite in tempo reale, come accade in molte professioni impegnate nel socio-educativo. Le *routine* sono le procedure adottate dal professionista sia in base alla propria personalità, sia al contesto nel quale interviene per controllare e coordinare le sequenze specifiche di comportamento (Tochon, 1993); possono essere frutto di un senso comune o di una rivisitazione delle pratiche in funzione dell'efficacia (Damiano, 2006). Lo studioso ginevrino ritiene che la professionalità rimanda ad una serie di conoscenze e abilità e, attraverso le competenze, è unità di base per la creazione del capitale umano. L'*habitus* ha un ruolo fondamentale anche nel processo di mobilitazione delle risorse. Secondo Le Boterf (1994), l'*habitus* di fronte a una situazione prende in carico una serie di operazioni mentali che assicurano l'identificazione delle risorse pertinenti, la loro eventuale trasposizione, la loro attivazione coordinata per produrre un'azione adeguata. L'*habitus*, non disgiungibile dalla competenza, ne costituisce la «grammatica generatrice mai formalizzata» (Perrenoud, 2001, p. 136). L'impossibilità di rendere esplicita tutta l'esperienza tacita presente in ogni soggetto impegnato in un compito professionale non deve far desistere dal ricercarne almeno le tracce lasciate da pensieri e azioni, da strutture rese visibili nelle pratiche, al fine di assumerle in un'ottica di apprendimento trasformativo.

In merito al rapporto tra riflessione sull'esperienza e costruzione dell'*habitus*, diversi autori ne hanno messo in luce la continua ricorsività (Dewey, 1929; Kolb, 1984; Le Boterf, 2006). Il realizzare esperienze si trasforma in sapere, saggezza pratica, quando aiuta ad affrontare nuove situazioni con un bagaglio sempre più consolidato, permettendo all'individuo di operare anche quando affronta contesti non consueti. Gli schemi via via costituiti e la *fiducia* nel poterli mobilitare, maturata in base ai *feedback* precedentemente ricevuti, permettono di operare nella direzione voluta, possibile e sostenibile a seconda dei contesti. L'esperienza è anche uno spazio/tempo della riflessione, prolungata e completata

dalla riflessione del soggetto in quanto azione mentale che recupera e struttura (Schön, 1993).

Nelle pratiche formative scolastiche, in modo peculiare, riflettere implica facilitare l'acquisizione della consapevolezza tra concetti quotidiani, acquisiti durante l'esperienza, e concetti scientifici. L'individuo deve «abitare i concetti scientifici con le proprie intenzioni» (Saussez & Paquay, 2004, p. 22), mettendo in luce ancora una volta l'influsso innegabile di determinate concezioni insite nell'*habitus*. Se la riflessione è naturalmente contraddistinta da processi quali la spiegazione, la giustificazione e l'interpretazione, essa è anche definita come modalità per indagare l'incerto e “anticipare” l'agire futuro.

Perrenoud (2001) distingue una “riflessione critica”, finalizzata alla destrutturazione delle situazioni per comprenderle, e una “riflessione costruttiva” che serve a dare origine ad una nuova conoscenza in quanto completa l'esperienza stessa, unificandola e dotandola di senso, così che possa diventare manipolabile e modificabile dal soggetto.

La riflessione è anche una postura, non soltanto sapere, un rapporto intenzionale, uno sguardo che costituisce competenza.

Se nell'ambito delle pratiche educative scolastiche la competenza professionale è fortemente connessa con l'intenzionalità (Rey, 2003) e quindi con l'“essere competenti”, la formazione, in vari gradi e forme, deve agire in questo ambito attraverso la predisposizione di dispositivi atti ad una continuità nei diversi ordini di istruzione, ad una ricorsività tra scoperta di sé e scoperta dell'altro, che comprende educandi e docenti (Loiodice, 2004).

Le competenze richieste per esaminare, mettere in dubbio, riformulare le proprie pratiche professionali tramite il confronto con altri, sono fondamentali per sostenere il cambiamento e la crescita professionale. Questo esige di imparare, nel corso dell'esperienza scolastica formativa e professionale, a stare nelle situazioni ambigue, complesse o anche contraddittorie senza farsi travolgere per trasformare gli errori in opportunità di crescita. È necessario, quindi, acquisire un meta-livello di analisi in grado di

delineare i rapporti del sistema in cui si è inseriti e evidenziare possibili percorsi di miglioramento.

Alberici (2004) ha indicato alcune dimensioni che connotano il repertorio culturale della “competenza strategica” e attraverso le quali si declina la finalità educativa dell’imparare ad apprendere: la *dimensione della biograficità*, come capacità di riconoscersi, di attribuire significato, di orientarsi, di progettarsi, di scegliere; la *dimensione della metacompetenza*, che riguarda le strategie relative alla ristrutturazione degli schemi (consapevolezza degli schemi cognitivi acquisiti, dialogo con la situazione, scoperta e diagnosi del problema, adeguamento dei saperi alle richieste ambientali, controllo dei processi messi in atto); la *dimensione della simbolizzazione*, relativa alla comprensione verbale e al ragionamento logico; la *dimensione dell’emozione*, delle competenze emotive di tipo personale e interpersonale; la *dimensione sociale* che allude alla competenza di comunicazione, del vivere insieme e di ruolo.

Le cinque dimensioni indicate da Alberici possono divenire criteri chiave nella progettazione di itinerari educativo-formativi per generare nuove conoscenze, gestire in modo autoregolato e continuamente reinventare le competenze.

In questo contesto come è possibile definire e riconoscere un docente come “competente”?

Una competenza si manifesta quando l’azione in un contesto dato è efficace, ovvero stabilisce in modo dinamico prospettive di crescita ed ampliamento relazionale del significato: tra il soggetto e il compito da svolgere o la situazione sfidante; tra il soggetto e gli altri soggetti presenti direttamente o indirettamente coinvolti; tra gli altri soggetti presenti e il compito da portare a termine o la situazione sfidante. Nel caso della pratica didattica la relazione tra docente e discente è certamente guidata dagli obiettivi di apprendimento, espliciti e/o impliciti, che il docente promuove, e questi sono accompagnati dalla cultura disciplinare e pedagogica e da quella presente nella pratica educativa della scuola. Le stesse forme concrete di sviluppo dell’azione di insegnamento nel contesto della classe sono segnate dall’esperienza del docente, nella concretezza della pratica pedagogico-didattica diffusa nell’istituzione scolastica.

3. Formazione, azione, ricerca per essere docenti competenti

Nell'approfondire le questioni considerate da un punto di vista pedagogico ci si può domandare quanto l'approccio per competenze sia compatibile con l'attuale assetto della nostra scuola. Diverse obiezioni sono state avanzate circa la sostenibilità di una tale impostazione. In primo luogo promuovere una valorizzazione delle conoscenze tanto dichiarative quanto procedurali acquisite nel contesto di un insegnamento disciplinare in contesti diversi da quelli sperimentati, nel contesto di altre discipline o di situazioni e questioni di vita ordinaria implica una profonda riorganizzazione dei tempi di apprendimento. In altre parole occorre ridurre la quantità dei saperi da acquisire per dare spazio a un'attività sistematica che mira a imparare a servirsene in maniera strategica nel risolvere problemi, elaborare progetti, produrre artefatti.

La tendenza, invece, è tuttora quella di aumentare i contenuti proposti per le varie discipline di insegnamento. Inoltre nella tradizione scolastica italiana ben poco spazio è dato alle cosiddette applicazioni dei concetti e procedimenti propri delle varie discipline. Si è più attenti a presentare una costruzione logica ben strutturata che a operazionalizzare gli apprendimenti. Di qui nascono non poche difficoltà, connesse con la selezione dei saperi essenziali e con la loro valutazione. Esse consistono nella declinazione teorico-pratica, puntuale e contemporanea, del rapporto, necessario e da incrementare, tra la professionalità e le pratiche degli specifici ambienti lavorativi.

Le sfide della professionalità e della competenza, interconnesse tra loro, sono, al presente, un obiettivo di qualità da perseguire per l'istituzione scolastica, chiamata a innovarsi e a migliorare. Le riforme della scuola sono un'occasione per focalizzare il dibattito generato, non solo in Italia, ma a livello internazionale, sulle competenze. Il discorso sulle competenze quindi nasce "prima" e va "oltre" le riforme in quanto intende fornire risposte a nuovi bisogni formativi considerati sia nel quadro internazionale che nel relativo dibattito pedagogico-didattico.

È utile chiedersi se la competenza serve solo per il lavoro o serve per la vita. Sappiamo che i rapporti sociali tra gli individui saranno sempre più regolati dalla capacità di padronanza delle proprie conoscenze e abilità e dalla capacità di saperle usare in contesti diversi in cui la vita ci pone. La posizione di ciascuno nello spazio del sapere, il suo rapporto conoscitivo con gli altri saranno fattori di *uguaglianza sociale*.

La scuola ha perseguito l'uguaglianza sociale attraverso l'impegno a ridurre l'analfabetismo strumentale (saper leggere, scrivere e far di conto) e l'analfabetismo funzionale (saper comprendere ciò che si legge, si scrive e si calcola). Oggi la scuola è chiamata a sconfiggere l'analfabetismo cognitivo, ossia la dispersione degli individui, per quanto alfabetizzati strumentalmente e funzionalmente, nel mare dei saperi poiché incapaci di orientarsi nella molteplicità delle conoscenze, incapaci di saperle selezionare e utilizzare in contesti specifici, incapaci di creare conoscenze di cui hanno bisogno: in queste capacità risiede la competenza.

Perrenoud (2000), che ha dedicato studi specifici alla didattica per competenze e alle cause delle disuguaglianze e della dispersione scolastica, ritiene che l'approccio per competenze sia strumento di democrazia cognitiva e risponda a un nuovo bisogno di formazione:

A che pro andare a scuola se non vi si acquisiscono affatto strumenti per agire nel e sul mondo? [...]. Sarebbe riduttivo ritenere l'interesse del mondo della scuola per le competenze il semplice segnale della sua dipendenza dal mondo della politica economica. Si assiste piuttosto ad un'alleanza tra un movimento proveniente dall'interno e una richiesta proveniente dall'esterno. L'uno e l'altra sono accomunati dallo stesso dubbio circa la capacità del sistema educativo di mettere le nuove generazioni nelle condizioni di affrontare il mondo di oggi e quello di domani (p. 17).

Il mondo di oggi e quello di domani richiedono all'individuo non solo il comportamento adattivo, ossia l'applicazione di conoscenze e di abilità a contesti dati, ma anche e soprattutto il *comportamento creativo*, ossia la capacità di saper ricercare continuamente, selezionare e, quando necessario, persino creare le conoscenze

che servono per agire in un determinato contesto di vita e non solo lavorativo: è questa la competenza che si richiede di sviluppare a scuola. Sapere agire *nel* e *sul* mondo è un indubbio obiettivo educativo e non esclusiva prerogativa del mondo del lavoro.

Perrenoud si interroga se l'approccio per competenze non sia una semplice moda oppure una risposta decisiva all'insuccesso scolastico. Ecco le sue argomentazioni:

Gli alunni più dotati di capitale culturale e i meglio sostenuti dalle loro famiglie seguiranno in ogni caso il loro cammino, quale che sia il sistema educativo. Gli alunni "medi" riusciranno a cavarsela, al prezzo di eventuali ripetenze o cambiamenti di percorso. Ma è sul destino degli alunni in reale difficoltà che si può misurare l'efficacia delle riforme.

È bene chiedersi se avrebbero da guadagnare da una definizione dei programmi in termini di competenza. L'autore non esita a fornire una risposta positiva: gli alunni in difficoltà hanno molto da guadagnare da una didattica centrata sulle competenze in quanto sono stimolati ad acquisire condotte cognitive flessibili, che permetteranno un'agevole acquisizione di contenuti.

Secondo l'autore, infatti, l'approccio per competenze richiede lo sviluppo di condotte cognitive rivolte alla precisazione operativa delle conoscenze. E tali schemi logici si acquisiscono non con la semplice assimilazione, ma attraverso la pratica della conoscenza in situazione:

La costruzione di competenze è dunque inseparabile dalla costruzione di schemi di mobilitazione intenzionale di conoscenze. Va da sé che gli schemi di mobilitazione di differenti risorse cognitive in una situazione d'azione complessa si sviluppano e si stabilizzano mediante la pratica. [...]. Gli schemi si costruiscono a seguito di allenamento di esperienze rinnovate, ridondanti e strutturanti insieme, allenamento tanto più efficace quanto più viene associato ad un atteggiamento di riflessione (Perrenoud, 2000, p. 11).

L'approccio per competenze, ribadisce Perrenoud, non è solo espressione del mondo del lavoro, ma esigenza implicita nella formazione del pensiero: lo sviluppo più metodico delle compe-

tenze, a partire dalla scuola primaria, rappresenta una via per uscire dalla crisi del sistema educativo. Sarebbe assurdo, tuttavia, comportarsi come se si scoprisse ora l'esistenza del problema. A scuola, almeno nei settori più attenti, ci si è preoccupati di sviluppare le "facoltà generali" o "il pensiero", andando ben al di là della semplice assimilazione dei saperi. L'approccio denominato per competenze non fa che accentuare questo orientamento.

Le riflessioni pedagogiche espresse a livello nazionale riconoscono, pur permanendo un senso di attesa e a volte persino di scetticismo, la fertilità formativa che un approccio per competenze possa comportare.

Cambi (2002) avvalorava tale innovazione, riconoscendo che

intorno alle competenze si gioca un confronto importante tra discipline, ma soprattutto si gioca la condizione avanzata della società odierna e la possibilità, da parte di essa, di rispondere ai bisogni globali del genere *Homo sapiens* attuale. Dalle competenze dipende in buona parte il destino della civiltà e, forse, dell'umanità, che è entrata in una fase bio-storica complessa, [...] la quale ha bisogno di un esercizio sociale dei saperi sempre più diffuso e sempre integrato nella noosfera e nella società (p. 24).

Altet (2006) ha indagato il problema della formazione degli insegnanti, tenendo conto dei cambiamenti che si sono verificati nelle scienze, nella cultura, nella ricerca educativa e nella diffusione delle tecnologie informatiche. Secondo la studiosa la formazione degli insegnanti non può non richiedere il possesso di quei *saperi disciplinari e culturali* che costituiscono l'impalcatura di ogni insegnamento. Definisce la professionalità come un «processo di razionalizzazione dei saperi messi in atto» ed anche «pratiche efficaci in situazione» (Altet, 2006, p. 23).

L'efficienza della capacità formativa e professionale del docente, in tal senso, sarebbe valutabile in riferimento alle conoscenze e competenze acquisite nei settori scientifico-disciplinari che tali contenuti e competenze contengono. L'idea che basti sapere per poter insegnare, è una concezione che ancora perdura in alcune forme della mentalità docente, ma soprattutto, ed è più grave, nei curricula universitari che presiedono, direttamente o

indirettamente, alla formazione dei docenti mentre sono inadeguate conoscenze dei criteri e delle procedure didattiche proprie di ogni disciplina. La competenza professionale dell'insegnante si fonda su una pluralità di saperi teorici, da e per insegnare, e pratici, sulla e della pratica. Sono perciò fondamentali, per essere insegnanti competenti, la formazione, l'azione e la ricerca.

I processi di cambiamento che emergono dalla ricerca sui modelli di competenza degli insegnanti si collocano su tre piani di trasformazione della professionalità docente.

- *L'arricchimento della pratica professionale*, poiché gli insegnanti sono quotidianamente immersi in attività di diversa natura, a volte non codificabili e in continua trasformazione. Si tratta di una complessa rete di attività che opera, attraverso forme di didattica più flessibili e differenziate, il necessario e continuo adattamento alla varietà delle situazioni. In tale altalena di specificità e trasversalità assume maggiore rilevanza la dimensione relazionale ed intersoggettiva della professione che si combina con una azione tacita, immersa nell'incertezza della quotidianità e giocata con strategie d'improvvisazione.
- *La trasformazione del ruolo professionale dentro e fuori dall'aula*. Nella professione dell'insegnante si stanno stabilendo nuove forme d'interconnessione tra il più tradizionale baricentro della professione, dato dalla dimensione didattica, programmata individualmente e nei momenti collegiali e poi realizzata in aula, con ancora, poco consuete, ma sempre più incisive, pratiche professionali di natura progettuale, valutativa e organizzativa che hanno natura cooperativa e si stabiliscono fuori dell'aula. C'è dunque un doppio movimento della formazione delle competenze degli insegnanti: fuori e dentro l'aula. Gli insegnanti praticano una continua rivisitazione dei contenuti e dei metodi disciplinari ed entrano sempre più di frequente in rapporto con gli altri specialismi. Sembra essere in atto quello che è stato definito come processo di *deprivatizzazione delle pratiche didattiche* (Ajello & Ghione, 1996, pp. 757-798) lo spostamento,

ciò, da una visione individualista della professione a una, a volte più faticosa, dispendiosa e complessa, visione collettiva.

- *L'emergere di nuove funzioni organizzative.* L'autonomia apre gli spazi istituzionali per la sperimentazione di forme di *leadership* diffusa. Si osserva in particolare la sempre maggiore importanza di ruoli di coordinamento e di connessione del tessuto della scuola (quali lo staff della dirigenza, il vicario, i responsabili di singoli progetti, e in genere gli impegni di coordinamento in attività di natura didattica/organizzativa).

Il dibattito italiano mostra in merito al tema delle competenze degli insegnanti, diversi orientamenti.

Il *modello manageriale* si riferisce al tema delle *performance* (Costa, 1999). Riflette l'origine aziendalista dell'approccio e tiene in poco conto la cultura istituzionale della scuola e la dimensione collettiva della professione. L'enfasi è sulle competenze chiave, della persuasività, della fiducia nelle proprie capacità, dell'autocontrollo, del desiderio di buoni rapporti, delle capacità organizzative, dell'orientamento agli utenti, dello spirito di iniziativa e della tensione al risultato.

Il modello di competenze di stampo *cognitivista* è quello dell'*expertise* (Ajello & Ghione, 2000). L'idea di fondo è che la competenza si genera nella pratica e non attraverso ruoli predefiniti. L'*expertise* degli insegnanti è un connubio di competenze cognitive, affettive, sociali e strumentali che presenta un'elevata contestualità e richiede una capacità di adattamento e variabilità cooperativa.

La competenza degli insegnanti è pertanto *situata*, poiché si produce in specifici contesti d'azione e in rapporto a situazioni concrete; *distribuita*, poiché non risiede solo nelle menti degli attori, ma è iscritta anche negli oggetti; *relazionale*, perché è radicata in pratiche sociali (*routine*) che la plasmano e la modellano.

Per illustrare il terzo modello di competenze, quello di *ispirazione pedagogica*, un esempio è quello proposto da Milani (2000), la quale illustra le competenze dell'insegnante, distinguendo tra quelle specifiche (che si riferiscono al nucleo disciplinare e pedagogico didattico della professionalità) e quelle aspecifiche, che,

sempre più, svolgono una funzione imprescindibile di completamento della professione.

Tra le competenze aspecifiche riconosce l'importanza del *lavorare in gruppo* a livello istituzionale-progettuale, educativo-didattico, intersistemico e interistituzionale; del *saper animare*, coinvolgendo e sollecitando i soggetti a socializzare, e a esprimersi anche in forma ludica; dell'*essere promotori di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*; del *comunicare efficacemente* scambiando esperienze, sentimenti e costruendo legami; del *gestire la relazione educativa*, avendo disponibilità di accogliere e di formare l'altro verso la trasparenza e l'autenticità; del *saper indagare, organizzare, ascoltare e osservare*; del *gestire la complessità* sviluppando la capacità di interpretare i cambiamenti socio-culturali. L'autrice individua poi competenze specifiche nel *progettare e gestire gli interventi di apprendimento* definendo le finalità, gli obiettivi e i traguardi dei singoli e dei gruppi, gestendo le risorse umane della scuola e del territorio, utilizzando bene i tempi e gli spazi, impiegando appropriate metodologie disciplinari e interdisciplinari, distribuendo il carico di lavoro tra gli allievi, definendo i criteri di valutazione); nel *gestire la classe*, con particolare riferimento alle dinamiche di gruppo, e *orientare gli alunni* verso la conquista dell'autonomia individuale; nel *gestire le tecnologie educative e lavorare in team*; nel *gestire i rapporti con i genitori*, liberando la relazione da ogni altro scopo che non sia quello educativo del soggetto in formazione; nel *creare legami ed interazioni con il territorio* facendosi promotori di progetti e interpreti di segnali e bisogni formativi specifici per promuovere e sostenere gli interessi della comunità locale.

Lo sforzo di ripensamento e potenziamento della professione docente ha investito anche il piano della normativa e degli *standard* professionali. L'Associazione Docenti Italiani fornisce un quadro degli *standard* proposti per la professione che potremmo considerare come un modello *professionale* di competenze, in quanto ha la sua origine in un dibattito interno a un movimento di insegnanti (Cenerini & Drago, 2001).

Sono richiesti: impegno per il successo formativo, conoscenza degli allievi e delle loro peculiarità, conoscenza delle modalità di

apprendimento, attenzione e cura dello sviluppo integrale di ciascun allievo; conoscenze e competenze disciplinari; padronanza della propria disciplina e dei collegamenti con le altre discipline; padronanza del saper insegnare; predisposizione di molteplici percorsi didattici; organizzazione didattica e valutazione dell'apprendimento; utilizzazione di una pluralità di metodologie e di strumenti, capacità di guidare i gruppi; riconoscimento e premio dell'impegno; capacità di valutare i risultati degli allievi; capacità di pianificare l'azione educativa; ricerca e riflessione della pratica didattica; individuazione e soluzione di problemi professionali; capacità di stare al passo con teorie e pratiche educative; appartenenza alla comunità educativa e professionale; partecipazione alla vita della scuola; contributo al buon clima della scuola; collaborazione con i genitori; capacità di cogliere le opportunità del territorio.

È utile il confronto, in proposito, con il modello proposto da Perrenoud (2002), che seleziona 10 “domini di competenze” divisi in tre sfere. Nella sfera dell'apprendimento rientrano: l'organizzare ed animare situazioni di apprendimento, il gestire la progressione degli apprendimenti, l'ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione, il coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro, lavorare in gruppo. Nella sfera del lavoro dell'insegnante fuori dall'aula si possono far rientrare la partecipazione alla gestione della scuola (che include le seguenti competenze specifiche: elaborare, negoziare un progetto d'istituto; gestire le risorse della scuola; coordinare, animare una scuola con tutti gli interlocutori – parascolastici, di quartiere, associazioni di genitori, insegnanti di lingua e cultura d'origine –; organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni), *l'informazione ed il coinvolgimento dei genitori, l'uso delle tecnologie*. La terza sfera inerisce la costruzione e il senso della professione, essa richiede le competenze di *affrontare i doveri e i dilemmi della professione* (che include le seguenti competenze specifiche: prevenire la violenza a scuola e nelle città; lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali; partecipare alla costruzione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta; analizzare la relazione peda-

gogica, l'autorità, la comunicazione in classe; sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia) e di gestione della propria formazione continua (che include le seguenti competenze specifiche: sapere esplicitare le proprie pratiche didattiche; redigere il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua; negoziare un progetto di formazione comune con colleghi).

Con le competenze emerge per il corpo docente il campo dell'azione professionale possibile e si costruiscono nuovi patrimonii professionali della scuola tra formazione, azione e ricerca.

Bibliografia

- Ajello A., & Ghione V. (1996). Teacher's Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal*, 4, 757-798.
- Ajello A., & Ghione V. (2000). Quale autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti. In L. Benadusi & R. Serpieri (a cura di), *Organizzare la scuola dell'autonomia*. Roma: Carocci.
- Alberici A. (2004). Le metacompetenze e la competenza strategica in azione nella formazione. In C. Montedoro (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Altet M., Charlier E., Paquay L., & Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali Strategie? Quali Competenze?* Roma: Armando.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.
- Cambi F., & Contini M. (1990) (a cura di). *Investire in creatività. La formazione professionale nel presente e nel futuro*. Roma: Carocci.
- Cenerini A., & Drago R. (2001) (a cura di). *Insegnanti professionisti*. Trento: Erickson.
- Costa M. (1999). *Dirigere la scuola dell'autonomia*. Torino: Isedi-Utet.
- Damiano E. (2006). *L'insegnante etico*. Brescia: La Scuola.
- Dewey J. (1929). *Experience and nature*. New York: Allen.
- Jedlowski P. (1994). *Il sapere dell'esperienza*. Milano: Il Saggiatore.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

- Le Boterf G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2017). *Scuola, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Milani L. (2000). Le competenze specifiche del mestiere di docente. *Scuola italiana moderna*, 19, 4-6.
- Perrenoud P. (1996). Compétences et complexité. In P. Perrenoud (ed.), *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (pp. 161-180). Paris: ESF.
- Perrenoud P. (2001). *Developper la pratique reflexive dans le metier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Perrenoud P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Rey B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: FrancoAngeli.
- Sabotano F. (2005). *Per una pedagogia delle competenze*. Napoli: Liguori Editore.
- Saussez F., & Paquay L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quel espace de formation et de recherche construire? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (eds.), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 115-138). Bruxelles: De Boeck.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Tochon F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.