



Le competenze degli insegnanti

di Rita Ciambrone

Il ruolo che la scuola compie all'interno della società si modifica gradualmente nel tempo. In un primo momento (fase della modernizzazione) la scuola concorre all'integrazione dei ceti popolari alle norme e ai valori della cittadinanza, adempiendo una funzione di socializzazione etico-culturale. Successivamente il suo compito è quello di trasmettere conoscenze e procedure connesse alle discipline, promuovendo e sviluppando l'alfabetizzazione di massa (fase dell'industrialismo). Oggi la scuola non è più il luogo esclusivo dell'apprendimento. Si apprende molto fuori dalla scuola, dai media, nelle sempre più numerose agenzie formative non formali e/o informali, che permettono apprendimenti rispondenti agli interessi e alle esigenze personali. La società contemporanea è caratterizzata da un notevole livello di frammentazione, di pluralismo e di individualismo. Di fronte alla ricchezza di valori, di culture e di conoscenze collettive l'individuo incontra difficoltà nella realizzazione della propria identità culturale e nella progettazione di un percorso di vita dotato di senso. Anche il mondo del lavoro, divenuto sempre più cognitivo e relazionale, dematerializzato ed informatizzato (Alberici, 1999)¹, richiede maggior flessibilità e mobilità. Nel contesto educativo della scuola si ha il riflesso delle trasformazioni sociali, culturali, organizzative e comunicative in corso. Basti pensare alla presenza sempre più massiccia delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, alla cultura sempre più sollecitata da molteplici forme espressive e comunicative, agli sviluppi scientifici e tecnologici che sollecitano nuove consapevolezze etiche, allo sviluppo di contesti di vita multi-culturali, multi-religiosi e multi-linguistici, ecc.² In questo contesto la cultura scolastica appare spesso troppo lontana dalla vita reale, i tradizionali modelli basati sui processi di trasmissione della conoscenza e sull'autoriproduzione di schemi educativi sempre identici a se stessi non sono più adeguati. Il nuovo compito della scuola è quello di rivalorizzare la cultura formalizzata rendendola attuale, al passo con i cambiamenti sociali, contribuendo alla formazione dei futuri cittadini. Tutto ciò comporta la ridefinizione critica della professione docente e l'individuazione di competenze necessarie per fronteggiare questi nuovi compiti. Si assiste oggi a trasformazioni profonde della professione insegnante, dovute ai cambiamenti degli assetti istituzionali in una prospettiva post-burocratica e alle spinte verso modelli di professionalismo di tipo organizzativo, comunitario o manageriale³. I processi di cambiamento si collocano su tre livelli. Il primo livello riguarda l'arricchimento della pratica professionale. Gli insegnanti si trovano ad operare in una varietà di situazioni in continua modificazione. Assume sempre più importanza la capacità di adattamento, la flessibilità, la dimensione relazionale e intersoggettiva della professione. Il secondo livello concerne la trasformazione del ruolo dell'insegnante sia dentro che fuori l'aula. Si vanno sempre più affermando forme di interconnessione tra la dimensione didattica, programmata individualmente e collegialmente, e poi realizzata in aula, e pratiche professionali di natura progettuale, valutativa ed organizzativa che

¹ *La ricostruzione storica del concetto di competenza, secondo Michele Pellerey*, p. 11. In Internet, URL: http://www.istcomprensivoderuta.it/rete_0809/1%20blocco/12_Competenza_Pellerey.pdf

² *Ibidem*

³ Viteritti Assunta, *Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca*. In Internet, URL: www.sociologiaeducazione.it/documenti/paper_viteritti_salerno.pdf



hanno natura cooperativa e si stabiliscono fuori dall'aula. Vi è un crescente spostamento da una visione individualistica della professione ad una visione collettiva. Il terzo livello riguarda l'emergere di nuove funzioni organizzative. Nella scuola dell'autonomia emergono ruoli di coordinamento nelle attività didattiche e organizzative, (vicario, staff di dirigenza, responsabili di progetto).

Alcuni modelli di competenza degli insegnanti

Esistono in letteratura diversi modelli per descrivere le competenze dei docenti. Si tratta di modelli che elencano, raggruppano, classificano i comportamenti professionali attesi e ne indicano standard ottimali. Il dibattito italiano sulle competenze degli insegnanti manifesta diversi orientamenti: manageriale, cognitivista, pedagogico e professionale. Il modello manageriale si riferisce al tema delle performance (Costa 1999)⁴. Il modello deriva dal mondo aziendale ed è poco pertinente alla cultura istituzionale della scuola e alla dimensione collettiva della professione. Nel modello cognitivista (Ajello, Ghione 2000)⁵ l'idea fondamentale è che la competenza si costruisce con la pratica, nelle comunità locali, e non secondo ruoli predefiniti. La professionalità degli insegnanti deriva da un insieme di competenze cognitive, affettive, sociali e strumentali, dalla capacità di adattarsi alla variabilità. La competenza degli insegnanti che scaturisce da tale modello è situata, perché si genera in specifici contesti d'azione e in rapporto a situazioni concrete, distribuita, poiché non si trova solo nelle menti degli individui, ma è inclusa anche negli oggetti e relazionale, perché è radicata in pratiche sociali (routine) che la plasmano e la modellano. Il modello pedagogico deriva dalle scienze della formazione. Milani (2000)⁶ distingue le competenze dell'insegnante tra quelle specifiche (disciplinari, pedagogiche e didattiche) e quelle aspecifiche, che, sempre più, svolgono una funzione irrinunciabile di completamento della professione. Sempre secondo Milani⁷ le competenze pedagogiche si suddividono in:

- metacompetenze, "come consapevolezza delle proprie competenze (...) e come capacità di riflettere sulle proprie capacità (...) e padroneggiare competenze"⁸;
- competenze trasversali o attitudinali, "(...) attitudini innate della persona (...) che si possono arricchire (...), costituiscono la premessa per l'esercizio di altre competenze"⁹;
- competenze pedagogiche di base, "capacità di padroneggiare situazioni, attivare metodologie, elaborare progettualità coerenti con l'intervento educativo"¹⁰;
- competenze cardine, "capacità di gestire, costruire e di sostenere la relazione con il soggetto in formazione"¹¹;
- competenze professionali specifiche.

Il modello professionale, che scaturisce dal dibattito interno al movimento degli insegnanti, (Cenerini, Drago 2001)¹² propone un insieme di standard per la professione. Vengono individuate le seguenti

⁴ Ibi., p. 4.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

⁷ Cit. in Fumarco Giuseppe (a cura di), *Professione docente. Ruoli e competenze*, Carocci Faber, Roma 2006, p.37.

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibi., p.38.

¹¹ Ibidem.

¹² Cit. in Viteritti Assunta, *Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca*, op. cit., p. 5.



competenze professionali: disciplinari, strumentali, metodologiche, didattiche, relazionali, comunicative, psicopedagogiche, valutative, docimologiche, tecnologiche e organizzative.

Chiesa¹³ (esponente del Centro iniziativa democratica degli insegnanti) distingue tra competenze di base, competenze disciplinari, competenze specifiche, trasversali, competenze professionali. Perrenoud¹⁴ (2002) indica "Dieci nuove competenze per insegnare" divise in tre gruppi:

- a) Apprendimento.
 1. Organizzare e animare situazioni di apprendimento;
 2. gestire la progressione degli apprendimenti;
 3. ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione;
 4. coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro;
 5. lavorare in gruppo.
- b) Lavoro dell'insegnante fuori dall'aula.
 6. Partecipare alla gestione della scuola;
 7. informare e coinvolgere i genitori;
 8. servirsi delle nuove tecnologie.
- c) Costruzione e senso della professione.
 9. Affrontare i doveri e i dilemmi della professione;
 10. gestire la propria formazione continua¹⁵.

L'Associazione docenti italiani (ADI)¹⁶ raggruppa le competenze in teoriche, operative e sociali.

A livello europeo le competenze chiave per la qualità del docente sono legate alla comunicazione, alle abilità logico-matematiche, alla padronanza delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), alla capacità di individuare e risolvere problemi, alla capacità di collaborare in gruppo per il perseguimento di un obiettivo comune e alla gestione e al miglioramento del proprio apprendimento.

La piramide della professione docente

La definizione della competenza docente attiene alla sfera della complessità, in quanto il processo apprendimento-insegnamento è un processo complesso e si colloca nell'ambito dei servizi alla persona. Occorre, quindi, riferirsi a "modelli 'pluridimensionali complessi', modelli che rappresentano 'macroaree di competenza' articolate in 'indicatori di performance'¹⁷ che richiamano la profondità e la complessità della professione insegnante. Graficamente questi modelli sono rappresentati con figure di solidi, ad esempio la piramide. Il modello della piramide della professione docente si riferisce alle competenze attese dal "docente ordinario"¹⁸, ossia dal docente che svolge la sua funzione in un regime di ordinarietà. Il profilo culturale/professionale individuato per il "mestiere dell'insegnare" è centrato sulla capacità di utilizzare il sapere disciplinare per la formazione culturale ai diversi livelli di scolarizzazione (Chiesa). È una

¹³ Cit. in Fumarco Giuseppe (a cura di), *Professione docente. Ruoli e competenze*, op. cit., p. 35.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ *Le nuove competenze dell'insegnante secondo Philippe Perrenoud*, p. 2. In Internet, URL: www.tinozzipascolipescara.it/perrenoud.pdf

¹⁶ Cit. in Fumarco Giuseppe (a cura di), *Professione docente. Ruoli e competenze*, op. cit., p. 35.

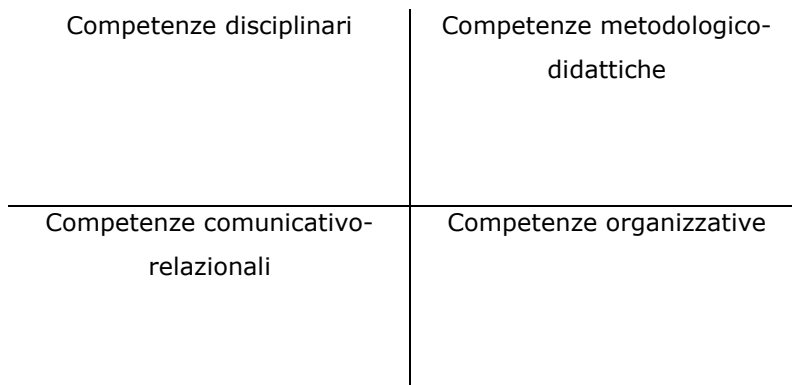
¹⁷ Ibi., p. 54.

¹⁸ Ibi., p.74.



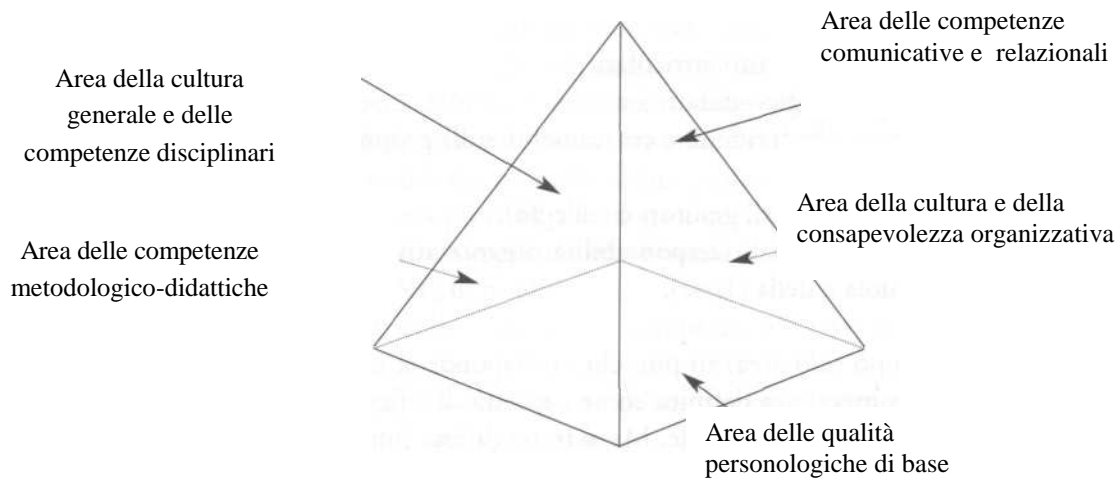
competenza che viene ripartita in quattro campi fondamentali (Fumarco) : competenze disciplinari, competenze metodologiche-didattiche, competenze organizzative, competenze comunicativo- relazionale.

Figura 2.6. I quattro campi di competenza della professione docente¹⁹



Aggiungendo alle quattro macrocompetenze l'area delle qualità personali si giunge all'elaborazione della piramide della professione docente.

Figura 2.7. La piramide della professione docente²⁰.



¹⁹ Fonte: Ibi., p. 76

²⁰ Fonte: Ibidem.



L'area delle qualità personologiche di base è considerata un prerequisito d'ingresso e mette in evidenza l'attitudine, la vocazione alla professionalità docente. Essa, insieme al bagaglio culturale, alla metacompetenza, (capacità di riflettere criticamente sulle proprie competenze), e alle competenze tecnologiche e strumentali, costituisce un prerequisito generale.

L'area delle competenze disciplinari e di didattica della disciplina include sia un'approfondita e aggiornata conoscenza della materia insegnata, dei linguaggi, dei nuclei fondanti, sia la metodologia didattica specifica della disciplina.

L'area delle competenze metodologico-didattiche trasversali, non si riferiscono alla specifica disciplina. Secondo l'approccio costruttivista e cognitivista del sapere il docente è facilitatore, animatore di contesti di apprendimento, il suo compito non si limita alla trasmissione di contenuti, ma è quello di attivare i saperi impliciti degli alunni e di assecondare lo sviluppo naturale delle loro intelligenze. Spetta, dunque all'insegnante conoscere e utilizzare metodologie didattiche aggiornate e attive, centrate sull'apprendimento più che sull'insegnamento. "Le competenze metodologico-didattiche consistono nella capacità di pianificare, organizzare, mettere in atto e valutare un'azione formativa rivolta agli alunni"²¹.

Per quanto riguarda l'area delle competenze comunicativo-relazionale è necessario distinguere tra comunicazione interpersonale "bilaterale" (comunicazione con gli studenti, con i colleghi, con i genitori, con il dirigente) e comunicazione in contesti più ampi (consigli, commissioni, collegi). Il primo aspetto si riferisce alla capacità di comunicazione nella relazione didattica. L'insegnante dovrebbe avere una comunicazione fluida, empatica, esprimere disponibilità personale e umana. Il secondo aspetto riguarda la comunicazione e la relazione nei gruppi di lavoro. Ancora oggi la cultura organizzativa scolastica, sia teorica (la conoscenza delle teorie), sia pratica (la prassi del lavoro di gruppo, in team, in staff) sono solitamente sconosciute e poco praticate. Predomina l'approccio formale e regolato dalle norme.

Infine l'area delle competenze organizzative. L'approccio individualistico alla professione è in contraddizione con le conoscenze più recenti sul buon funzionamento delle organizzazioni, soprattutto quelle di servizi alle persone. La scuola viene definita dagli esperti di organizzazioni "comunità scolastica cooperante"²². Wenger la definisce "comunità di pratiche lavorative"²³. Un altro concetto è quello di *learning organization*, cioè di un'organizzazione capace di migliorarsi apprendendo dai propri errori e facendo tesoro delle esperienze positive. Le Boterf (2004)²⁴ distingue tra competenze individuali e competenze collettive. Secondo l'autore le competenze collettive sono fondamentali nelle situazioni di lavoro caratterizzate da complessità, incertezza, innovazione e flessibilità, in cui è richiesto il lavoro dei team, degli staff, la capacità e la volontà di cooperare (approccio pertinente al lavoro degli insegnanti). "Le competenze organizzative del docente ordinario si fondano su quei presupposti di 'cultura organizzativa' (...) che ne fanno un attore non passivo della vita della comunità scolastica; esse contribuiscono a fargli vivere il proprio ruolo di insegnante con senso di appartenenza a tale comunità e

²¹ Ibi., p.91.

²² Ibi., p. 86.

²³ Ibidem.

²⁴ Ibi., p. 33



con una identificazione professionale nel proprio ruolo (...) si riflettono nella disponibilità e affidabilità a impegnarsi nei team di lavoro e nelle capacità progettuali”²⁵.

(...) il mestiere dell’insegnare presuppone una sicura formazione culturale, didattica propria di una professione intellettuale, ma è anche vero che al suo interno è compresa una delle relazioni umane più stabili che ha attraversato e attraversa tutte società: la relazione maestro-allievo. (...) Da un lato un professionista dell’insegnamento (...) appassionato della cultura e del suo uso formativo. (...) Dall’altro lato un bambino, un ragazzo che incontra la cultura come strumento per crescere, per capire il mondo in cui sta costruendo la propria identità e ha bisogno di adulti con cui percorrere il cammino. (...) La forza dell’insegnamento nell’attivare apprendimento è (...) moltiplicata dalla qualità della relazione umana che può permettere la costruzione del necessario orizzonte di significati condivisi”²⁶.

Le competenze distintive

Per competenze distintive si intendono le competenze di quegli insegnanti motivati ad andare oltre la semplice attività e la cura del processo insegnamento/apprendimento. Si tratta di “figure intermedie di gestione e di coordinamento nell’organizzazione scolastica”²⁷ tra il vertice, la direzione, e il nucleo di base, i team dei docenti (vicario, staff, responsabili di progetti e di commissioni). Esse sono chiamate a coordinare l’attività di molti docenti, a relazionarsi con i colleghi, il dirigente, il personale ATA con l’autorevolezza legata al ruolo, ma questa dev’essere conquista sul campo e riconosciuta dai colleghi. Queste complesse funzioni richiedono competenze distintive che Fumarco e Granieri (2002)²⁸ raggruppano in tre aree:

Area 1: competenze cognitive, ossia i saperi, le conoscenze applicative relative all’organizzazione, la legislazione scolastica, il piano dell’offerta formativa d’istituto (POF).

Area 2: competenze di realizzazione, cioè le abilità operative e procedurali, la capacità di coordinamento organizzativo, di progettazione, di gestione.

Area 3: competenze relazionali, cioè abilità comportamentali nelle relazioni interindividuali e gruppal.

Per una scuola di qualità occorrono insegnanti di qualità. La scuola ha bisogno del contributo e della professionalità di ciascun docente. “Non può essere gestita dal solo ‘livello intermedio’, peraltro indispensabile a una diversa gestione dell’organizzazione scolastica, non più fondata sulla polarizzazione netta dirigente/docenti” (Weick, 1988; Mintzberg, 1985)²⁹.

²⁵ Ibi., p. 94.

²⁶ Chiesa Domenico, *Formazione e ruolo dell’insegnante nel cambiamento*, In internet, URL: http://www.nuvole.it/index.php?option=com_content&view=article&id=356:domenico-chiesa&catid=76:nuvole-37&Itemid=61

²⁷ Ibi., p. 150.

²⁸ Ibi., p. 151.

²⁹ Ibi. p. 148.