

# Indice

<i>Introduzione</i>	
<b>Nuove competenze professionali per insegnare</b>	9
<i>Capitolo primo</i>	
<b>Organizzare ad animare situazioni d'apprendimento</b>	23
Conoscere, per una data disciplina, i contenuti da insegnare e la loro traduzione in obiettivi d'apprendimento	26
Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni	28
Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento	31
Costruire e pianificare dispositivi e sequenze didattiche	35
Impegnare gli alunni in attività di ricerca, in progetti di conoscenza	39
<i>Capitolo secondo</i>	
<b>Gestire la progressione degli apprendimenti</b>	45
Ideare e gestire situazioni-problema adeguati al livello e alle possibilità degli alunni	46
Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento	50
Stabilire legami con le teorie che sottendono alle attività d'apprendimento	54
Osservare e valutare gli alunni in situazioni d'apprendimento, secondo un approccio formativo	55
Stabilire bilanci periodici di competenze e prendere decisioni di progressione	58
Verso cicli d'apprendimento	60
<i>Capitolo terzo</i>	
<b>Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione</b>	63
Gestire l'eterogeneità in seno ad un gruppo-classe	65
Aprire, allargare la gestione della classe ad uno spazio più vasto	67
Praticare il sostegno integrato, lavorare con alunni in grande difficoltà	69
Sviluppare la cooperazione fra alunni e alcune forme semplici di mutuo insegnamento	71
Una doppia costruzione	74

### *Capitolo quarto*

#### **Coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro** 75

- Suscitare il desiderio d'imparare, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutazione nel bambino 78
- Istituire un consiglio degli alunni e negoziare con loro diversi tipi di regole e contratti 81
- Offrire attività di formazione opzionali 83
- Favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno 85

### *Capitolo quinto*

#### **Lavorare in gruppo** 89

- Elaborare un progetto di gruppo, delle rappresentazioni comuni 93
- Animare un gruppo di lavoro, gestire riunioni 95
- Formare e rinnovare un gruppo pedagogico 98
- Affrontare e analizzare insieme situazioni complesse, pratica e problemi professionali 100
- Gestire crisi o conflitti fra persone 102

### *Capitolo sesto*

#### **Partecipare alla gestione della scuola** 107

- Elaborare, negoziare un progetto d'istituto 109
- Gestire le risorse della scuola 115
- Coordinare, animare una scuola con tutti i suoi interlocutori 117
- Organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni 119
- Competenze per lavorare in cicli d'apprendimento 121

### *Capitolo settimo*

#### **Informare e coinvolgere i genitori** 123

- Animare riunioni d'informazione e di dibattito 129
- Avere colloqui 133
- Coinvolgere i genitori nella costruzione dei saperi 135
- Nella farina 139

### *Capitolo ottavo*

#### **Servirsi delle nuove tecnologie** 143

- L'informatica a scuola: disciplina a pieno titolo, saper-fare o semplice mezzo d'insegnamento? 145
- Utilizzare software per la scrittura di documenti 147

Sfruttare le potenzialità didattiche dei software in relazione agli obiettivi dell'insegnamento	152
Comunicare a distanza per via telematica	155
Utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento	157
Competenze fondate su una cultura tecnologica	159
<i>Capitolo nono</i>	
<b>Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione</b>	163
Prevenire la violenza a scuola e in città	165
Lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali	170
Partecipare alla realizzazione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta	173
Analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe	175
Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il senso di giustizia	177
Dilemmi e competenze	178
<i>Capitolo decimo</i>	
<b>Gestire la propria formazione continua</b>	181
Saper esplicitare la propria pratica	185
Stabilire il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua	189
Negoziare un progetto di formazione comune con colleghi (gruppo, scuola, rete)	192
Coinvolgersi in compiti su scala d'un ordine d'insegnamento o del sistema educativo	194
Accogliere e partecipare alla formazione dei colleghi	196
Essere attore del sistema di formazione continua	197
<i>Conclusione</i>	
<b>Verso un mestiere nuovo?</b>	199
Un esercizio strano	200
Due mestieri in uno?	203
Professionalizzarsi da soli?	207
<b>Bibliografia</b>	211

## Nuove competenze professionali per insegnare<sup>1</sup>

Pratica riflessiva, professionalizzazione, lavoro di gruppo e per progetti, autonomia e responsabilità aumentate, pedagogie differenziate, centralità assegnata ai dispositivi e alle situazioni di apprendimento, sensibilità nei riguardi del sapere e della legislazione, disegnano uno “*scenario per un mestiere nuovo*” (Meirieu, 1989). Tutto ciò sopraggiunge su uno sfondo di crisi, in un momento in cui gli insegnanti tendono a rinchiudersi sulla loro classe e sui risultati ottenuti dalle loro prove. Allo stato delle politiche e delle finanze pubbliche dei paesi sviluppati non ci sarebbe da rimproverare loro alcunché. Si può tuttavia sperare che un certo numero di insegnanti accoglieranno la sfida, per rifiuto della società duale e dell’insuccesso scolastico che la prepara, per desiderio di insegnare e di fare apprendere malgrado tutto, o ancora, per timore di “*morire in piedi, con un pezzo di gesso in mano, davanti alla lavagna*”, secondo la formula di Huberman (1989), quando egli riassume la questione esistenziale che si presenta alla soglia dei quarant’anni nel ciclo vitale degli insegnanti (1989 b).

Decidere nell’incertezza e agire nell’urgenza (Perrenoud, 1996 c): è un modo per caratterizzare la *perizia* degli insegnanti, che fanno uno dei tre mestieri che Freud definiva «impossibili», in quanto il di-

---

<sup>1</sup> La sostanza di questo libro è apparsa per prima ne “L’Educateur”, rivista della *Société Pédagogique Romande*, in dodici articoli pubblicati ad intervalli di tre settimane nel corso dell’anno scolastico 1997-98. Ringrazio vivamente Cilette Cretton, redattrice de “L’Educateur”, per avermi invitato a scrivere questa serie di articoli. Essi appaiono ne “L’Educateur” n. 10 (5 settembre 1997), p. 24-28), n. 11 (26 settembre 1997, p. 26-31), n. 12 (17 ottobre 1997, p. 24-29), n. 13 (7 novembre 1997, p. 20-25), n. 14 (28 novembre 1997, p. 24-29), n. 15 (19 dicembre 1997, p. 26-33), n. 1 (23 gennaio 1998, p. 6-12), n. 2 (febbraio 1998, p. 24-31), n. 3 (6 marzo 1998, p. 20-27), n. 4 (1 aprile 1998, p. 22-30), n. 5 (10 aprile 1998, p. 20-27), n. 8 (26 giugno 1998, p. 22-27).

scente resiste al sapere e all'assunzione di un obbligo. Questa analisi della natura e del funzionamento delle competenze è lungi dall'essere terminata. La perizia, il pensiero e le competenze degli insegnanti costituiscono l'oggetto di numerosi lavori, ispirati all'ergonomia e all'antropologia cognitiva, alla psicologia e alla sociologia del lavoro, all'analisi delle pratiche didattiche.

Tenterò qui di affrontare la trattazione del mestiere d'insegnante in modo più *concreto*, proponendo un *inventario* delle competenze che contribuiscono a ridisegnare la professionalità insegnante (Altet, 1994). Prenderò come guida una sorta di *testo di riferimento* di competenze adottato a Ginevra nel 1996 per la formazione continua, alla cui elaborazione ho partecipato attivamente.

Il commento di questa cinquantina di enunciati, di un rigo ciascuno, impegna esclusivamente me. Potrebbe essere contenuto in 10 pagine come in 2000, dato che ogni enunciato rinvia ad interi capitoli di riflessione pedagogica o di ricerca in materia educativa. La lunghezza ragionevole di quest'opera è dovuta al fatto che le competenze in questione sono raggruppate in dieci grandi famiglie, a ciascuna delle quali è riservato un capitolo a parte. Ho tenuto a conservare loro una dimensione ragionevole, rinviando alle opere di Develay (1995), Houssaye (1994), De Peretti, Boniface e Legrand (1998) o Raynal e Rieunier (1997) per una trattazione più enciclopedica delle diverse sfaccettature dell'educazione.

Il mio proponimento è diverso: mostrare delle competenze professionali, privilegiando *quelle attualmente emergenti*. Questo libro non tratterà i saper-fare più evidenti, che sono comunque attuali per quanto riguarda il «fare lezione» e di cui Rey (1998) ha proposto un'interessante sintesi per la scuola elementare. Io metterò piuttosto in evidenza *ciò che cambia*, e dunque le competenze che rappresentano un *orizzonte* e non un'acquisizione consolidata.

Un testo di riferimento di competenze è in generale un documento abbastanza arido, spesso ben presto dimenticato e che, poco dopo la sua redazione, già si presta ad ogni sorta d'interpretazione. Il testo di riferimento ginevrino che mi guiderà qui è stato sviluppato con un'intenzione precisa: orientare la formazione continua per renderla coerente con i rinnovamenti in corso nel sistema educativo. Si può dunque leggerlo come una dichiarazione d'intenti.

Le istituzioni di formazione iniziale e continua hanno bisogno di testi di riferimento per orientare i loro programmi; i corpi ispettivi se ne servono per valutare gli insegnanti in servizio e per chiedere loro una rendicontazione. Io non miro qui ad un uso particolare del testo di riferimento adottato. Esso offre semplicemente un pretesto e una trama per costruire una rappresentazione coerente del mestiere d'insegnante e della sua evoluzione.

Questa rappresentazione non è neutra. Essa non ha la pretesa di rendere conto delle competenze dell'insegnante medio di oggi. Descrive piuttosto un avvenire possibile e, a mio avviso, augurabile della professione.

In un periodo di transizione, aggravato da una crisi delle finanze pubbliche e delle finalità della scuola, le rappresentazioni si sgretolano, non si sa più molto bene da dove si viene e dove si va. È importante dunque sfondare porte aperte e socchiuderne altre. Su argomenti di tale portata, il consenso non può essere né possibile né augurabile. Quando si cerca l'unanimità, la cosa più saggia è rimanere sull'astratto e dire, per esempio, che gli insegnanti devono padroneggiare i saperi da insegnare, essere capaci di fare lezione, gestire una classe e valutare.

Se ci si limita a formulazioni sintetiche, ognuno concorderà probabilmente sul fatto che il mestiere d'insegnante consiste anche, per esempio, nel «gestire la progressione degli apprendimenti» o nel «coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro».

L'accordo su queste evidenze astratte può nascondere profonde divergenze sul *come fare*. Facciamo un esempio:

- Praticare una pedagogia frontale, fare regolarmente controlli scritti e mettere in guardia gli alunni in difficoltà, preannunciando loro un probabile insuccesso se non si sforzeranno di recuperare: ecco un modo abbastanza classico di «gestire la progressione degli apprendimenti».
- Praticare una valutazione formativa, un sostegno integrato e altre forme di differenziazione, per evitare l'aumento degli *scarti*: ecco un modo diverso e più innovatore.

Ogni elemento di un testo di riferimento di competenze può, allo stesso modo, rinviare sia a pratiche piuttosto selettive e conservatrici

che a pratiche democratizzanti e innovatrici. Per sapere di quale pedagogia e di quale scuola si parla, è necessario andare al di là delle astrazioni.

È importante anche analizzare più attentamente il *funzionamento* delle competenze trattate, soprattutto per stilare l'inventario delle conoscenze teoriche e metodologiche che esse mettono in moto. Un lavoro approfondito sulle competenze consiste dunque:

- innanzitutto nel ricollegare ciascuna competenza ad un insieme delimitato di problemi e di compiti;
- poi nell'inventariare le *risorse cognitive* (saperi, tecniche, saper-fare, attitudini, competenze più specifiche) messe in moto dalla competenza considerata.

Non esiste un modo *neutro* di fare questo lavoro, perché l'identificazione stessa delle competenze presuppone opzioni teoriche e ideologiche, dunque un certo arbitrio nella rappresentazione del mestiere e delle sue sfaccettature. Ho scelto di riprendere il testo di riferimento ginevrino messo in circolazione nel 1996, perché emanato da un'amministrazione pubblica e perché, prima d'essere pubblicato, è stato oggetto di diversi negoziati tra l'autorità scolastica, l'associazione professionale, i formatori e i ricercatori. È la garanzia di una rappresentatività maggiore rispetto a quella che avrebbe un'opera simile realizzata da una sola persona. In compenso, ha perso un po' in coerenza, nella misura in cui essa deriva da un *compromesso* fra diverse concezioni della pratica e delle competenze.

Questa realizzazione istituzionale non significa che tale suddivisione potrebbe realizzare l'unanimità in seno al corpo insegnante, supponendo che ogni esperto abbia cura di studiarla attentamente... Le divergenze non riguarderebbero soltanto il contenuto, ma l'opportunità stessa di descrivere le competenze professionali in maniera metodica.

Non è mai inutile dire qualcosa riguardo alle pratiche didattiche; inoltre, il rifiuto di entrare nella logica delle competenze può esprimere, innanzitutto, una certa reticenza a verbalizzare e a collettivizzare le rappresentazioni del mestiere. L'individualismo degli insegnanti comincia, in un certo senso, con l'impressione che ognuno abbia una risposta personale e originale a domande quali *Cosa vuol dire insegnare? Cosa vuol dire imparare?*

Il mestiere non è immutabile. Le sue trasformazioni passano soprattutto attraverso l'emergenza di competenze nuove (legate per esempio al lavoro con altri professionisti o all'evoluzione delle didattiche) o attraverso l'accentuazione di competenze riconosciute, per esempio per far fronte all'eterogeneità crescente degli utenti e all'evoluzione dei programmi. Ogni testo di riferimento tende a passare di moda, sia perché le pratiche didattiche cambiano sia perché il modo di concepirle si trasforma. Trent'anni fa, non si parlava così comunemente di trattamento delle differenze, di valutazione formativa, di situazioni didattiche, di pratica riflessiva, di metacognizione.

Il testo di riferimento in questione pone l'accento sulle competenze giudicate *prioritarie* perché coerenti col nuovo ruolo degli insegnanti, con l'evoluzione della formazione continua, con le riforme della formazione iniziale, con le ambizioni delle politiche dell'educazione. Ed è anche compatibile con gli assi di rinnovamento della scuola: individuare e diversificare i percorsi di formazione, introdurre cicli d'apprendimento, differenziare la pedagogia, andare verso una valutazione più formativa che normativa, portare avanti progetti d'istituto, sviluppare il lavoro di gruppo degli insegnanti e assumersi l'incarico collettivo degli alunni, porre gli alunni al centro dell'azione pedagogica, fare ricorso ai metodi attivi, ai percorsi di progetto, al lavoro per problemi aperti e situazioni-problemi, sviluppare competenze e transfert di conoscenze, educare alla cittadinanza.

Il testo di riferimento a cui qui ci si ispira tenta dunque di cogliere il *movimento della professione*, insistendo su dieci grandi famiglie di competenze. Questo inventario non è né definitivo, né esaustivo. Nessuna testo di riferimento può d'altronde garantire una rappresentazione consensuale, completa e stabile di un mestiere o delle competenze che mette in opera. Ecco queste dieci famiglie:

1. Organizzare e animare situazioni d'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
6. Partecipare alla gestione della scuola
7. Informare e coinvolgere i genitori
8. Servirsi delle nuove tecnologie

9. Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione
10. Gestire la propria formazione continua.

Per associare delle rappresentazioni a queste formule astratte, si dedicherà un capitolo a ciascuna di queste dieci famiglie. Se i titoli sono presi in prestito da un testo di riferimento adottato da un'istituzione particolare, il modo di esplicitarli riguarda esclusivamente me. Questi capitoli non hanno altra ambizione se non quella di contribuire a formare rappresentazioni sempre più precise delle competenze in questione. È la condizione di un dibattito e di un avvicinamento progressivo dei punti di vista.

Ho rinunciato a schede tecniche, più analitiche, per conservare un approccio discorsivo. Per *far vedere* modi di fare lezione, per esempio per quanto riguarda la differenziazione, la creazione di situazioni didattiche o la gestione dei progressi lungo un ciclo d'apprendimento, una *argomentazione* è sembrata più giudiziosa di una lista di *item* sempre più dettagliati. La cosa più urgente non è classificare il minimo gesto professionale in un inventario completo e perfetto. Come sostiene Paquay (1994), consideriamo un testo di riferimento come uno *strumento per pensare le pratiche didattiche*, dibattere sul mestiere, individuare aspetti emergenti o zone controverse.

Senza dubbio, per costruire bilanci di competenze o scelte molto precise di moduli di formazione, sarebbe opportuno poter disporre di strumenti più sofisticati. Questa impresa mi sembra prematura e potrebbe, eventualmente, costituire una tappa successiva.

Il concetto stesso di *competenza* meriterebbe lunghi sviluppi. Questo *strano attrattore* (Le Boterf, 1994) ispira da alcuni anni numerosi lavori, accanto ai *saperi d'esperienza* e ai *saperi d'azione* (Barbier, 1996), sia nel mondo del lavoro e della formazione professionale che nella scuola. In molti paesi, si tende parimenti ad orientare il *curriculum* verso la costruzione di competenze fin dalla scuola primaria (Perrenoud, 1998 a).

La nozione di competenza indicherà qui una *capacità di mobilitare diverse risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni*. Questa definizione insiste su quattro aspetti:

1. Le competenze non sono esse stesse dei saperi, dei saper-fare o delle attitudini, ma mobilitano, integrano, orchestrano tali *risorse*.

2. Questa mobilitazione è pertinente solo in *situazione*; ogni situazione costituisce un caso a sé stante, anche se può essere trattata per analogia con altre situazioni, già incontrate.
3. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da *schemi di pensiero* (Altet, 1996; Perrenoud, 1996 l, 1998 g), quelli che permettono di determinare (più o meno coscientemente e rapidamente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione.
4. Le competenze professionali si costruiscono, in formazione, ma anche secondo la *navigazione* quotidiana di un esperto, da una situazione di lavoro ad un'altra (Le Boterf, 1997).

Descrivere una competenza significa dunque, in larga misura, evocare *tre* elementi complementari:

- I tipi di situazioni di cui essa dà una certa padronanza;
- Le risorse che mobilita, saperi teorici e metodologici, attitudini, saper-fare e competenze più specifiche, schemi motori, schemi di percezione, di valutazione, di anticipazione, di decisione;
- La natura degli schemi di pensiero che permettono la sollecitazione, la mobilitazione e l'orchestrazione di risorse pertinenti, in situazione complessa e in tempo reale.

Quest'ultimo aspetto è il più difficile da oggettivare, perché gli schemi di pensiero non sono direttamente osservabili e non possono essere che *inferiti*, a partire dalle pratiche didattiche e dai proponenti degli attori. È arduo, inoltre, fare la parte dell'intelligenza generale dell'attore – la sua logica naturale – e di schemi di pensiero *specifici* sviluppati nell'ambito di una perizia particolare. Intuitivamente, si percepisce che l'insegnante sviluppa schemi di pensiero propri del suo mestiere, diversi da quelli del pilota, del giocatore di scacchi, del chirurgo o dell'agente di cambio. Non resta che descriverli più concretamente.

Come risulterà chiaro, l'analisi delle competenze rinvia costantemente ad una teoria del pensiero e dell'azione *situata* (Gervais, 1998), ma anche del lavoro, della pratica come mestiere e condizione (Descolanges, 1997; Perrenoud, 1996 c). Come dire che siamo su

un terreno cedevole, sia sul piano dei concetti che su quello delle ideologie...

Un punto merita attenzione: tra le risorse mobilitate da una competenza maggiore, si trovano in genere altre competenze, di portata più limitata. Una situazione di classe presenta in genere componenti multiple, che bisogna trattare in modo coordinato, o addirittura simultaneo, per riuscire ad ottenere un'azione giudiziosa. Il professionista gestisce la situazione globalmente, ma mobilita alcune competenze specifiche, indipendenti le une dalle altre, per trattare certi aspetti del problema, allo stesso modo in cui un'impresa subappalta alcune operazioni di produzione. Si sa per esempio che gli insegnanti esperti hanno sviluppato una competenza molto preziosa, quella di percepire simultaneamente vari processi che si attuano nello stesso tempo nella classe (Carbonneau et Héту, 1996; Durand, 1996). L'insegnante esperto «ha gli occhi anche alle spalle», è capace di cogliere l'essenziale di quel che si trama su più scene parallele, senza essere «sbalordito» o stressato da alcuna. Questa competenza non è affatto utile in se stessa, ma costituisce una risorsa indispensabile in un mestiere in cui più dinamiche si sviluppano costantemente in parallelo, anche in una pedagogia frontale e autoritaria. Questa competenza è mobilitata da numerose competenze più globali di gestione della classe (per esempio, saper prevedere e prevenire l'agitazione) o di animazione di un'attività didattica (per esempio, saper individuare e coinvolgere gli alunni distratti o svogliati).

Il testo di riferimento qui preso in considerazione associa ad ogni competenza principale alcune competenze più specifiche, che sono in qualche modo le sue *componenti principali*. Per esempio, «Gestire la progressione degli apprendimenti» mobilita cinque competenze più specifiche:

- Concepire e gestire situazioni-problemi adeguati al livello e alle possibilità degli alunni.
- Acquisire una visione longitudinale degli obiettivi dell'insegnamento.
- Stabilire legami con le teorie che sottendono alle attività di apprendimento.
- Osservare e valutare gli alunni in situazioni d'apprendimento, secondo un approccio formativo.

- Redigere bilanci periodici di competenze e prendere decisioni di progressione.

Ciascuna competenza potrebbe essere scomposta a sua volta, ma noi ci fermeremo a questo livello, per timore che gli alberi non nascondano la foresta. Un'ulteriore scomposizione avrebbe senso unicamente per coloro che condividono globalmente gli orientamenti e le concezioni globali dell'apprendimento e dell'azione educativa e che sottendono ai due primi livelli e intendono inoltre mettere il testo di riferimento al servizio di un progetto comune.

Io non proporrò un inventario sistematico dei *saperi* messi in gioco, per non appesantire l'intenzione. D'altronde, questi sono raramente collegati ad una sola competenza. È così che i saperi relativi alla *metacognizione* sono mobilitati da competenze trattate in capitoli differenti, per esempio:

- Lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni.
- Lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli all'apprendimento.
- Concepire e gestire situazioni-problemi adattati ai livelli e alle possibilità degli alunni.
- Osservare e valutare gli alunni in situazioni d'apprendimento, secondo un approccio formativo.
- Praticare il sostegno integrato, lavorare con alunni in grande difficoltà.
- Suscitare il desiderio d'apprendere, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutazione nell'alunno.
- Favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno.

Una *cultura in psicologia delle organizzazioni* sarà, da parte sua, mobilitata dalle seguenti competenze:

- Istituire e far funzionare un consiglio degli alunni (consiglio di classe o d'istituto) e negoziare con gli alunni diversi tipi di regole e contratti.
- Abbattere le barriere, allargare la gestione della classe con uno spazio più vasto.
- Sviluppare la cooperazione tra alunni e alcune forme semplici di mutuo insegnamento.

- Elaborare un progetto di gruppo, rappresentazioni comuni.
- Animare un gruppo di lavoro, guidare riunioni.
- Formare e rinnovare un gruppo pedagogico.
- Gestire crisi o conflitti tra persone.
- Elaborare, negoziare un progetto d'istituto.
- Organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni.
- Animare riunioni d'informazione e di dibattito.
- Prevenire la violenza a scuola e in città.
- Partecipare alla costruzione di regole di vita comune concernenti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta.
- Sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia.
- Negoziare un progetto di formazione comune con colleghi (gruppo, scuola, rete).

Attraverso questi due esempi si coglie la relativa *indipendenza* della separazione dei saperi e delle competenze, almeno per quanto attiene ai saperi sapienti, tratti dalle scienze dell'educazione. I primi si organizzano secondo campi disciplinari e problematiche teoriche, mentre il testo di riferimento di competenze rimanda ad una separazione più pragmatica dei problemi da risolvere sul campo.

Spesso, i saperi pertinenti saranno nominati «di sfuggita». Essi figureranno frequentemente «a vuoto» nella descrizione delle competenze. Se ci si vuole «servire delle nuove tecnologie», bisogna evidentemente padroneggiare i concetti di base e alcune conoscenze informatiche e tecnologiche.

Altri saperi resteranno impliciti: tutti i saperi d'azione e d'esperienza senza i quali l'esercizio di una competenza risulta compromesso. Si tratta spesso dei saperi locali: per servirsi di un computer in una classe, occorre conoscere le particolarità della macchina, dei suoi software, delle sue periferiche, della sua eventuale connessione ad una rete. Ogni esperto assimila tali saperi in ragione della sua appartenenza ad un istituto o ad un gruppo. Li costruisce anche secondo la sua esperienza, visto che questi saperi sono, da un lato, di ordine privato, dunque scarsamente comunicabili e difficili da identificare.

Troppo generali o troppo specifici, i saperi mobilitati non sono dunque organizzatori adeguati di un testo di riferimento di competenze.

La suddivisione operata non è certamente la sola possibile. Si potrebbero senz'altro proporre altri raggruppamenti, altrettanto plausibili, delle 44 competenze specifiche finalmente distinte. Notiamo tuttavia che i dieci grandi domini sono stati costituiti *prima*, mentre le competenze più specifiche sono state definite solo in un secondo tempo. In questo senso, il testo di riferimento non è il risultato di un procedimento induttivo che sarebbe parte di una miriade di gesti professionali individuati sul campo. Un tale percorso, in apparenza seducente, porterebbe ad una visione abbastanza conservatrice del mestiere e ad un raggruppamento delle attività secondo criteri relativamente superficiali, per esempio secondo gli interlocutori (alunni, genitori, colleghi o altri) o secondo le discipline scolastiche.

Le dieci famiglie sono il risultato di una costruzione teorica connessa alla problematica del cambiamento.

Perciò non si troveranno in questo testo di riferimento le categorie più comuni, quali costruzione di sequenze didattiche, valutazione, gestione della classe. Per esempio, pianificare un corso o lezioni non figura tra le competenze riportate, per due ragioni:

- il desiderio di rompere la rappresentazione comune dell'insegnamento come «successione di lezioni»;
- la volontà d'inglobare le lezioni in una categoria più vasta (organizzare e animare situazioni d'apprendimento).

Questa scelta non invalida il ricorso ad un insegnamento magistrale, che talvolta costituisce la situazione d'apprendimento più pertinente, tenuto conto dei contenuti, degli obiettivi stabiliti e delle consegne. La lezione dovrebbe tuttavia diventare un dispositivo didattico come tanti altri, utilizzato con discernimento, piuttosto che l'emblema dell'azione pedagogica, mentre qualunque altra modalità figurerebbe come eccezione.

Senza essere la sola possibile e senza esaurire le diverse componenti della realtà, questa struttura a due livelli ci guiderà in un *viaggio attorno alle competenze* che, certamente meno epico del viaggio del mondo in 80 giorni, ci porterà a passare in rivista le molteplici sfaccettature del mestiere d'insegnante.

Questo libro si presta dunque a più letture:

- quelli che cercano di identificare e descrivere le competenze professionali vi troveranno un ulteriore testo di riferimento, la cui sola originalità consiste forse nel fondarsi su una visione esplicita ed argomentata del mestiere e della sua evoluzione;
- quelli che si interessano soprattutto alle pratiche didattiche e al mestiere d'insegnante possono fare astrazione dalle competenze stesse, per ritenere soltanto i gesti professionali sottesi;
- quelli che lavorano per l'ammodernamento e la democratizzazione del sistema educativo vi troveranno un insieme di proposte relative alle risorse da cui dipende il cambiamento.

Su nessuno di questi punti, la ricerca dà garanzie circa i mezzi, né risposte circa le finalità. L'opera vuole essere un *invito al viaggio*, poi al dibattito, a partire da una constatazione: i programmi di formazione e le strategie d'innovazione si fondano troppo spesso su rappresentazioni poco esplicite e scarsamente negoziate del mestiere e delle competenze latenti, oppure su testi di riferimento tecnici e aridi di cui il lettore non riesce a cogliere i fondamenti.