

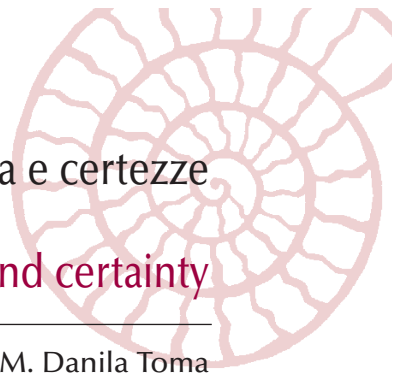
PARTE SECONDA

---

TEORIE, MODELLI E PARADIGMI  
CHE ISPIRANO I PROCESSI SULLA FORMAZIONE  
DI FORMATORI E INSEGNANTI







# Il docente di qualità fra utopia e certezze

## The quality teacher between utopia and certainty

M. Danila Toma  
Università del Salento  
danilatoma@tele2.it

### ABSTRACT

The debate about the professional profile of a “quality” teacher is not a recent one: in 1996, the Centre for Educational Research and Innovation (CERI) had already published a research about quality teaching. However, this issue has been granted relevance only over the very last years.

Reflecting on such a concept, then, becomes an interesting – if not compulsory – action. Firstly, it requires us a definition of *who* is a “quality teacher”; secondly, to state the aspects that characterize such a profile.

By drawing and defining the *deontological boundaries* of her professional identikit, we could single out its specific competences, which therefore become a goal to aim at. This is accomplished through a high-level and demanding formative path, which is necessary if we want to pursue meaningful educational projects aiming at the self-fulfilment of every student.

Il dibattito circa il profilo professionale del “docente di qualità” non è recente: nel 1996, il Centro per la Ricerca e l’Innovazione Educativa (CERI) aveva già pubblicato una ricerca riguardante la qualità dell’insegnamento. Tuttavia, una tale questione ha assunto rilevanza solo negli ultimissimi anni.

Riflettere su questo concetto, dunque, diventa un’azione interessante – se non obbligatoria. In primo luogo, ci è richiesto di definire *chi* sia “l’insegnante di qualità”; in secondo luogo, enunciare gli aspetti che ne caratterizzano il profilo.

Tracciando e definendo i *limiti deontologici* del suo identikit professionale, possiamo isolarne le specifiche competenze, che divengono dunque un obiettivo cui mirare. Tale scopo è raggiunto attraverso un percorso formativo esigente e di alto livello, che è necessario se vogliamo perseguire progetti formativi significativi che puntino all’auto-realizzazione di ogni studente.

### KEYWORDS

Professional profile, Quality teacher, Competences, Professional identikit. Profilo professionale, Insegnante di qualità, Competenze, Identikit professionale.

### Introduzione

È molto diffuso oggi il concetto di *insegnante di qualità*, difficile da delimitare nettamente a livello di definizione, perché include in sé tante “sfaccettature” professionali che non si possono sintetizzare in un elenco di competenze da possedere. Operativamente il concetto si traduce in standard da rispettare nella formazione iniziale, in ingresso e in servizio, per garantire al docente il raggiungimento di un profilo alto

che fa *qualità*. Ma non basta, perché la *qualità* si manifesta e coincide con l'*agire* del docente, cioè con la traduzione in prassi anche del suo curriculum *implicito*, delle sue attitudini (forse potremmo chiamarle "vocazione"?) all'insegnamento in cui le competenze professionali acquisite si fondono in un tutt'uno con il suo "essere docente" per trasformarsi nel "fare il docente" (di qualità).

Per il CERI il concetto di *qualità* dell'insegnamento, infatti, va interpretato in termini «olistici e globali, cioè come un insieme strutturato di qualità» (Margiotta, 2010, p. 11) e non come singoli "componenti" scollegabili l'uno dall'altro e acquisibili in forma solitaria: la *qualità* non è il risultato finale della somma di una serie di elementi, quanto il prodotto di un loro combinarsi all'interno di un contesto scolastico definito in cui si manifesta la capacità organizzativa del docente che, come tale, emerge e si differenzia dal modello standard d'insegnante.

Un docente sicuramente "competente" e capace di manifestare la sua professionalità in situazioni definite, perché forte di una competenza che si manifesta nella capacità per eccellenza di saper effettuare scelte educative-didattiche adeguate alla situazione.

### 1. Le competenze professionali del docente di qualità

Se si tenta di declinare il concetto di *qualità* in termini di competenze e/o capacità, ne scaturiscono dimensioni eterogenee per origine temporale: sia perché in parte ricapitolano quanto più volte sottolineato negli ultimi venti anni, in parte risultano nuove...

- *Conoscenza degli specifici settori disciplinari e del contenuto dei programmi;*
- *Competenze didattiche*, cioè la padronanza di un repertorio di strategie didattiche e la capacità di applicarle;
- *Capacità di riflessione* e di autocritica, visti come carattere distintivo della professionalità dell'insegnante;
- *Empatia*, o capacità di identificarsi negli altri e riconoscimento della loro dignità;
- *Competenze organizzativo-gestionali*, dato che gli insegnanti devono ormai assumersi «responsabilità gestionali, dentro e fuori dell'aula» (Margiotta, 2010, p. 11).

Per evitare che tali competenze/capacità si riducano ad una *check-list* di scarsa utilità, si rende necessario indagare sui significati di ciascuna di esse per rendere più chiaro e intelligibile l'identikit del docente di qualità:

- *Conoscenza degli specifici settori disciplinari e del contenuto dei programmi*, nella consapevolezza che il ruolo del docente non si identifica nella "replicazione" di saperi, ma si valorizza in un insegnamento che esprime la sua *qualità* in forme *creative* e *nuove* di presentare i saperi afferenti la disciplina per renderli disponibili al processo di insegnamento e apprendimento. Riuscire in questo obiettivo è espressione di una «*professionalità docente esperta*, equilibrata e lungimirante [...], capace di governare lo sviluppo, la disciplina e la personalizzazione, in una parola quei processi fondamentali di inteliezione e di volizione che costituiscono l'autoformazione dei talenti negli allievi» (Margiotta, 2010, p. 14);
- *Competenze didattiche*, ossia quell'insieme di "strumenti" che rendono possibile l'*azione* didattica: sono utilizzate "strategicamente" dal docente per agevolare un collegamento tra processo d'insegnamento e processo di apprendimento, tra i saperi e la persona che apprende. Si traducono nella costruzione di percorsi formativi e unità di lavoro rispondenti ai bisogni degli alunni;
- *Capacità di riflessione* e di autocritica, visti come carattere distintivo della professionalità dell'insegnante perché s'identificano nella capacità di analizzare le proprie pratiche didattiche: come tale queste competenze sono alla base di un'autoformazione del docente stesso. Il valore della *pratica riflessiva*, riconosciuto da

Schön (2006) in qualunque professione, è necessario che diventi per il docente una pratica “metodica” che va aldilà della riflessione naturale che ogni uomo fa sulle proprie azioni, per diventare spazio di analisi del proprio operato guidata da una volontà di apprendere dall’esperienza e di trasformare continuamente la propria pratica per avvicinarla sempre più ai bisogni formativi degli studenti. Come tale essa è la competenza per “eccellenza” che permette al docente di utilizzare tutti i propri “strumenti professionali” nella maniera più fertile possibile;

- *Empatia*, o capacità di identificarsi negli altri e di riconoscere la loro dignità. È su tale capacità che s’incardina la relazione educativa; non è acquisibile solo con un percorso formativo mirato sugli aspetti psico-pedagogici dell’essere insegnante (se così fosse potremmo introdurre un’equazione del tipo: l’empatia sta al docente come la sua formazione sta agli studi di psico-pedagogia, ma sappiamo, quanti docenti di scienze della formazione, come tali cultori della disciplina, hanno serie difficoltà ad interagire con gli studenti). È una capacità che “va oltre” perché richiede “la personale finezza psicologica, avvezza all’introspezione e la spontanea disposizione a interessarsi degli altri e a sentire con essi.” (Laeng, 1987, p. 56)

Tenuto conto della *cornice* che delimita la figura del docente di qualità, occorre capire se un profilo di docente di alta professionalità sia utopico o realistico.

La risposta potrebbe essere altra, potrebbe identificarsi “nell’essere una dimensione professionale complessa” perché continuamente a rischio di “utopia” e di non semplice “realizzazione”.

Se si tenta di declinare il concetto di *complessità* si nota che tanti e vari sono i fattori che garantiscono la *qualità del docente*: ovviamente il possesso delle competenze sopraelencate, ma non solo...

## 2. La formazione del docente di qualità: un valore deontologico

Di sicuro si può affermare con assoluta certezza che ciò che fa *qualità* è la consapevolezza in colui che sceglie questo tipo di professione dell’impegno che essa richiede: ci si rapporta con persone, con i loro bisogni, con le loro complessità che non sono catalogabili una volta per tutte perché variabili, soggette al contingente e come tali imprevedibili.

Pertanto *fare* il docente implica *essere* docente (dentro), ossia *scegliere* con consapevolezza questa “strana” professione e non optare per ripiego. *Scegliere di essere (fare) il docente* si traduce in passione ed entusiasmo per quello che si fa, implica *sintonizzarsi* con gli alfabeti emozionali degli alunni per agevolare il loro processo di apprendimento.

*Essere docente* significa, anche (se non soprattutto), possedere la consapevolezza della dimensione *etica* di tale professione, dimensione etica che si declina e come *obbligo* personale di essere un docente preparato e come *pretesa etica* che tutti i colleghi lo siano. Il che significa che per *essere* docenti (di qualità) non si può scendere a *compromessi* né con se stessi né con gli altri: non ci si può adagiare su percorsi formativi sfumati e indefiniti, pertanto incompleti.

Attribuire alla formazione questa nuova dimensione porta ad una “rilettura” delle competenze professionali che caratterizzano il docente formato, attraverso la lente dell’*etica professionale*: non si tratterebbe più *dovere* o *poter* essere preparato a svolgere il proprio ruolo (l’essere insegnante) poiché un’adeguata formazione diventerebbe un *valore intrinseco* a quell’essere docente, come tale imprescindibile. La dimensione *ontologica del ruolo* coinciderebbe con la dimensione *deontologica* in un’unica realtà: il docente di qualità.

Rileggere, quindi, la competenza del docente, con il filtro della *deontologia* ci aiuterà a scoprire questa nuova dimensione della formazione, se si condivide l’afferma-

zione che la competenza è il *prodotto* di qualunque efficace azione formativa sia essa iniziale o in servizio.

Potrebbe sembrare provocatorio chiedersi se l'averle competenze o il non averle, l'essere o non essere formato, oggi, *fa la differenza* fra i docenti.

Apparentemente assurdo, tale quesito trova la sua ragione d'essere e rimanda ad un problema "ancestrale": la scuola fa davvero tutto il possibile per il successo formativo degli allievi?

È proprio rispetto al successo formativo (o all'insuccesso) che si gioca la partita fra il docente competente (formato) e il docente non competente: mentre il primo riflette sugli strumenti professionali da utilizzare per "guarire" l'alunno dal noto *mal di scuola*, il secondo si accontenta di fare la *diagnosi* convinto che il suo compito finisca lì, nell'emissione di un giudizio che spesso ha il peso di una sentenza.

Di conseguenza il docente competente ritiene un *dovere professionale* il ricorso a strategie adeguate (fornitigli da segmenti formativi) per combattere la demotivazione che genera insuccesso, arricchisce il suo operato di scelte di valore, necessarie, e forse anche "sufficienti", per raggiungere una scuola di qualità.

Il richiamo al concetto di *dovere professionale* sposta il discorso sulle competenze del docente da un piano *logico* ad un piano *deontologico* con l'immediata conseguenza che si va a modificare non tanto l'aspetto *quantitativo* quanto l'aspetto *qualitativo* che incide sulla "chiave di lettura" della "*valigetta ventiquattrore*" (Frabboni, 2003, p. 51) del docente.

In questa prospettiva (del *dovere professionale*) l'essere o il non essere competente non è più un *valore aggiunto* alla professionalità del docente: la competenza è una condizione assoluta, è un valore intrinseco all'insegnamento che si manifesta nel *produrre azioni didattiche significative* per garantire il successo formativo, tant'è che l'Associazione Docenti italiani (ADi) riconosce nell'aspetto dell'"etica verso la professione" un dovere di ciascun docente contrastare, per quanto possibile, l'accesso alla professione di persone incompetenti: solo il professionista che possiede un *ricco e vario repertorio di strumenti* si fa garante del "dovere etico verso gli allievi" di non appiattare l'insegnamento su un modello standardizzato astratto, ma di modularlo sulle loro inclinazioni e sui loro bisogni. Di conseguenza se la formazione è l'unico rimedio contro il rischio dell'accesso alla professione di persone incompetenti (visto che i concorsi hanno ormai ampiamente dimostrato la loro fragilità come forma di selezione), ne deriva il suo essere *tutt'uno* con la docenza stessa: l'essere docente include in sé l'essere docente *preparato*. Pertanto chi sceglie di essere docente lo fa nella consapevolezza che lo svolgimento del ruolo richiede una formazione continua come strumento per rimodulare le proprie competenze rispetto al variare dello scenario educativo.

È, quindi, un dovere etico professionale per il docente non solo il possedere, ma anche l'approfondire e l'aggiornare il proprio bagaglio di competenze *teoriche* (disciplinari, culturali), *operative* (metodologiche, didattiche, psicologiche, di progettazione, docimologiche, uso delle tecnologie didattiche) e *sociali* (relazione-comunicazione) nella logica di un *lifelong learning*.

Va precisato che nessuna di queste categorie di competenze può sentirsi autonoma da valori di riferimento:

- le competenze disciplinari-culturali non possono prescindere dalla autonomia della professione da condizionamenti politici e religiosi. Nella bozza di codice deontologico degli insegnanti proposta dall'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM) nel XXI Congresso Nazionale del marzo 2004, questo principio viene richiamato con estrema chiarezza: «Essi (i docenti) sono professionalmente avvertiti del fatto che la correttezza e l'efficacia dell'attività educativa si realizzano attraverso la coerenza fra pensiero, parola e azione, e attraverso le forme, i modi, i tempi e l'organizzazione del lavoro didattico: perciò si impegnano ad assolvere

ai loro compiti con puntualità e rigore e a rendere testimonianza, anche con eventuale autocritica, dei valori professati, nel rispetto della distinzione fra ambiti d'interesse e d'impegno politico, sindacale, professionale privato, familiare e professionale scolastico» (p. 79);

- le competenze relazionali-comunicative si ancorano ai valori dell'etica professionale che richiede il *rispetto dell'altro* come soggetto dignitoso sia esso alunno, collega, genitore, mondo esterno. Il che richiede al docente quel costante sforzo di vedere tutti gli alunni con gli occhi della positività, senza sorte di preferenze (che pregiudicano la determinazione di un clima di benessere), nello stabilire rapporti di adeguata autorevolezza per assumere il ruolo di tutor, di mentore a cui ciascun alunno può far riferimento per esprimere i propri bisogni cognitivi e/o emozionali. Tale rispetto si manifesta, anche, come *apertura verso la professionalità dei colleghi*; diventa, pertanto, un dovere per il docente costruire relazioni feconde, caratterizzate da collaborazione e dialogo, oggi più che mai necessari data la funzione collegiale dell'attività educativa. Non solo: è un dovere fondamentale dei docenti adoperarsi per costruire rapporti collaborativi con i genitori e con tutto l'extra scuola, per ottimizzare l'offerta formativa con interventi omogenei e simbiotici da parte di chiunque entri in rapporto educativo con gli alunni;
- le competenze operative (metodologiche, didattiche, psicologiche, docimologiche, etc.) richiamano il valore del *merito*: alla professione docente possono accedere solo coloro che hanno un solido sapere e un fertile "*saper fare*" poiché si ha una "responsabilità morale" verso ciascun studente. «L'insegnante ha cura, educativa e didattica, di ogni allievo a lui affidato, senza alcuna discriminazione o distinzione rispetto alla condizione sociale e/o all'identità di genere, culturale, etnica e religiosa degli allievi e con attenzione a promuovere di ciascuno, il bene fisico, quello intellettuale, quello morale e quello spirituale, in modo tale che ogni allievo possa raggiungere, in ciascuna di queste dimensioni, il suo miglior livello, rispettandone le caratteristiche, in armonia col dettato costituzionale e con i codici dei diritti umani» (p. 80).

Una riflessione a parte merita la competenza docimologica: la valutazione è un momento fondamentale (sarebbe, forse, più adeguato definirlo come *il momento*) della relazione educativa perché è nell'espressione di un giudizio (o voto) che l'alunno *respira* il valore della giustizia.

Un giudizio rispettoso della dimensione cognitiva ed emotiva di ciascun alunno rinforza il senso di fiducia verso il docente, che assume la veste di *garante* di obiettività ed imparzialità.

Affermare la dimensione deontologica del percorso formativo del docente implica che nel momento in cui si *sceglie* di fare questa professione si assume non solo la consapevolezza del *valore* della propria formazione, ma anche della necessità di doversi impegnare, per tutto l'arco della vita professionale, alla rivisitazione continua delle proprie competenze per essere all'altezza di un ruolo così complesso.

## Conclusioni

La *qualità* dell'essere docente e di conseguenza della scuola in cui egli opera non è una condizione *facilmente* raggiungibile, perché troppo sono gli elementi che la caratterizzano.

Di certo è necessario che la scelta di diventare docente sia dettata dal *piacere* di svolgere questo ruolo e non sia, piuttosto, un ripiego lavorativo, una soluzione *solida* perché garantisce uno stipendio e un posto di lavoro fisso rispetto agli attuali scenari sociali in cui è tutto molto precario. Ma non basta.

Occorre un *serio* percorso formativo iniziale e in servizio necessari per giungere

a un profilo professionale alto, espressione di un identikit di docente capace di stabilire relazioni educative proficue in uno scenario antropologico (gli alunni) non sempre di facile lettura.

Ne consegue che la *qualità* è una dimensione che il docente raggiunge con un lavoro continuo fatto di studio e di azioni di riflessione sul proprio operato, operazione quest'ultima necessaria a *monitorare* la propria azione educativa-didattica per verificare che essa sia la più adeguata possibile ai variegati bisogni formativi degli alunni.

Un obiettivo ambizioso (l'essere un docente di qualità) che non può rimanere di pochi, se si vuole far riappropriare la scuola del valore storico di *luogo*, per eccellenza, di formazione delle future generazioni.

### **Bibliografia**

- Frabboni, F. (2003). La nuova formazione iniziale degli insegnanti. *Annali dell'Istruzione*, 1-2 [Issue: La formazione degli insegnanti nella scuola della Riforma]. Roma: Le Monnier.
- Margiotta, U. (Ed.). (2010). *Abilitare la professione docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Schön, D. A. (2006). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Perrenoud, P. (2005). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Laeng, M. (1987). *Nuovi lineamenti di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Associazione Docenti italiani. (1999). Codice deontologico. Retrieved from <[www.adiscuola.it](http://www.adiscuola.it)>.
- Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (2004). Atti del XXI Congresso Nazionale, Frascati 27-31 marzo 2004: Da persone, cittadini e professionisti per una scuola comunità educativa. *La Scuola e l'Uomo*, 4-5.