

La questione docente

○ Il concetto idealtipico di professione (T. Parsons)

Così il sociologo T. Parsons aveva idealizzato la “libera professione” (da cui l’espressione in uso di “professioni liberali”):

- Preoccupazione lavorativa di interesse più generale che personale
- Codice di comportamento deontologico e accesso alla professione regolati dalla professione stessa (dall’“Ordine Professionale”)
- Onorario visto come “retribuzione di servizio”
- Necessità di possedere un sapere ampio e sistematico e abilità specialistiche realizzate attraverso un lungo periodo di formazione

○ Dove si colloca l’insegnante nelle varie famiglie professionali?

L’insegnamento non viene considerato dalle analisi sociologiche una “professione liberale”.

Ad esempio, per L. Gallino:

«*Gli insegnanti costituiscono una particolare frazione della classe media impiegatizia (classe dei Servizi alla Persona, ossia servizi che producono modificazioni di vario tipo nella fisiologia e/o nella personalità degli utenti del servizio stesso)*» (L. Gallino, “Dizionario di Sociologia”, UTET, Torino 1978).

○ Come definire allora la professione dell’insegnante?

Ma allora, come definire l’insegnante? Vediamo un elenco, necessariamente sintetico, di definizioni date da autori che si sono occupati della specificità della professione insegnante:

“Un praticante che pensa”, “Un professionista riflessivo”	(Schon)
“Un lavoro artigianale, un’arte”	(Loder)
“Un praticante di bricolage”	(Hatton)
“Una semi-professione, una non-professione”	(Romei)
“Un restricted professional”	(Hughes)
“Un lavoratore della conoscenza”	(Blackler)

Una definizione meno “scomoda” (o meno estrosa) su cui molti concordano è quella di “*professionista istituzionalizzato*”. Definizione nella quale compare il termine “*professionista*” che rimanda - possiamo aggiungere, a questo punto, impropriamente - alla categoria della “libera professione”... Ma tale categoria classificatoria è qui modificata e integrata dal concetto di “*istituzionalizzazione*”.

L’idea-concetto del “*professionista istituzionalizzato*” introduce nella definizione e nell’individuazione dello specifico professionale dei docenti alcune valenze indiscutibili:

1. essere una professione inserita in una grande organizzazione burocratica;
2. essere una professione caratterizzata da un elevato numero di componenti;
3. essere il docente una sorta di impiegato “sotto-ordinato” ad un’autorità burocratica.

Un’altra definizione (Romei) potrebbe essere la seguente: «*Professionista tecnico dell’insegnamento disciplinare che opera in un’organizzazione di servizio pubblico che produce pacchetti formativi e che è dotata di autonomia*». Definizione che però si attaglia bene solo al lato “disciplinarista” dell’insegnamento, meno agli aspetti psico-socio pedagogici e di didattica generale pur presenti nella professione.

○ Peraltro secondo alcuni autori (Lortie), a fronte di tale istituzionalizzazione, i docenti godrebbero dei benefici dell'insindacabilità di fatto del loro operato e della pratica illicenziabilità; e non pochi autori indicano ancora oggi - tra i benefici della categoria - il luogo comune del basso impegno orario (fatta salva l'incidenza positiva del calendario scolastico, cioè il numero più ridotto delle giornate lavorative su base annua rispetto ad altre categorie di dipendenti).

➔ Prima conclusione

Basso "status" della professione docente tra le varie "famiglie professionali" della società

○ Indicatori di dequalificazione

il basso stipendio e lo scarso prestigio sociale;

la mancanza di prospettive di carriera;

il basso indice di attrattività della professione, in particolare per la componente maschile delle forze lavoro attive sul mercato;

l'assenza di responsabilità gestionali esplicite (escluse le poche figure professionali "diverse", come il vicario e le funzioni strumentali);

la crescita delle dimensioni delle scuole con conseguente impersonalità;

l'affermarsi di esigenze di razionalizzazione economica a scapito dell'unico elemento che gli insegnanti vivevano come qualificante, e cioè il rapporto con gli studenti e la possibilità di organizzare in modo "personale" il lavoro.

○ Tratti culturali

(in realtà diversi a seconda degli ordini e gradi di scuola, nonché delle collocazioni geografiche):

- *Problematici*: individualismo, autoreferenzialità, disabitudine al controllo valutativo, attenzione eccessiva al cerimoniale burocratico, de-responsabilizzazione tendenziale dovuta alla garanzia del posto di lavoro pubblico, carenza di consapevolezza organizzativa, mito autopoietico frainteso sulla "libertà di insegnamento".

- *Positivi*: lavoro volontario basato sull'automotivazione, consapevolezza del valore etico della professione, disponibilità all'aggiornamento disciplinare, ruolo di supplenza in caso di debolezza di altri ruoli (ad esempio quello della dirigenza).

○ Nonostante tutti i limiti "oggettivi (di status) e "soggettivi" (i tratti culturali) sopra individuati, secondo una ricerca del sociologo L. Fischer (*"La questione docente"*, CIRDA, Università di Torino 1994) ancora a metà degli anni '90 si individuavano *quattro tipologie di docenti* (ricerca su campione di docenti torinesi).

Tipi di docenti :

motivati persistenti (52%)

motivati delusi (8%)

non motivati adattati (20%)

non motivati non-adattati (20%)

Come si vede i "docenti motivati", a metà degli anni '90, erano nell'area torinese ancora una maggioranza. Occorrerebbe verificare cosa è cambiato da quegli anni ad oggi.

Viene in ogni caso rifiutata dall'autore la tesi della cosiddetta "proletarizzazione dei docenti":

«*I docenti rimangono, da tutti i punti di vista, appartenenti alle classi medie, con una tipica ideologia di ceto. C'è oggi ('94) più che altro incertezza e disagio per la propria condizione professionale derivanti dalla maggiore complessità che il ruolo docente ha assunto nella società attuale*» (L. Fischer). Parole, queste ultime, perfettamente sottoscrivibili anche oggi, in piena globalizzazione degli assetti socioeconomici.

○ Non abbiamo riscontri di indagini sociologiche più recenti. Ma in un articolo dal titolo significativo "Senza i prof. non si cambia", il prof. L. Gallino (Università di Torino) indicava i seguenti due quali fattori ostativi ad un vero cambiamento della scuola:

«il problema numero uno è il declino in atto da decenni della condizione sociale degli insegnanti»;

«il problema numero due della scuola sono i genitori. Più precisamente le loro dimissioni di massa dal ruolo di educatori».

La percezione del sé professionale da parte degli insegnanti: l'utilizzo di griglie di autoriflessione sui vissuti di ruolo

GRIGLIA DI AUTORIFLESSIONE SUI VISSUTI DI RUOLO DEGLI INSEGNANTI

Hai scelto la professione docente, o hai dovuto in qualche modo accettarla a causa di vincoli economici, familiari ecc...?

Quando hai iniziato la professione, hai provato la sensazione di "essere gettato allo sbaraglio" ("nella mischia"), o, all'opposto, sentivi di poter ben governare la situazione?

Come ti ha "accolto" la scuola (la prima volta e nei successivi eventuali trasferimenti)?
Più in particolare, come ti hanno accolto il Dirigente Scolastico, lo staff di direzione, i colleghi del consiglio di classe, del dipartimento disciplinare... e i colleghi in generale?

In quanto tempo (mesi, anni) ritieni di essere diventata/o una/un discreta/o insegnante? (condividi il luogo comune che per fare un buon docente occorrono almeno cinque anni di lavoro "sul campo")?

Ritieni di aver iniziato il lavoro di insegnante con una preparazione adeguata alla "pro-fessione" o no? In caso di riposta negativa, perché?

Pensi di esserti costruita/o un percorso di formazione professionale (in servizio) che ti soddisfa? Ritieni che l'amministrazione scolastica ti sostenga in questo tuo percorso di crescita professionale?

Quali ritieni siano i momenti più difficili (e stressanti) del tuo lavoro?

(indicare, con una crocetta, due opzioni prioritarie):

fare lezione (e la relativa preparazione);

tenere la disciplina in classe;

il momento della valutazione (inclusa la correzione degli elaborati);

il rapporto con i colleghi dei gruppi disciplinari e didattici (CdC, D.D. ecc...);

il rapporto con il Dirigente Scolastico;

il rapporto (e i colloqui) con le famiglie;

altro _____

Hai già sentito parlare del “*burn-out*”, ossia di quel concetto che individua nello stress da insegnamento una delle patologie professionali più diffuse tra i docenti?

Ritieni che la società apprezzi il tuo lavoro (sì perché, no perché...)?

Sì

No

Se hai risposto negativamente alla domanda precedente, prova a dare la tua spiegazione della scarsa considerazione di cui gode attualmente la categoria (la cosiddetta “caduta di status”):

A tuo avviso è chiaro alla società quale “mandato istituzionale” affidare prioritariamente alle scuole?

A tuo avviso è chiara ai docenti la “*mission*” del loro lavoro?

A tuo avviso, è chiaro ai docenti quali competenze sarebbero loro necessarie per svolgere al meglio l'attività di insegnamento?

Come vivi il perdurare negli anni di un lavoro che, per non scadere nella routine e nella ripetitività, richiederebbe di essere reinventato quasi ogni giorno?

Come cerchi di reagire alla “routinizzazione” della tua attività ?

Come vivi la circostanza per cui mentre tu “invecchi” gli allievi si rigenerano - per così dire - ogni anno (cambiano le generazioni per “scorrimento” nella scuola), e conseguentemente cambiano anche gli “stili relazionali e cognitivi” delle diverse generazioni?

Pensi che il progressivo distanziarsi di età tra docenti e allievi (dovuti all'invecchiamento del docente e al *turn-over* generazionale degli allievi) possa incidere sui modi e sulla qualità della relazione didattica?

Condividi l'affermazione secondo la quale dato che gli insegnanti “non escono mai dalla scuola” in modo definitivo, permane in loro una sorta di semi-infantilismo, o di scarsa conoscenza del mondo reale “al di là” dell'ambiente scolastico?

(se sì perché, se no perché)

Da quando hai iniziato ad occuparti nella tua scuola di attività di tipo gestionale-organizzativo?(esclusivamente per chi occupa o ha occupato tali ruoli)

Cosa ti ha spinto a partecipare a questo gruppo di ricerca sulla valutazione della professione docente? (sono possibili risposte multiple)

l'idea dell'ineluttabilità della questione (nodo al pettine che prima o poi dovrà essere affrontato);

l'idea di associare il riscatto (di status e di remunerazione) della professione ad una disponibilità all'autovalutazione ed, eventualmente, anche a forme di eterovalutazione;

l'idea di voler affrontare come "problema analitico" un problema normalmente caricato di forti valenze emotive;

l'accettazione di logiche di carriera e di sviluppo professionale di tipo meritocratico;

altro

Osservazioni

Analisi delle risposte degli insegnanti del gruppo di ricerca alle domande della griglia di auto-riflessione iniziale (a cura dello staff e del coordinatore responsabile di progetto)

La stragrande maggioranza dei partecipanti (70%) ha scelto la professione.

Coloro che dichiarano di non averla scelta o sono stati "condizionati" dall'indirizzo di studi, o da motivi economici, familiari e per necessità di inserimento nel mondo del lavoro.

L'approccio iniziale al lavoro è stato vissuto nella logica di un "buon governo della situazione" dalla maggioranza (47%), mentre si sono sentiti "gettati allo sbaraglio" una minoranza (38%), sebbene numericamente rilevante; qualcuno ha dichiarato di aver avuto qualche disagio, ma non esageratamente.

In sintesi l'accoglienza (sarebbe stato interessante definire meglio cosa si intenda con questo concetto in logica organizzativa) ha visto distribuirsi in modo equanime il ruolo del D.S. e quello dei colleghi (se genericamente definiti). Manca l'accoglienza "organizzativa" vera e propria, laddove si nota, dalle risposte, che lo staff della direzione, il "mentore" e i team operativi sono quasi del tutto assenti.

È stato anche fatto giustamente notare che le cose cambiano a seconda della dimensione della scuola.

Alcuni (circa 20%) hanno invece esplicitamente dichiarato che, non essendoci corretta percezione dell'essere inseriti in una organizzazione, l'integrazione del nuovo immesso è problematica.

Alla domanda sui tempi minimi di costruzione della propria professionalità una maggioranza relativa (40%) ha dichiarato che occorrerebbero più di cinque anni, pochi hanno dichiarato meno di cinque anni, una minoranza relativa ha convenuto su questo quantum minimo "simbolico" (22%); molti hanno espresso il concetto che il lavoro docente è (dovrebbe?) essere caratterizzato da un continuo miglioramento dei livelli professionali. Una cospicua maggioranza dei partecipanti (63%) dichiara che non ha iniziato la professione con i "numeri" richiesti; minore il numero di coloro che si ritenevano comunque preparati (27%).

Alcuni hanno sottolineato che nemmeno la preparazione offerta dalla (ex) scuola magistrale risulta adeguata, e comunque molti hanno posto il problema della differenza marcata (come in molte altre professioni) tra teoria e pratica.

La professione docente si costruisce sul campo... forse più di altre professioni.

Sul percorso di formazione professionale in servizio quasi tutti si ritengono soddisfatti, ma poi dai più viene precisato che il loro è stato un percorso di “autocostruzione professionale”, visto che ben il 63% dei partecipanti dichiara di non avere avuto un sostegno dall’amministrazione scolastica (contro un parere positivo pari al 27%).

Sui momenti più difficili e stressanti del proprio lavoro (risposte plurime):

la “valutazione” risulta essere in cima alla graduatoria, seguita dal “rapporto con i colleghi” (nei vari organi collegiali), dai “colloqui (e rapporti) con le famiglie” e dalla tenuta della “disciplina in classe”. Fare lezione e tenere rapporti con il Dirigente sono le cose meno stressanti.

Alla voce *altro* troviamo: le discussioni sulle metodologie didattiche con i colleghi (!), le classi numerose, la compilazione dei registri e le varie pratiche burocratiche, il sovraccarico di richieste di ruolo, l’attività di recupero e la difficoltà di “tararsi” diversamente sulle diverse classi.

Il “*burn-out*” è sicuramente fenomeno noto al ceto docente (77%), ma c’è un 18% che non ne sa nulla, ed altri - (1 risposta)- che denunciano il “*mobbing*” (che credevamo non certo tipico della cultura della scuola)!

La società apprezza il nostro lavoro per solo il 22% dei partecipanti, mentre la gran maggioranza (68%) dice di no per i seguenti motivi:

- confusione di ruolo attribuito, tra educazione ed istruzione;

- messa in discussione del ruolo stesso;

- caduta di “status” pluridecennale (ultimi 20 anni!);

- scarsa importanza attribuita al sapere ed alla cultura (la cultura dominante è dedita ad altri valori);

- sottovalutazione e non comprensione dell’impegno fisico e mentale che il lavoro della docenza comporta (né della sua complessità);

- ruolo negativo dei “media” che fa perdere credibilità e immagine alla categoria;

- ruolo negativo di alcuni docenti, effettivamente impreparati o disaffezionati al loro lavoro;

- luoghi comuni che giocano contro, come la “leggenda” che l’insegnante fa poche ore di lavoro (quotidiane, settimanali) e gode di molte ferie;

- la scarsa remuneratività del lavoro che ne deprime l’immagine e lo status;

- non si fa nulla (o troppo poco) per pubblicizzare le esperienze positive, che pur ci sono.

Per coloro che credono in un’immagine positiva nella società del ruolo docente, i motivi sono:

- l’importanza della formazione e dell’educazione;

- il potere connesso al fattore “voto” e/o “giudizio”;

- il fatto che i genitori che frequentano realmente la scuola (per esempio partecipando agli OOC) generalmente apprezzano il lavoro dell’insegnante;

- comunque la professione crea ancora aspettative e attese positive da parte dell’utenza.

La risposta compatta alla domanda se la società ha chiarezza sul “mandato istituzionale prioritario” da affidarsi alla scuola è “no” (100%), con le seguenti osservazioni:

- eccesso di “carico istituzionale” alla scuola (qualunque nuovo problema educativo e/o di istruzione ... alla scuola!);

- eccesso di aspettative da parte delle famiglie;

- incoerenza, ambiguità, poca chiarezza e contraddittorietà delle riforme dei governi ultimamente succedutisi (il mandato non è chiaro nemmeno all’Amministrazione);

- permanere irrisolto del dilemma istruzione-educazione;

- tutte le “colpe” alla scuola?

Alla domanda se è chiara la “*mission*” dell’insegnante il 27% dei partecipanti risponde ottimisticamente, mentre tutti gli altri (73%) rispondono di no, con un no che non è netto, ma attenuato dall’aggiunta “non sempre”,

o “non a tutti”, o “non molto”.

Le considerazioni aggiuntive sottolineano che spesso si dimentica il “mandato educativo” implicito nel proprio lavoro, oppure che c'è scarsa chiarezza in quanto non è richiesto di conoscere la *mission* (da parte di chi? Perché dovrebbe essere richiesto dall'esterno? *N.d.A.*); oppure che dovrebbe essere più rimarcata la dimensione etica della professione. C'è anche confusione tra il termine *mission* e il termine italiano “missione” (non sono la stessa cosa!). Alcuni, più criticamente, parlano esplicitamente di perdita, nella gestione del ruolo, della dimensione chiave della “responsabilità”, o sottolineano come non ci sia discussione tra colleghi su questo indicatore/bussola della propria attività (la *mission*, appunto).

La consapevolezza sulle proprie competenze è ammessa come “data” da una percentuale dei partecipanti che si aggira intorno al 30%, anche se viene attenuata da espressioni del tipo “ma non a tutti”, oppure “piuttosto come didattica e non come competenza organizzativa e relazionale”. Anche chi risponde “no” poi attenua con dei “non sempre”, “non a tutti” e che comunque le “idee sono confuse”.

Le osservazioni dei partecipanti, a proposito di questo quesito-chiave, sono le seguenti:

c'è del disagio tra i docenti per la consapevolezza della propria inadeguatezza e/o della propria impreparazione;

talvolta c'è una consapevolezza sui propri limiti professionali, ma non lo si vuole ammettere;

non c'è chiarezza sull'argomento, nemmeno tra i dirigenti scolastici (che più di altri dovrebbero saper interpretare i bisogni organizzativi di competenze);

ancora i D.S.: sono talmente impegnati a fare i “manager” (nel senso gestionale del termine, supponiamo) che non sviluppano nessuna consapevolezza sulle competenze didattiche che i loro docenti dovrebbero possedere;

sull'argomento “competenze” capita di registrare posizioni “divergenti” tra i vari docenti.

Il gruppo dei partecipanti ha reagito compattamente al quesito sui rischi di routinizzazione.

Le risposte sono state le seguenti (tentativo di sintesi e raggruppamento, *N.d.A.*):

il dover reinventare ogni giorno la professione è considerata valenza fortemente positiva che “affascina”, che è “aspetto interessante”, che contribuisce a “diventare creativi”, che rende la professione “attraente”, che “stimola” ecc.;

a conferma di quanto sopra si “cerca di rinnovarsi” attraverso la “vivacizzazione delle lezioni”, “aggiornandosi” sui vari aspetti della professione, praticando “nuove forme didattiche” ecc.. e soprattutto sperimentando (il lavoro del docente è visto come bricolage artigianale);

per altri sono gli alunni che “appassionano” e dai quali bisogna “cogliere i messaggi che ci lanciano”;

altri ancora non hanno avuto tempo e modo di sapere cos'è la routine del lavoro, dato che i cambiamenti (di scuola, di materia insegnata, di ordine scolastico ecc...) glielo hanno di fatto impedito; tutto cambia, e quindi non c'è routinizzazione;

qualcuno... si adegua.

Per ciò che concerne i problemi legati ai cambiamenti delle generazioni e dei loro stili relazionali e cognitivi, e, più in generale, i rischi connessi al crescente distacco generazionale dovuto al passare degli anni nella professione, le risposte sono state:

che è “stimolante”, che occorre “saper ascoltare”, che “rallenta l'invecchiamento”, che non ci sono problemi (e, se ci sono, si “vivono con serenità”), che costituisce una “sfida per il proprio lavoro”, che si è “affascinati dai ragazzi che crescono”, che “basta esserne consapevoli” e che si può far sempre perno sui metodi attivi e laboratoriali;

solo alcuni (27%) ammettono che “si cerca di evolvere ma non è facile”, che “è un dramma (!) accettare i nuovi stili”, che “si fa fatica ad adattarsi”, e che comunque hanno “percepito lo scarto”;

altri ancora (una minoranza) si informano (?) e si “adattano” e/o si “adeguano”.

Le ricadute delle problematiche poste dal precedente quesito sulla “qualità della didattica” trovano risposte prevalentemente negative (si nega che il *gap* generazionale possa incidere sulla qualità della relazione didattica) nella misura di un buon 50%. Emergono comunque problemi, ovviamente posti dall'altro cinquanta per cento:

- la criticità si pone se il distacco (di età) è troppo ampio;
- c'è effettivamente un rischio di “fossilizzazione”;
- c'è il problema del docente “anziano”;
- si può “arretrare” per stanchezza e perdita di disponibilità.

Resta la circostanza che una buona metà ritiene non solo che il problema non sussiste, ma che l'insegnante senior è migliore di quello giovane: sempre se sa rinnovarsi, non fossilizzarsi, accettare la sfida del cambiamento e se si “aggiorna sui giovani”. La “rigidità relazionale” non dipende dall'età ma dalla persona, e spesso il docente senior ha più tolleranza del giovane.

Alla domanda/provocazione sull'infantilismo di “chi non esce mai dalla scuola” (proposta da psicologi e da alcuni media) c'è stato lo spartiacque tra il sì e il no; il 45% ha risposto di sì con aggiunta di attenuanti del tipo: “in parte”, “in molti casi”, “per tanti motivi”, “può succedere”, “solo per certi individui”(?) o per “insegnanti simbiotiche” ecc...

Chi ha risposto di no (32%) lo ha fatto o con un rifiuto secco (che sciocchezza!), oppure sottolineando come la scuola sia un osservatorio privilegiato sulla società e quindi non si capisce come possa isolare i docenti dai dati di realtà.

Infine ci sono consigli e osservazioni (le altre risposte). Si consiglia un periodo sabbatico da spendersi per esperienze dei docenti in altri contesti lavorativi. Si sottolinea che per chi lavora in un istituto professionale tale “distacco” non ci può essere e che il problema, più che di presunta “infantilizzazione”, è quello dell'“auto-referenzialità” e del “distacco dalla realtà” che caratterizzerebbe solo alcuni docenti.

Alla domanda “da quanto tempo ti occupi di attività di tipo gestionale-organizzativo” c'è chi ha risposto con un dato numerico (numeri di anni in cui...) chi con un dato di evoluzione istituzionale e contrattuale che ha segnato tale passaggio:

- per il numero di anni, si va dai 3 ai 20 (e più) e occorre estrapolare una media (meglio sarebbe una moda o una mediana... ma qui ci accontentiamo! *N.d.A.*). Il dato medio si colloca tra gli 8 e i 9 anni (sebbene alcuni abbiano risposto “da sempre”, o comunque in modo vago e non quantificabile).

Forse più significativo il dato contestuale (istituzionale e contrattuale) poiché qui si colgono gli eventi evolutivi “marcatori”:

- dall'introduzione dell'autonomia scolastica ('97);
- dall'introduzione del POF (DPR 257 del '99);
- dall'introduzione delle funzioni-obiettivo (ora funzioni strumentali, CCNL 98/01);
- dall'introduzione di Progetti Nazionali significativi, come quello sulla “Qualità”, i “Progetti Europei”, “Lingue 2000” ecc...

Infine ci sono pochi casi nei quali l'impegno nell'organizzazione ha coinciso con eventi personali (studi universitari, immissione in ruolo).

Alla domanda “Cosa ti ha spinto a partecipare a questo gruppo di ricerca” (alla quale era possibile rispondere a più di una opzione) le risposte più “gettonate” (con una equidistribuzione delle opzioni pari al 45%) sono state:

- l'idea dell'ineluttabilità della questione “carriera” e articolazione professionale;
- l'idea di poter affrontare in modo scientifico/analitico un problema (quello della valutazione)

solitamente caricato di valenze emotive;

l'accettazione da parte dei partecipanti del principio di carriera e meritocratico;
infine (con numero di adesioni di poco inferiore) l'idea di associare al riscatto della professione una disponibilità all'autovalutazione.

Alla voce *altro* si sono raccolte le seguenti considerazioni:

- avere un'occasione di riflessione con altri colleghi;
- far parte di un gruppo di docenti "eterogeneo" che consente il confronto delle diversità delle esperienze;
- curiosità, confronto allargato, capire dove "si va a parare";
- interesse per lo specifico argomento della "valutazione", curiosità su come si dipanerà il lavoro di ricerca;
- riscontro con i colleghi anche in vista della futura integrazione nell'Unione Europea;
- la necessità avvertita che non debbano essere "altri" (magari estranei alla cultura scolastica) a stabilire per i docenti modalità e strumenti della valutazione;
- la fiducia nella possibilità di contribuire ad una scuola "di qualità" e quindi la necessità di ragionare su cosa sia "l'insegnante di qualità".