

Parte III

Il profilo professionale dei docenti neoassunti

COMPETENZE E PROFILO PROFESSIONALE DEI DOCENTI NEOASSUNTI

Laura Gianferrari

Premessa

Nel dibattito inerente la qualità dei sistemi scolastici, oggi più che mai attuale a livello internazionale, poiché sta diffondendosi la consapevolezza che l'istruzione è un fattore strategico per lo sviluppo di un paese, stanno assumendo rilievo preponderante le questioni riguardanti la professionalità docente.

Se infatti è acquisito che il processo di insegnamento-apprendimento è un fenomeno complesso e dinamico e che una pluralità di fattori interviene a determinare il livello delle acquisizioni degli studenti, sempre più la ricerca in campo educativo considera la qualità dell'insegnamento e dell'insegnante come la variabile scolastica che maggiormente incide sui risultati degli studenti (Eide, 2004; Rockoff, 2004; Schacter e Thum, 2004).

Il miglioramento di un sistema scolastico, dunque, passa in gran parte attraverso una politica di buoni interventi verso gli insegnanti, orientata a far sì che nella scuola operino professionisti competenti e motivati.

Il momento per intraprendere azioni in tal senso in Italia è quanto mai propizio, poiché un gran numero di docenti reclutati negli anni '70, periodo di massima espansione quantitativa della scuola, è uscito-sta uscendo dal sistema per raggiunti limiti di età. Nel nostro paese, nell'ultimo triennio, 75.000 nuovi insegnanti sono entrati in via definitiva nella scuola (quasi il 10% della dotazione organica nazionale), quota che è destinata ad implementarsi ulteriormente nell'immediato futuro¹. Nuovi insegnanti

¹ Il Quaderno Bianco sull'istruzione (2007) ipotizza un rinnovo del corpo docente italiano del 20% di qui a 5 anni, con una stima tra il 34% e il 44% nell'arco di 15 anni. A seguito delle recenti

stanno entrando in forza nella scuola: può essere il momento per misure di politica scolastica che mettano i docenti al centro dell'attenzione, l'occasione per un profondo rinnovamento della professionalità docente e, tramite essa, della scuola.

Nell'anno scolastico 2007-08 le nuove assunzioni hanno riguardato complessivamente 53.060 docenti², un universo particolarmente ampio, che può ben considerarsi rappresentativo del corpo docente che costituirà l'ossatura della scuola nei prossimi 25-30 anni.

Un'indagine³, realizzata nell'ambito della collaborazione tra l'Ufficio scolastico regionale dell'Emilia-Romagna e la Fondazione Giovanni Agnelli, volta a conoscere il profilo anagrafico, culturale, professionale di questi nuovi insegnanti è parsa significativa e ricca di motivi di interesse. In primo luogo per la rilevanza di queste immissioni per la scuola del futuro: è importante sapere se questi neo-insegnanti, cui è affidata la formazione dei cittadini del nuovo millennio, portano nella scuola nuovi comportamenti, una diversa cultura professionale, nuovi atteggiamenti; è utile conoscere quali aspettative hanno e quale investimento intendono fare su se stessi e sulla propria professionalità.

Un ulteriore, ma non secondario, motivo di interesse della ricerca consiste nella possibilità di guardare all'esperienza del precariato nella scuola e di mettere in luce aspetti peculiari del fenomeno, evidenziandone le connessioni con altri temi, quali il reclutamento e la formazione iniziale, che costituiscono nodi strategici di qualunque sistema scolastico.

L'indagine è stata condotta tramite un questionario strutturato a domande chiuse e semichiusate che ha coinvolto i neoassunti dell'a.s. 2007-08 di Emilia-Romagna, Piemonte e Puglia. Tale campione ha interessato l'universo dei docenti delle tre regioni, che era di 11.738 insegnanti⁴, pari al 22% del totale nazionale.

misure di contenimento della spesa pubblica, è prevedibile che sia lo scenario a più basso impatto a realizzarsi, ma l'entità del rinnovamento, se non altro per ragioni anagrafiche, sarà comunque considerevole.

² Nel dato complessivo sono compresi, oltre ai docenti su posto comune, quelli di sostegno, di religione, e gli educatori. I contingenti per le nuove assunzioni sono stabiliti con decreto, per l'a.s. 2007-08 il riferimento è il D.M. n.56 del 3/7/2007.

³ Si ringraziano i Direttori Generali degli Uffici Scolastici Regionali: dell'Emilia-Romagna, dott. Luigi Catalano; del Piemonte, dott. Francesco de Santis; della Puglia, dott.ssa Lucrezia Stellacci, per aver consentito la realizzazione dell'indagine tra i neoassunti dei rispettivi territori, mettendo a disposizione il supporto organizzativo degli Uffici regionali. Un riconoscimento particolare al prof. Massimo Lenzi, che ha curato con impagabile efficienza l'allestimento del sito www.docentineoassunti.it, e al dott. Roberto Ricci, per la professionalità con cui si è occupato dell'elaborazione statistica dei dati. Una menzione particolare al dott. Stefano Molina, che per conto della Fondazione Giovanni Agnelli ha accompagnato e facilitato le varie fasi del lavoro.

⁴ I questionari compilati validi sono così distribuiti (tra parentesi, il numero totale di neoassunti): Emilia-Romagna: 2.720 (3.656); Piemonte: 3.182 (4.132); Puglia: 3.145 (3.950).

Il questionario, da compilarsi esclusivamente in formato digitale, è stato pubblicato nei mesi di maggio e giugno 2008 su un sito appositamente allestito⁵. Sebbene la compilazione fosse facoltativa e richiedesse un certo livello di abilità informatica, sono state raccolte 10.872 risposte (di cui 9.047 valide), corrispondenti al 92,5% dell'universo considerato. I questionari validi dell'Emilia-Romagna sono 2.720.

L'estensione, la sua collocazione in aree territoriali diverse del Paese (Nord-ovest; Nord-est, Sud⁶), l'altissimo numero di risposte e la loro distribuzione omogenea nelle tre regioni consente di considerare il campione significativo.

Il questionario contiene anche uno spazio 'aperto', ove i docenti erano invitati ad esprimere proprie osservazioni spontanee sui temi del questionario o sulla propria esperienza in generale: l'intento era non solo di raccogliere ulteriori dati, ma soprattutto di avere informazioni di tipo diverso, afferenti in particolar modo alla dimensione emotiva, che nella parte strutturata del questionario non aveva possibilità di esprimersi. Un migliaio di insegnanti ha colto questa opportunità, fornendo osservazioni che sono state analizzate e raggruppate per aree tematiche.

L'identità dei docenti neoassunti

La tipologia di scuola

La distribuzione dei neoassunti per tipologia di posto e grado di scuola consente una mappatura della loro collocazione professionale, con una preliminare rappresentazione della funzione che svolgono, delle competenze specifiche che esercitano, dei contesti scolastici in cui esercitano l'attività.

L'88,1% dei docenti del campione dell'Emilia-Romagna occupa un posto di tipo comune (cattedre disciplinari nella secondaria o posti 'normali' sulle classi della primaria e le sezioni dell'infanzia), il 9,8% posti di sostegno (a supporto dell'integrazione degli alunni disabili), il 2,1% sono insegnanti di religione cattolica⁷ (Tab. 1).

La distribuzione per grado di scuola mostra che il 37,1% del totale del campione regionale è in servizio nella scuola primaria; la scuola dell'infanzia assorbe una quota del 12,6%, la secondaria di primo grado il 25,8% e il secondo grado un 24,4% (Tab. 2).

⁵ www.docentineoassunti.it.

⁶ Nel testo si adotta la suddivisione territoriale utilizzata dall'ISTAT (Nord-est; Nord-ovest; Centro, Sud; Sud e Isole).

⁷ I docenti di religione cattolica, per effetto della Legge n.186 del 18/7/2003, fanno parte dei ruoli organici dei docenti statali, previo superamento di concorso riservato e con graduale immissione in ruolo per quote annue. Attualmente i docenti di religione cattolica a tempo indeterminato sono 14.332 a livello nazionale.

Tab. 1 - Distribuzione dei neoassunti su tipologia di posto, per regione. A.s 2007-08

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Posto di scuola comune - cattedra	88,1	83,3	77,8	82,8
Posto di sostegno	9,8	10,2	15,8	12,0
Insegnante di Religione cattolica	2,1	6,4	6,5	5,1
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Tab. 2 - Distribuzione dei neoassunti su grado di scuola, per regione. A.s 2007-08

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Scuola dell'infanzia	12,6	12,1	20,1	15,0
Scuola primaria	37,1	35,7	27,1	33,1
Scuola secondaria di I grado	25,8	27,3	25,0	26,1
Scuola secondaria di II grado	24,4	25,0	27,7	25,8
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

La mobilità territoriale

Una parte significativa dei neoassunti entrati in ruolo in Emilia-Romagna proviene da una regione diversa, in cui ancora risiede: il 25% proviene infatti da altre zone del paese, in particolare dalle regioni del Sud (19%). Sono soprattutto Campania, Sicilia, Puglia e Calabria a contribuire alla costituzione del nuovo corpo docente emiliano-romagnolo, tuttavia è presente in una percentuale sensibile (6,8%) il fenomeno dello spostamento dalle province delle sei regioni limitrofe, in modo pressoché uguale.

Nelle altre regioni partecipanti all'indagine, l'incidenza degli insegnanti non residenti è minore: il 20% in Piemonte (di cui il 5,7%, proviene da altre province del Nord e del Centro); il 10% in Puglia (di cui il 4,7% proviene dal Nord o dal Centro).

Il fenomeno ha una ripercussione significativa nel *turn over* degli insegnanti, in quanto si tratta di una mobilità che non ha il carattere della stabilità, del trasferimento permanente, ma è strumentale all'assunzione in ruolo. Infatti, il 23,4% dei docenti appena entrati dichiara già la propria intenzione di chiedere il trasferimento in un'altra regione nel prossimo triennio.

Per avere una percezione esatta del fenomeno, occorre scomporre il dato per ordine di scuola, perché le differenziazioni sono notevoli. Le intenzioni di spostamento sono concentrate nell'infanzia e nella primaria, così che l'Emilia-Romagna ha un 30% di neoassunti nella scuola primaria che intendono spostarsi in altre regioni e un altro 27% nella scuola dell'infanzia (Tab. 3). Considerato che alcune realtà sono più interessate di altre al ricambio generazionale (solitamente quelle meno ambite per posizione geografica), risulta che in molte scuole primarie il tasso di docenti non residenti e non

intenzionati a permanere è assai elevata, con conseguenze rilevanti sulla continuità didattica e sulla vita interna degli istituti scolastici.

Da segnalare inoltre che il fenomeno si presenta in espansione rispetto agli anni precedenti: le assunzioni provenienti da altre regioni erano al 22,2% nell'a.s. 2005-06 e al 18,8% nell'a.s. 2006-07.

Tab. 3 - Intenzione di trasferimento nel prossimo triennio per grado di scuola e per regione

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Scuola dell'infanzia	27,3	21,1	16,6	20,6
Scuola primaria	30,8	22,8	12,7	22,6
Scuola secondaria di I grado	17,8	15,4	10,2	14,4
Scuola secondaria di II grado	15,9	16	11,2	14,2
<i>Totale</i>	<i>23,4</i>	<i>18,9</i>	<i>12,4</i>	<i>---</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

La femminilizzazione della professione

Un fattore significativo su cui l'indagine permette di avere ulteriori informazioni riguarda il fenomeno della femminilizzazione: la diminuzione della presenza maschile non rappresenta solo uno svantaggio per gli studenti, in quanto viene a mancare un modello di identificazione maschile positiva, ma può essere anche considerato come un indicatore della perdita di attrattiva della professione.

In Italia le donne costituiscono il 77,5% degli insegnanti (MIUR, 2008), la quota più alta dei paesi europei, i maschi sono solo il 22,5%, concentrati soprattutto nel segmento superiore di istruzione.

Le nuove assunzioni non modificano la portata del fenomeno, anzi, segnalano che il processo di femminilizzazione è in costante, progressivo aumento, tanto che tra i nuovi docenti la presenza femminile in Emilia-Romagna è dell'85,6%, con una concentrazione massima nell'infanzia e nella primaria e un andamento via via decrescente.

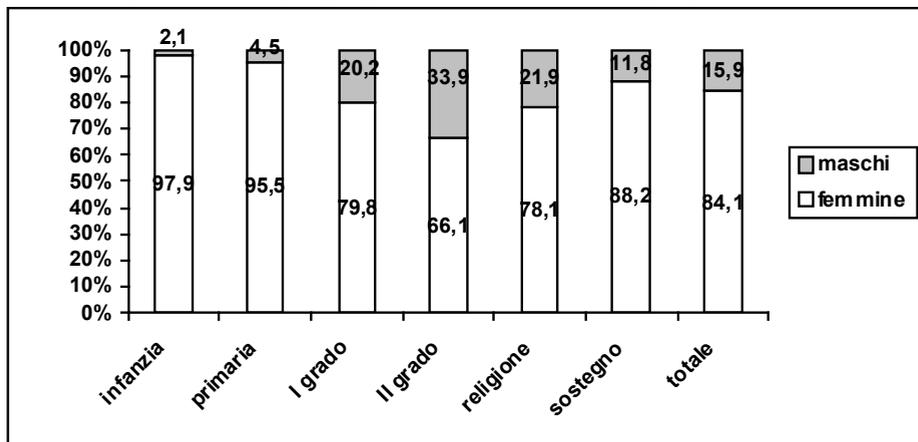
Ponendo attenzione ai diversi territori, inoltre, la Puglia rivela una presenza femminile inferiore di oltre 3 punti percentuali rispetto all'Emilia-Romagna (82,4% a fronte dell'85,6%). Questo dato si innesta su un altro fenomeno già ampiamente rilevato: una minor incidenza del tasso di femminilizzazione nelle regioni del Sud Italia a confronto del Nord, rispetto al quale l'ingresso delle nuove leve di insegnanti ha tuttavia il medesimo effetto: la presenza dei docenti donne aumenta in proporzione in tutti i gradi scolastici (Tab. 4 e fig. 1).

Tab. 4 – Distribuzione dei docenti per genere, per regione

<i>Genere</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
F	85,6	84,2	82,4	84,0
M	14,4	15,8	17,6	16,0
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 1 - Distribuzione per genere dei docenti neoassunti, per grado di scuola



Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

L'età anagrafica

Per la quasi totalità dei docenti (93%), l'assunzione in ruolo non coincide con l'effettivo momento di approccio alla professione, avendo essi già compiuto esperienze di lavoro nella scuola come precari, con contratti a tempo determinato. I dati riferiti a questo fenomeno sono perfettamente coerenti con quelli relativi all'età ed evidenziano l'incapacità del nostro sistema di inserire nel proprio tessuto energie e forze giovani, nel pieno della loro potenzialità.

Gli insegnanti italiani hanno un'età media assai avanzata (al riguardo deteniamo anche un primato internazionale, che ci vede all'ultimo posto tra i paesi OCSE per l'età dei nostri docenti) (OECD, 2008). Ancora: l'età media dei nuovi assunti è andata progressivamente innalzandosi: era di 24 anni prima del 1970 e di 28 negli anni '70, mentre oggi sfiora i 40, ben 15 anni in più rispetto ai neoinsegnanti di trenta anni fa (MIUR, 2005).

Le nuove immissioni, pur rappresentando una robusta iniezione di giovinezza, non evidenziano una vera e propria inversione di tendenza, considerato che a fronte di un 18% di nuovi ingressi che non superano i 35 anni, il 40% dei neoassunti è compreso nella fascia d'età tra i 40 e i 50 anni, e un buon 13,7% in quella 50-60 (Tab. 5).

Il confronto con analoghe ricerche condotte in anni recentissimi (Gianferrari, 2006 e 2007; Gremigni e Settembrini, 2007) evidenzia anzi un ulteriore innalzamento nell'età dei neoassunti. Anche in Emilia-Romagna, ove l'età dei neoassunti è leggermente più bassa (il 20,8% non supera i 35 anni e solo il 38,3% si colloca tra i 40 e 50), è evidente un innalzamento della popolazione oltre i 40 anni (+7 punti percentuali) e una diminuzione di quella più giovane (-6 punti percentuali per gli under 30).

Disaggregando i dati per grado di scuola, il ricambio generazionale appare assai più marcato nella scuola primaria, in cui il 64,4% dei neoassunti ha meno di 40 anni, e nella scuola dell'infanzia, con un 53,8% under 40, mentre nella secondaria di secondo grado la

proporzione è invertita, con un 65,5% di neoassunti over 40. Considerando poi la tipologia di posto, emerge che i docenti di sostegno sono i più giovani e che quelli di religione, al contrario, hanno un'età sensibilmente più alta dei colleghi: solo il 22% ha meno di 40 anni.

Tab. 5 – Distribuzione dei docenti per fasce di età, per regione

Età	Emilia-Romagna	Piemonte	Puglia	Tutte le regioni
Meno di 30	2,6	2,9	2,1	2,5
30-34	18,1	18,4	11,2	15,8
35-39	30,5	29,2	22,4	27,2
40-44	24,1	25,1	26,3	25,2
45-49	14,2	13,7	18,6	15,6
50-54	7,3	6,7	10,5	8,2
55-59	2,8	3,4	6,6	4,3
60 o più	0,5	0,6	2,4	1,2
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

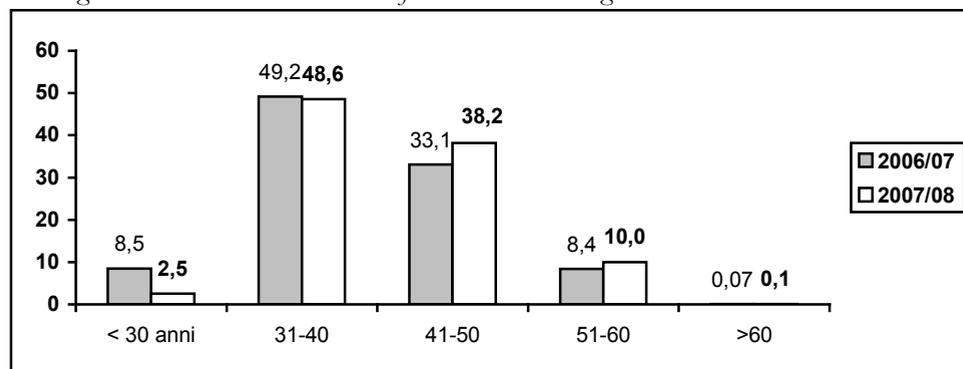
Fonte:USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Tab. 6 – Distribuzione dei docenti per età, per grado di scuola. Emilia-Romagna

Età	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. I grado	Scuola sec. II grado
meno di 30	3,5	4,9	0,6	0,8
30-34	23,0	24,9	13,2	10,5
35-39	27,3	34,6	33,0	23,2
40-44	23,3	22,3	25,4	25,9
45-49	14,0	7,6	15,0	23,5
50-54	7,3	4,2	8,1	11,3
55-59	1,7	1,3	4,1	4,1
60 o più	0,0	0,3	0,6	0,9
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte:USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 2 - Età docenti neoassunti: confronto Emilia-Romagna a.s. 2006-07 e a.s. 2007-08



Fonte:USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Il precariato nella scuola

Un sistema bloccato

È opportuno riportare per sommi cenni le procedure di assunzione adottate nel nostro paese, premettendo che una delle sue caratteristiche di fondo è la forte centralizzazione, essendo esse governate direttamente dall'Amministrazione: l'Italia è il paese OCSE con il più basso indice di assunzioni 'aperte', gestite cioè dagli istituti scolastici (OECD, 2006). Nella maggior parte dei paesi europei "si dispone di un sistema di assunzione molto più decentrato, denominato assunzione aperta, in cui il processo di relazione tra gli insegnanti in cerca di occupazione e le cattedre disponibili ha luogo a livello di istituto" (Eurydice, 2002).

I paesi che adottano sistemi di reclutamento centralizzati utilizzano procedure di assunzione per concorso o per graduatoria; in Italia le due modalità sono adottate entrambe e ogni anno i posti disponibili vengono assegnati per il 50% ai vincitori del concorso ordinario, per il restante 50% a chi è iscritto nella graduatoria permanente.

Questo meccanismo all'apparenza semplice rivela tutta la sua complessità se appena si cerca di comprenderne la portata. Innanzitutto il concorso per titoli ed esami, che avrebbe dovuto essere la via ordinaria per l'accesso al ruolo (il riferimento è all'art. 9 della Costituzione, ripreso da tutta la normativa primaria⁸), in realtà è stato sempre utilizzato in via straordinaria, bandito a intervalli saltuari, così che non c'è alcuna certezza per gli aspiranti insegnanti di poter contare su di esso per l'accesso alla professione. L'ultimo bando è del 1999 e i neoassunti 2007-08 entrati 'per concorso' sono coloro che 7-8 anni fa ne avevano superato le prove, senza che a ciò seguisse l'assegnazione di una cattedra, non garantita ai vincitori, in quanto la nomina dipende dalla disponibilità. Chi supera un concorso senza ricevere una cattedra viene collocato in una graduatoria detta 'di concorso', che rimane immutata e cui si ricorre ogni anno secondo la disponibilità dei posti.

Stante questa situazione, che è endemica nella storia del reclutamento dei docenti italiani, il canale privilegiato per l'assunzione è diventato quello della graduatoria *permanente* (ora *ad esaurimento*)⁹, cui ci si può iscrivere anche senza aver superato un concorso, ma solo con il titolo abilitante e con un determinato periodo di servizio. Essendo questa graduatoria aggiornata con una frequenza maggiore di quanto non siano banditi i concorsi, offre più possibilità di raggiungere l'obiettivo di un posto stabile.

Connesso al meccanismo delle graduatorie sta il problema del peso da attribuire ai titoli e ai requisiti richiesti per iscriversi in graduatoria ed ottenerne una determinata

⁸ Ricordiamo la legge n. 270 del 20 maggio 1982, che all'art.1 afferma che "i concorsi sono indetti con frequenza biennale"

⁹ La legge 296 del 27/12/2006 (legge finanziaria 2007), all'art.1 comma 605, trasforma le graduatorie permanenti in graduatorie ad esaurimento, con l'obiettivo di evitare ulteriori aggiornamenti (che si traducono in nuovi ingressi di aspiranti docenti) e di procedere dunque al loro esaurimento

collocazione. Non è questione da poco, perché tocca il cuore del problema: l'incapacità del sistema di assumere un preciso modello di formazione per la professione docente e di disporre un sistema di reclutamento coerente con esso.

Attualmente, vediamo la convivenza di tre distinti modelli, basati su criteri diversi: il concorso per titoli ed esami, il cui superamento comporta di per sé l'abilitazione all'insegnamento (*modello meritocratico*), l'esperienza sul campo, cui si accompagna la possibilità, per chi ha determinati requisiti, di accedere a corsi abilitanti riservati (*modello esperienziale*), l'abilitazione conseguita attraverso lunghi percorsi universitari: laurea in Scienze della formazione per la scuola primaria, diploma post-universitario presso le SSIS per la secondaria (*modello professionalizzante*).

Nel momento di 'pesare' i titoli in vista dell'inserimento in graduatoria e del futuro accesso in ruolo, questi diversi modelli configgono tra loro, dando luogo a continue revisioni dei punteggi da assegnare e provocando spesso ricorsi e contenziosi che si risolvono nell'incertezza sulla collocazione dei singoli e in definitiva nel prolungarsi del tempo del precariato.

La durata del precariato

L'indagine rivela che la durata media del precariato per i neoassunti 2007-08 è di 10,7 anni: quasi la metà (46%) ha alle spalle oltre 10 anni di esperienza come 'supplente', solo il 17% ha meno di 5 anni di servizio pre-ruolo (Tab. 7): questo lungo periodo di attesa prima dell'assunzione definitiva è ovviamente una delle ragioni dell'età avanzata dei docenti italiani. L'ordine di scuola è la variabile che pesa maggiormente sulla durata del precariato. Nella secondaria di II grado oltre il 54,6% dei docenti ha più di 10 anni di servizio pre-ruolo, con una differenza di 10 punti percentuali rispetto agli altri gradi di scuola: la correlazione con l'età è evidente e spiega perché oltre il 40% dei neoassunti in questo tipo di scuola ha più di 45 anni. Per contro primaria e infanzia, ove il ricambio generazionale è più marcato, sono anche i gradi scolastici in cui è più facile l'accesso: il 24,2% dei neoassunti nell'infanzia ha meno di 5 anni di precariato, nella primaria troviamo la percentuale più bassa in assoluto di docenti con più di 15 anni di precariato (Tab. 8).

Tab. 7 - Distribuzione dei docenti per anni di precariato per regione

<i>Anni di precariato</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
>20 anni	8,9	11,8	12,2	11,1
16-20 anni	11,0	12,9	13,9	12,7
11-15 anni	21,1	24,2	21,2	22,3
6-10 anni	41,3	35,1	35,7	37,2
2-5 anni	8,9	7,8	8,6	8,4
1 anno	2,8	2,7	3,9	3,2
Mai avuto CTD	6,1	5,5	4,4	5,3
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Tab. 8 - Distribuzione dei docenti per anni di precariato per grado di scuola

Anni di precariato	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. I grado	Scuola sec. II grado
più di 20	12,1	7,4	13,1	13,2
16-20	11,5	8,6	13,0	18,0
11-15	18,9	28,7	15,1	23,3
6-10	33,3	39,7	42,2	31,1
2-5	9,2	7,6	10,0	7,3
1	5,7	2,8	2,4	2,9
Mai avuto CTD	9,3	5,2	4,2	4,2
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Considerando poi la tipologia di posto, emerge che i docenti di sostegno sono i più giovani e che quelli di religione, al contrario, hanno un'età anagrafica e di servizio sensibilmente più alta dei colleghi: se solo il 22% ha meno di 40 anni, oltre l'83% supera i 10 anni di precariato, una differenza di 40 punti percentuali rispetto agli altri docenti. È da presumere che i docenti con più anzianità di servizio e più anni anagrafici siano coloro che hanno beneficiato in primo luogo della recente normativa che ne prevede l'assunzione.

Le modalità di reclutamento

Oltre al grado di scuola e alla tipologia di posto, altre due variabili influenzano la durata del precariato e l'età anagrafica: la modalità di accesso al ruolo e il possesso del titolo universitario di formazione specialistica, due fattori entrambi particolarmente significativi, perché connessi alla questione del reclutamento dei docenti.

Sotto il primo aspetto, l'accesso per concorso consente l'immissione in ruolo di docenti più giovani d'età e con un percorso di precariato più breve. Chi entra in ruolo tramite il canale della graduatoria permanente ha un'età media di 42 anni, con una percentuale del 60% che supera i 40. La durata media del precariato in questo gruppo di docenti è di 11,8 anni, la percentuale di chi ha più di 10 anni di servizio è del 53,4%.

Per contro, i docenti che entrano attraverso il canale del concorso, nonostante siano trascorsi nove anni dall'indizione dell'ultimo bando e la relativa graduatoria sia in vigore dal 2001, hanno un'età media di 39 anni, con una percentuale del 44% che supera i 40 anni e una presenza di under 35 che raggiunge il 24%. La durata media del precariato scende a 8,4 anni e 'solo' il 32% ha più di 10 anni di servizio.

Inoltre, per il 17,4% dei docenti, il superamento del concorso ha determinato l'ingresso nel ruolo direttamente, con un solo anno di precariato o addirittura con nessuna esperienza (10,8%), casi che sono ridotti al 3% per chi proviene dalla permanente (Tab. 9). Considerato il numero di anni intercorso dall'espletamento dell'ultimo concorso, questo 17,4% di docenti con esperienza minima o nulla nella scuola si è presumibilmente dedicato nel frattempo ad altre attività, vuoi lavorative, in settori diversi dalla scuola, vuoi personali

(considerata l'età anagrafica e il genere femminile, la cura dei figli è altamente ipotizzabile).

Va inoltre evidenziato che il diploma delle scuole di specializzazione si rivela un canale privilegiato per abbreviare i tempi di entrata in ruolo: tra i docenti della secondaria di secondo grado in possesso di diploma SSIS solo il 15,3% ha più di 10 anni di supplenze, percentuale che scende ulteriormente nel primo grado (13,8%), fenomeno che è stata la vera origine del conflitto consumatosi in tempi recenti tra precari 'sissini' e 'non-sissini' per l'attribuzione dei punteggi (Tab. 10).

Tab. 9 - Anni di precariato per modalità di accesso al ruolo

Anni di precariato	Concorso	Permanente	Passaggio
più di 20	5,5	13,3	17,9
16-20	9,1	14,2	16,5
11-15	17,4	25,9	20,3
6-10	42,2	35,2	30,9
2-5	9,8	7,7	7,1
1	5,2	1,8	3,3
Mai avuto CTD	10,8	1,9	4,0
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Tab. 10 - Anni di precariato in relazione al diploma SSIS (scuola secondaria)

Anni di precariato	Scuola sec. I grado		Scuola sec. II grado	
	Senza diploma SSIS	Con diploma SSIS	Senza diploma SSIS	Con diploma SSIS
più di 20	13,1	3,5	13,2	1,5
16-20	13,0	3,1	18,1	2,8
11-15	15,1	7,2	23,3	11,0
6-10	42,2	61,6	31,1	59,9
2-5	10,0	21,3	7,3	18,0
1	2,4	1,6	2,9	5,0
Mai avuto CTD	4,2	1,7	4,2	1,7
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Nel momento in cui si scrive, le procedure di accesso alle SSIS per l'anno accademico 2008-09 sono state sospese¹⁰, nell'ambito di interventi di contenimento della spesa pubblica e in vista di una razionalizzazione della consistenza degli organici e delle classi di concorso della scuola secondaria. Potrebbe essere l'occasione per un ripensamento delle modalità di assunzione dei docenti che non abbia solo ragioni economi-

¹⁰ Art. 64 - comma 4 ter del decreto Legge 25.06.2008 n. 112, convertito in legge il 6.8.2008, n. 133.

che, ma sia funzionale a un miglioramento del sistema e implichi una scelta consapevole del modello di reclutamento che si intende adottare, in relazione all'idea di scuola e di professionalità docente che si vuole per il paese. La voce dei neoassunti è molto critica nei confronti di un sistema di reclutamento giudicato *palesamente inefficace e assurdo*, sia perché conduce a un precariato di 10 anni sia perché i criteri adottati al momento non permettono di valutare le competenze effettive degli insegnanti. La richiesta pressoché unanime è di un sistema molto più selettivo, che eviti l'ingresso in ruolo di *persone non idonee a questa professione, non preparate nelle discipline e con difficoltà di relazione*. Lo strumento del concorso sembra ai neoassunti il più idoneo, sia per selezionare i docenti secondo criteri di merito, sia per ridurre la durata del precariato¹¹.

“Ritengo che si debba tornare alle assunzioni nella scuola mediante concorsi pubblici ordinari, che sono l'unico modo per selezionare il personale della scuola. Bisognerebbe reclutare gli insegnanti in modo più serio e meritocratico. La scuola non può permettersi di accontentarsi di figure di docenti mediocri e poco motivati. Ritengo fondamentale l'assunzione dei docenti tramite concorso e non tramite l'indulgenza plenaria dei corsi abilitanti speciali, che privilegiano il numero di anni di servizio a discapito della preparazione globale e della motivazione all'insegnamento. Con le politiche adottate si rischia di mortificare gli insegnanti: una persona intenzionata ad insegnare dovrebbe essere messa nelle condizioni di farlo al più presto, da giovane, quando si è pieni di entusiasmo”¹².

Un precariato stabile

Una delle caratteristiche peculiari del precariato nella scuola è la sua 'stabilità'. Il meccanismo e del reclutamento di fatto ha garantito fino ad ora l'ingresso in ruolo a tutti coloro che vi entrano, lasciando nell'incertezza solo la variabile 'tempo': non si sa il quando, ma è praticamente certo che l'assunzione definitiva giungerà per tutti. Un precariato garantito, dunque, si potrebbe dire, a confronto delle situazioni che si registrano in altri settori.

I dati forniti dall'indagine suffragano questa tesi: il 78,6% dei neoassunti non ha avuto interruzioni, o interruzioni inferiori a un anno, nel proprio periodo di precariato, solo il 9,3% ha interrotto l'attività nella scuola per più di tre anni. Si è trattato di un precariato 'operoso': i docenti hanno utilizzato questo tempo di attesa (specie nel caso di supplenze non annuali) per intrecciare l'azione di insegnante con lo studio e con attività in altri ambiti lavorativi.

Il 34% dei neoassunti ha alle spalle esperienze lavorative in altri settori, media che si declina in modo diverso secondo le realtà territoriali: massima in Emilia-Romagna (40,7%) e minima in Puglia (25,9%), passando per un 36,4% del Piemonte, a testimoniare di mercati del lavoro diversi e con diverse opportunità lavorative (Tab. 11). In Emilia-Romagna,

¹¹ Ricordiamo che la legge 244 del 24/12/2007 (legge finanziaria 2008) all'art. 2, comma 416 reintroduce il sistema concorsuale per esami, ma fa salva anche la validità delle graduatorie permanenti (ora ad esaurimento). Al momento in cui si scrive, non si è ancora proceduto a bandire il concorso preannunciato.

¹² In *corsivo* sono riportati stralci delle risposte aperte dei docenti.

la precedente attività lavorativa è stata svolta prevalentemente nel settore privato come lavoratore dipendente (56,8%), specie nell'industria e nel commercio; ma anche nel settore pubblico (24,6%), con un'equa ripartizione tra Regione, Enti locali e altre Pubbliche amministrazioni, e nel privato autonomo (18,6%), specie come libero professionista.

Tab. 11 - Esperienze in altri settori lavorativi prima dell'assunzione in ruolo nella scuola, per regione

<i>Attività lavorativa</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Si	40,7	36,4	25,9	34,1
No	59,3	63,6	74,1	65,9
<i>Totale</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Ma, soprattutto, i docenti nel periodo di precariato si sono impegnati nello studio e nel conseguimento di titoli di studio ulteriori rispetto a quelli già posseduti. Nei tre anni precedenti l'assunzione (periodo in cui la quasi totalità lavorava già nella scuola) ha seguito percorsi formativi il 93% dei docenti, di cui il 33% ha frequentato studi universitari, sotto forma di un primo o secondo corso di laurea (10,6%) master o corsi di specializzazione, SSIS (in Emilia-Romagna il 22,2%, in Puglia il 31,2). Un altro 10,2% ha seguito corsi di specializzazione non universitari, per un totale dunque nella nostra regione di un 41,2% aspiranti docenti che hanno continuato ad accumulare titoli (Tab. 12).

“Ritengo che mai come oggi i docenti arrivino preparati alla loro immissione in ruolo: anni di precariato, corsi SSIS abilitanti, corsi di specializzazione per il sostegno¹³”.

Tab. 12 - Frequenza di percorsi di formazione universitari nell'ultimo triennio, per regione

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Primo corso di laurea	6,9	5,8	6,3	6,3
Ulteriore corso di laurea	3,7	3,0	4,7	3,8
Master, SSIS, corsi di spec. post-laurea	22,2	16,8	31,2	23,4
<i>Totale</i>	<i>32,8</i>	<i>25,6</i>	<i>42,2</i>	<i>33,5</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

La disaggregazione del dato per età evidenzia che non sono i docenti più giovani ad avere maggiormente seguito questi percorsi formativi, ma quelli compresi nella fascia di età 30-40 anni, quando già erano alle prese con graduatorie, punteggi e le legittime aspirazioni all'assunzione in ruolo, per cui un ulteriore titolo di studi poteva risultare decisivo. Il possesso di un maggior numero di titoli non si ha infatti tra i docenti più giovani, ma nella fascia d'età tra i 35 e i 45 anni, che hanno conseguito laurea, master e titoli di specializzazione mentre già lavoravano nella scuola.

¹³ In corsivo sono riportati stralci delle risposte aperte dei docenti.

Una riflessione s'impone sul fervore di studi mostrato dai precari della scuola: se si tratti, cioè, di percorsi effettivamente utili per la formazione professionale e personale, o non piuttosto di studi con una motivazione strumentale, finalizzati all'innalzamento del punteggio per l'aggiornamento delle graduatorie. Non necessariamente e non sempre un percorso formativo è utile, sono la motivazione e la rispondenza alle esigenze culturali e professionali a renderlo tale: l'accumulo di titoli in funzione della graduatoria può vedersi come un altro effetto perverso del meccanismo di reclutamento per graduatorie infinite, e rischia di risolversi in uno spreco di energie e di risorse, che meglio potrebbero essere finalizzate per conseguire competenze mirate e professionalizzanti.

Competenze professionali

Molti paesi dell'area OCSE, in vista di un miglioramento della qualità dell'istruzione, hanno cominciato a pensare in termini di competenze professionali degli insegnanti, un approccio che offre il vantaggio di fissare obiettivi chiari alla formazione dei docenti e saldi parametri di riferimento per il reclutamento. Per essere titolari di un posto da insegnante, gli aspiranti, alla fine della loro formazione iniziale, devono possedere le competenze richieste, fissate in protocolli dalle autorità responsabili dell'istruzione nel paese¹⁴. Tale approccio richiede una definizione chiara e pragmatica della professionalità docente e la consapevolezza del tipo di insegnante che si intende reclutare. In assenza di tale definizione, e nel persistere, sia tra gli studiosi sia tra i decisori politici, di visioni diverse riguardo la figura del docente, i percorsi di formazione e il sistema di reclutamento rimangono inadeguati, soggetti a soluzioni provvisorie e spesso contraddittorie¹⁵.

Tale situazione si riflette anche sulla percezione del ruolo dell'insegnante da parte degli stessi docenti e degli altri soggetti coinvolti nel processo educativo.

*“La professione di docente sta cambiando in una direzione che non riesco a capire. Mi si chiede di essere psicologa, pseudo-mamma, balia, dottoressa, psichiatra (tutte competenze che non ho mai acquisito) e nulla che abbia a che fare con l'insegnamento”*¹⁶.

In vista di una sistematizzazione della materia è parso utile chiedere ai docenti neo-assunti qual è la loro visione di insegnante, quale identità professionale sentono di possedere e quale valutazione danno della propria preparazione.

¹⁴ Ricordiamo gli Standard per il rilascio del *Qualified Teacher Status* in Inghilterra, le *Recommandations pour la formation des maitres* in Francia, le *Linee guida per la valutazione dei docenti fissate dai Ministeri dell'istruzione* di ogni Land in Germania.

¹⁵ Valga un solo esempio: il reclutamento dei docenti di scuola primaria non prevede come obbligatorio il requisito della competenza in lingua inglese, quando tale disciplina è obbligatoria da vent'anni nella scuola primaria, con la conseguenza di gravi difficoltà nell'erogazione di tale insegnamento, causa la carenza di maestri competenti in lingua inglese.

¹⁶ In *corsivo* sono riportati stralci delle risposte aperte dei docenti.

Competenze e immagine della professione

Le risposte fornite consentono di delineare tre approcci all'insegnamento, diversi sebbene non escludentesi l'uno con l'altro. Il primo si può definire 'didattico-motivante', centrato sulla trasmissione dei saperi e sull'alunno, attento agli aspetti disciplinari ma anche a quelli emotivo-affettivi, così che la motivazione degli alunni e l'educazione a buoni comportamenti rivestono grande importanza nell'operato del docente. Si potrebbe anche definire l'approccio del 'buon Maestro', figura non solo competente nella materia, ma anche educatore e portatore di valori positivi.

Le competenze che rivestono maggiore importanza per questi docenti sono quelle disciplinari (73%) e quelle riferite alla gestione della classe e degli alunni (70%). È in assoluto il modello più diffuso tra i neoassunti del campione, sebbene riceva adesioni più convinte nei gradi inferiori di scuola. In particolare sono i docenti della primaria i più convinti che sia necessario possedere una buona conoscenza degli alunni (67%), di strategie per promuovere tra di essi un buon comportamento (76,5%), di valorizzare le loro aspettative (71,6%). Percentuali leggermente più basse si ritrovano nella scuola dell'infanzia e nella secondaria di primo grado, mentre nel secondo grado i docenti si mostrano molto più attenti alla competenza disciplinare (79,6%) e meno alle dimensioni che riguardano la conoscenza degli alunni (54,4%) e la loro motivazione (63,9%). (Tab. 13).

Un secondo approccio, che si potrebbe definire 'scientifico', rivolge particolare attenzione agli aspetti tecnici, più che a quelli relazionali e disciplinari. Assumono importanza competenze riferite alla pianificazione e progettazione, alla capacità di differenziare l'insegnamento, alla valutazione. Circa la metà dei neoassunti del campione ritiene essenziali queste capacità, percentuale che sale ad oltre il 60% nell'infanzia e nella primaria, mentre sfiora appena il 50% nel secondo grado. In particolare, la capacità di differenziare i percorsi di apprendimento in funzione delle esigenze degli studenti viene considerata necessaria solo dal 46,6% dei professori del secondo grado.

Un terzo approccio, che si può definire del 'professionista', mette in evidenza le diverse dimensioni della professione e la responsabilità verso di esse, inclusa l'unità organizzativa in cui si è inseriti e gli altri soggetti con cui si interagisce: la famiglia, i colleghi. È l'approccio del docente dell'autonomia, che non vive l'insegnamento come attività del singolo, ma come parte di un'azione di scuola di cui si è corresponsabili. La sensibilità verso questa dimensione della professione è piuttosto scarsa, e con differenziazioni considerevoli secondo i gradi scolastici. Se la capacità di interagire coi colleghi e il dirigente per migliorare la vita della scuola è considerata importante dal 56,4% di docenti dell'infanzia e dal 49,1% nella primaria, tale percentuale scende al 34% nel secondo grado. Ancora più eclatante il dato riferito alla capacità di comunicare con le famiglie: importante per il 49,3% dell'infanzia e il 42,8% nella primaria, scende al 22,6% nel secondo grado (Tab. 13).

Sono invece aspetti che gli standard professionali per l'insegnamento degli altri paesi contemplano ampiamente, alla voce "*Responsabilità professionali: comunicare con le famiglie; collaborare con la scuola e il distretto*" (USA); o "*Valori e pratica professionali: saper comunicare con sensibilità e in maniera efficace con i genitori; saper contribuire alla vita collettiva della scuola*

e *condividerne le responsabilità*” (Inghilterra); o ancora: *“Competenza a lavorare in équipe e a cooperare con tutti i partner della scuola”* (Francia).

Tab. 13 - *Importanza data dei docenti alle competenze indicate per grado di scuola*

<i>Competenze</i>	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. I gr.</i>	<i>Scuola sec. II gr.</i>	<i>Totale</i>
Competenza nella disciplina insegnata	63,0	70,4	76	79,6	73,2
TIC	15,1	15,6	16,8	17,2	16,3
Conoscenza degli alunni	69,0	67,2	65,8	54,4	63,9
Conoscenza delle strategie per promuovere un buon comportamento degli alunni	74,1	76,5	68,7	63,9	70,9
Capacità di valorizzare negli alunni la motivazione all'apprendimento	67,2	71,6	70,0	63,6	68,5
Pianificazione dell'attività didattica	64,7	63	54,2	51,4	58,0
Capacità di valutare gli apprendimenti degli alunni	56,6	56,3	54,6	54,1	55,3
Capacità di differenziare l'apprendimento	65,4	64,9	55,5	46,6	57,8
Capacità di comunicare con i genitori	49,3	42,8	29,6	22,6	35,1
Capacità di interagire con colleghi e dirigente scolastico per migliorare la qualità della scuola	56,4	49,1	38,0	34,0	43,4
Capacità di contribuire alla vita della scuola e dividerne le responsabilità	45,4	36,2	27,9	28,4	33,4

Fonte: USR E-R, *Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'*.

Buone ultime, nella scala di valore dei neoassunti, stanno le competenze nell'uso delle tecnologie: solo il 16,3% ritiene queste capacità importanti per l'insegnante, percentuale che nessuna variabile influenza in modo significativo. Anche in questo caso, si tratta di competenze che gli standard degli altri paesi prevedono, e che anche la Conferenza europea sulla formazione degli insegnanti (Barcellona, 2002) ha messo in evidenza, affermando che la formazione deve *“considerare in modo particolare la capacità di utilizzare didatticamente le tecnologie della comunicazione”*.

L'età anagrafica e la durata del precariato sono variabili che incidono relativamente poco nel modo di rappresentarsi la professionalità docente, al contrario il grado di scuola in cui si opera è un fattore fortemente influente. Gli insegnanti dell'infanzia e della primaria hanno una concezione più ampia e articolata delle competenze necessarie per esercitare l'insegnamento, nella secondaria la competenza disciplinare assorbe la maggior parte delle attenzioni, lasciando in secondo piano le altre dimensioni della professionalità docente. In ogni caso, l'immagine dell'insegnante che sembra in generale prevalere è quella del docente-vocazionale, della figura educativa-operatore sociale piuttosto che quella del professionista in senso stretto.

“L'insegnamento dovrebbe essere una scelta motivata da una vera vocazione per l'educazione e la formazione delle generazioni future. L'insegnamento non è un semplice mestiere ma una vera e propria missione”

*ne. Svolgo questo lavoro come una missione, non credo che l'insegnamento sia paragonabile ad altre attività lavorative. Il nostro operato dovrebbe svolgersi con passione e dedizione, perché ha una valenza non solo educativa, ma anche di supporto per coloro che si affidano a noi nel percorso di crescita personale*¹⁷.

La rappresentazione dell'insegnamento come impegno vocazionale costituisce la base dell'identità professionale dei neoassunti: la ricerca ha cercato di analizzare se e quanto la frequenza dei percorsi formativi specialistici (Facoltà in scienze della Formazione e SSIS) incide sulla costruzione di tale immagine. Sono state perciò analizzate le risposte dei professori che hanno conseguito il diploma SSIS e quello dei maestri con laurea in Scienze della formazione, isolandole all'interno del campione osservato.

È così emerso che entrambi questi percorsi formativi aumentano in moderata misura (una percentuale che oscilla tra il 2% e il 3%) la consapevolezza dell'importanza degli aspetti motivazionali e relazionali, specie nella secondaria di primo grado, ma non incrementano, anzi, diminuiscono l'attenzione verso la dimensione scientifica dell'apprendimento e, soprattutto, verso le competenze del docente dell'autonomia.

I maestri laureati in Scienze della formazione, in particolare, rispetto all'insieme del campione, mostrano una differenza in negativo dai 2 agli 8 punti percentuali nel considerare importanti le competenze riferite agli aspetti tecnici dell'insegnamento (valutazione, pianificazione) e le capacità di contribuire alla vita della scuola per condividere responsabilità.

Le differenze massime, in negativo, sono proprio riferite a questo ultimo aspetto: il corso di Laurea che deve preparare i maestri pare trasmettere un'idea di insegnante centrato sull'insegnamento e sull'alunno e che non prenda in considerazione i mutamenti intervenuti negli istituti scolastici con l'avvento dell'autonomia, che pure richiedono anche alla professionalità docente l'esercizio di competenze diverse.

Minore appare l'incidenza delle SSIS: il diploma della scuola di specializzazione per l'insegnamento è un fattore che determina una minore variabilità nelle opinioni dei docenti, mentre nel primo grado l'incidenza riguarda anche le competenze riferite agli aspetti motivazionali e comportamentali (differenze in positivo dal 2% al 3%), nulle o in negativo (-2,5%) per gli altri aspetti.

Sembra dunque che la formazione iniziale, anche quella specialistica, riconosca un ruolo importante agli approcci didattici e relazionali, ma assegni uno spazio modesto alle nuove competenze che l'autonomia scolastica richiede al docente, quelle che gli consentono di assumere maggiori responsabilità all'interno dell'istituto e di partecipare in modo consapevole alla gestione della scuola.

La formazione iniziale

La formazione iniziale dei docenti, che è un tema cruciale in vista della qualità dell'insegnamento, è stata soggetta nel nostro paese a soluzioni diverse e non sempre coerenti. La nostra legislazione prevede il possesso della laurea per l'insegnamento in tutti i gradi scolastici, nonché per i docenti della secondaria, una formazione di livello

¹⁷ In *corsivo* sono riportati stralci delle risposte aperte dei docenti.

specialistico universitario post-laurea, successiva a quella disciplinare. Tuttavia l'applicazione di tali norme ha avuto un iter tortuoso e non ancora completato, tanto che le graduatorie sono state alimentate fino all'ultimo aggiornamento (2007) senza che questi requisiti fossero considerati cogenti. Così, a una norma che prevede un percorso di formazione particolarmente lungo, si affianca una situazione reale in cui un alto numero di docenti sono assunti senza alcuna preparazione universitaria.

Solo il 60,3% dei neoassunti nell'anno scolastico 2007-08 possiede una laurea (Tab. 14). Il 13% dei docenti della secondaria non ha seguito studi universitari: per alcune classi di concorso (ad es. insegnamenti tecnico-pratici) è possibile l'accesso con il solo diploma, casistica che riguarda una percentuale non marginale di insegnanti.

Tab. 14 - Percentuale di possesso della laurea per regione e per grado di scuola

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Scuola dell'infanzia	27,9	19,0	24,8	24,0
Scuola primaria	37,9	27,5	38,9	34,2
Scuola secondaria di I grado	92,3	89,8	82,0	87,9
Scuola secondaria di II grado	88,9	88,5	84,2	87,0
<i>Totale</i>	<i>63,1</i>	<i>58,7</i>	<i>59,4</i>	<i>---</i>

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Ma il maggior numero di docenti non laureati si trova tra i maestri: il 76% dei docenti dell'infanzia e il 65,7% di quelli della primaria, nonostante la norma sull'obbligatorietà della formazione universitaria risalga al 1974¹⁸ e sia stata ribadita dalla legge n. 53/2003¹⁹.

Il titolo specialistico per l'insegnamento nella primaria, la laurea in Scienze della formazione, è posseduto solo dal 13,1% dei docenti di primaria e dal 16,3% di quelli dell'infanzia. Anche coloro che hanno conseguito il diploma di specializzazione presso le SSIS non raggiungono percentuali elevatissime, rappresentando il 31,9% dei neoassunti del primo grado e il 28,1% del secondo grado.

Le differenze territoriali sono abbastanza rilevanti: i docenti emiliano-romagnoli possiedono un diploma di laurea in scienze della formazione in percentuale significativamente più bassa rispetto a quelli delle altre regioni (11,5% infanzia e 11,3% primaria a fronte del corrispettivo 20,4% e 15,7% della Puglia), mentre la percentuale dei docenti del primo grado in possesso del diploma SSIS è più elevato: 41,7% rispetto al 32% del Piemonte e il 23% della Puglia.

Differenze ancora più marcate si evidenziano disaggregando i dati per tipo di posto e per regioni: i docenti di sostegno mediamente sono in possesso di laurea per il 50,4%,

¹⁸ D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417: *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*, Capo II (Reclutamento del personale insegnante), Art. 7 (Requisiti specifici di ammissione).

¹⁹ Legge 28 marzo 2003, n. 53, art. 5 (Formazione degli insegnanti): *“La formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica”.*

ma con percentuali che vanno dal 60,7% dell'Emilia-Romagna al 52,1% del Piemonte al 43,8% della Puglia (Tab. 15). Percentuali simili si riscontrano anche per i docenti di religione, che registrano rispettivamente il 64,9%, il 42%, il 46,3% di laureati. Le proporzioni si invertono invece quando si analizzano per territorio i dati riferiti al master e al dottorato di ricerca: il possesso di tali titoli è più basso in Piemonte (15,2%), più alto in Puglia (33%) mentre l'Emilia-Romagna si attesta in posizione intermedia (18,9%).

Tab. 15 - Percentuale di possesso del diploma SSIS e della laurea in scienze della formazione per regione e per grado di scuola

<i>Titolo di studio</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
<i>Laurea in scienze della formazione</i>				
Infanzia	11,5	13,7	20,4	16,3
Primaria	11,3	12,5	15,7	13,1
<i>Diploma SSIS</i>				
I grado	41,7	32,0	23,0	31,9
II grado	27,4	29,5	27,3	28,1

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Complessivamente, il livello di cultura generale dei docenti della secondaria è più alto rispetto a quello dei colleghi degli altri gradi, secondo indicatori quali il possesso di titoli universitari di specializzazione, che variano dall'8% dell'infanzia al 38,6% della secondaria di secondo grado; la frequenza di stage all'estero, che passa da uno 0,5% nell'infanzia al 3,4% nel secondo grado; la lettura dei quotidiani, i cui valori vanno dal 9,5% al 21,9%. Anche per quanto attiene le abilità informatiche, la variabile 'grado di scuola' influenza sensibilmente i risultati, evidenziando nei docenti dell'infanzia competenze nettamente inferiori: le percentuali di chi non utilizza la videoscrittura sono del 38,8%, a fronte di una media tra i rispondenti del 19,7%; chi non ha consuetudine con la posta elettronica raggiunge il 32% (media dei rispondenti 19,7%); l'utilizzo abituale di internet è escluso dal 18,3% dei maestri dell'infanzia (9,3% la media sul totale).

Il livello di alfabetizzazione informatica nella primaria, sebbene consistente, è comunque di 5-10 punti percentuali inferiore a quello dei colleghi della secondaria, che mostrano una dimestichezza maggiore col mezzo in tutti gli item proposti (Tab. 16).

Tab. 16 - Grado di utilizzo abituale delle tecnologie per grado di scuola

<i>Tecnologie</i>	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>	<i>Scuola sec. II grado</i>
Videoscrittura	61,2	80,6	85,5	85,9
Fogli elettronici	24,2	32,9	45,0	55,9
Posta elettronica	68,0	75,1	85,9	88,5
Internet	81,7	89,9	93,1	94,5
Programmi di presentazione	34,2	40,7	47,1	53,1
Didattica	49,6	68,8	61,1	65,3

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

L'analisi del dato per età rileva un altro significativo elemento: i livelli di competenza informatica decrescono progressivamente con l'innalzarsi dell'età; oltre i 45 anni la mancata padronanza delle competenze digitali di base riguarda il 25% dei neoassunti. L'utilizzo esperto del mezzo, specie con riferimento alla didattica in classe, riscuote un'adesione tiepida e si attesta al 50% per i programmi di presentazione, al 60% per l'utilizzo delle tecnologie nella didattica.

La conoscenza delle lingue straniere è uno dei punti più critici nella formazione iniziale dei docenti: solo il 27% dei rispondenti ritiene di possedere una buona o elevata conoscenza dell'inglese, percentuale che scende ulteriormente per le altre lingue straniere (17,2% francese, 10% tedesco). Il livello di competenza linguistica è inversamente proporzionale all'età e si innalza progressivamente con l'abbassarsi di questa, giungendo al 38,2% per gli under 30, mentre rimane al di sotto del 30% oltre i 35 anni.

Valutazione della formazione iniziale

La valutazione della formazione iniziale rivela una generale insoddisfazione (Tab. 17). Mediamente un terzo dei neoassunti in tutti i gradi scolastici considera nel complesso non adeguata sotto ogni aspetto la propria preparazione in funzione dei compiti richiesti dall'insegnamento, con l'eccezione della competenza nei contenuti della disciplina insegnata. Si legge: "Spero che il percorso di studi che hanno svolto i miei giovani colleghi sia veramente produttivo, io ho dovuto imparare sul campo tutto quello che so. L'acquisizione di gran parte delle competenze necessarie all'insegnamento è ancora lasciate alla buona volontà dei singoli. La formazione iniziale dovrebbe essere molto più seria".

*Tab. 17 - Valutazione della preparazione iniziale per regione.
Competenze inadeguate - poco adeguate*

<i>Competenze</i>	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Contenuti della disciplina insegnata	12,5	10,9	7,6	10,3
Pianificazione dell'attività di insegnamento	36,3	35,1	25,9	32,3
Gestione del comportamento degli alunni	43,1	41,6	32,6	38,8
Competenze valutative	40,1	39,6	28,0	35,7
Competenze relazionali (conoscenza degli alunni, modalità dell'apprendere)	35,0	35,0	25,2	31,5
Competenze comunicative verso le famiglie	46,3	45,9	34,7	42,1

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Il senso di inadeguatezza sale sensibilmente tra i docenti della secondaria, che mostrano il più alto livello di sicurezza nella competenza disciplinare, ma il più basso nelle altre dimensioni dell'insegnamento, specie in riferimento a problemi educativi, *in primis* la gestione del comportamento degli alunni (50,4% di insoddisfatti) e la comunicazione con i genitori (54,3%). Ma anche le competenze valutative (41,4% di insoddisfatti) e di pianificazione delle attività (38,4%) risultano in sofferenza.

I docenti della secondaria di primo grado esprimono posizioni molto simili, con differenze di pochi punti percentuali, mentre nell'infanzia e nella primaria la valutazione della preparazione ricevuta è complessivamente migliore: rispetto ai medesimi aspetti il livello di insoddisfazione si attesta sul 30% della primaria e il 25% dell'infanzia (Tab. 18). Sono percentuali importanti, che testimoniano una palese difficoltà dei percorsi formativi per i docenti ma anche del sistema di reclutamento, che non accerta il possesso delle competenze necessarie per l'insegnamento prima dell'assunzione. Dissaggregando i dati territorialmente, risalta una maggiore insoddisfazione dei docenti dell'Emilia-Romagna, che dichiarano livelli inadeguati di preparazione mediamente di 4-5 punti percentuali superiori rispetto alla Puglia, e 1-2 rispetto al Piemonte.

Un'ulteriore considerazione s'impone: la formazione universitaria non sembra costituire un valore aggiunto ai fini della preparazione professionale, poiché il livello di soddisfazione è complessivamente migliore nei docenti di primaria e infanzia, in gran parte sprovvisti di laurea. Evidentemente la formazione disciplinare ricevuta nelle facoltà universitarie non è sufficiente a far sentire il docente adeguatamente preparato per lo svolgimento della professione.

*Tab. 18 - Valutazione della preparazione iniziale, per grado di scuola
Competenze inadeguate - poco adeguate*

	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>	<i>Scuola sec. II grado</i>	<i>Totale</i>
Contenuti della disciplina insegnata	13,1	15,2	6,1	6,0	10,3
Pianificazione dell'attività di insegnamento	21,0	28,1	37,9	38,4	32,3
Gestione del comportamento degli alunni	23,2	28,6	49,4	50,4	38,8
Competenze valutative	25,3	30,6	42,3	41,4	35,7
Competenze relazionali (conoscenza degli alunni, modalità dell'apprendere)	43,4	36,3	26,3	23,6	31,5
Competenze comunicative verso le famiglie	25,4	32,6	51,6	54,3	42,1

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

L'esercizio della professione

Con questo *background* formativo ed esperienziale, dopo aver superato precariato, graduatorie, percorsi formativi, assunzione, i neoassunti affrontano la quotidiana esperienza della professione e la molteplicità di problematiche che essa comporta. Per comprendere come percepiscono il loro vissuto professionale l'indagine si sofferma su due fattori: le motivazioni che hanno determinato la scelta della professione e il livello di soddisfazione rispetto ai diversi aspetti dell'insegnamento.

La motivazione: maestri per vocazione?

Le risposte rivelano che nella scelta della professione hanno inciso soprattutto mo-

tivi di tipo vocazionale e di realizzazione personale (per *passione verso l'insegnamento*: 79,1%), mentre appare molto limitata l'incidenza di fattori familiari (per *conciliare la vita familiare con quella professionale*: 5,3%), così come i casi di una seconda scelta (per *riconversione professionale*: 6,3%) (Tab. 19). C'è poi anche un piccolo drappello di neoassunti che si potrebbero definire 'maestri per caso', che hanno scelto la professione insegnante per il semplice fatto di non avere avuto altra scelta (3%), o una migliore opportunità (6,3%). Fanno parte di questo gruppo soprattutto docenti maschi (13,0% del totale dei neoassunti di genere maschile, a fronte dello 0,8% delle donne), di scuola secondaria (10,7% a fronte del 7,9% dei gradi inferiori di scuola), concentrati tra i docenti di età più giovane. Tra gli under 30 questi, maestri per caso, sono il 16,2%.

Tab. 19 - *Ragione principale della scelta della professione di insegnante, per regione*

	Emilia-Romagna	Piemonte	Puglia	Tutte le regioni
Passione per l'insegnamento	77,7	80,4	78,9	79,1
Conciliare vita professionale e familiare	5,3	4,9	5,8	5,3
Migliore opportunità presentatasi	7,0	5,6	6,6	6,3
Riconversione professionale	7,4	6,2	5,3	6,2
Mancanza di altre alternative	2,7	2,9	3,4	3,0

Fonte: USR E-R, *Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'*.

Tab. 20 - *Situazioni vissute come problematiche o molto problematiche, per regione*

	Emilia-Romagna	Piemonte	Puglia	Tutte le regioni
Mantenere la disciplina in classe	34,7	26,4	25,3	28,5
Presentare i contenuti disciplinari	10,3	9,4	7,0	8,9
Promuovere motivazioni	34,8	34,1	22,2	30,2
Gestire rapporti alunni	7,4	6,4	6,4	6,6
Ottenere risultati soddisfacenti	32,4	33,1	21,7	28,9
Valutare alunni	26,7	24,4	16,5	22,3
Flessibilizzare i percorsi di apprendimento	36,9	33,6	22,0	30,6
Rapporti con il DS	9,3	6,8	5,7	7,2
Rapporti con il personale amministrativo	9,4	7,8	6,3	7,7
Rapporti con i colleghi	9,2	6,9	6,2	7,4
Rapporti con i genitori	13,8	11,9	8,2	11,2

Fonte: USR E-R, *Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'*.

Il dato si può leggere in due modi: o come espressione di una tendenza giovanile a non attribuire eccessiva importanza alla dimensione professionale e a cogliere le occasioni senza una vera motivazione, o, al contrario, come tendenza dei docenti con più anni di età anagrafica e di esperienza ad attribuire 'a posteriori' una motivazione 'vocazionale' a quella che in origine era una scelta per caso. È una per risposta che sembra esprimere soprattutto quello che è attualmente il loro piacere e la loro passione per l'insegnamento. *Inizialmente*

è stata un'opportunità che si è presentata rispetto ad altre; oggi, dopo vari anni di lavoro, riscontro i lati positivi dell'essere insegnante: è una professione appagante e stimolante.

Per la grande maggioranza, comunque, si è trattato di una scelta meditata e consapevole, che si è rivelata una buona scelta, se è vero che il 90,2% dei neoassunti la riconfermerebbe.

Questa affermazione, data in risposta alla domanda “Se potesse tornare indietro, intraprenderebbe ancora la strada dell'insegnamento?” è generale, trasversale a tutti i gradi scolastici; il valore più basso, registrato tra i docenti del secondo grado, si attesta sull'88,3%, un indice comunque molto alto di soddisfazione. Anche le differenze tra generi è limitata, contenuta entro un solo punto percentuale. Emerge piuttosto una marcata differenza per età: la propensione a confermare la scelta è maggiore tra i giovani (94% tra i trentenni), poi, costantemente e progressivamente diminuisce, fino a raggiungere l'85,6% tra i cinquantenni. Evidentemente c'è tra i giovani un entusiasmo per l'insegnamento che progressivamente si affievolisce, vuoi per ragioni anagrafiche vuoi per ragioni legate alla maggiore esperienza di vita nella scuola.

Quest'ultima ipotesi è suffragata dall'analisi del dato secondo la variabile ‘durata del precariato’. L'andamento delle risposte è sovrapponibile a quello dell'età: da un 93,4% di conferme da parte di coloro che non hanno mai avuto esperienza nella scuola, si scende in modo progressivo e costante all'86% di chi ha più di vent'anni di precariato.

La soddisfazione professionale

Alcune domande del questionario erano tese ad individuare quali aspetti dell'attività lavorativa sono fonte di maggiore insoddisfazione per i neoassunti. Nelle risposte si evidenzia uno stretto collegamento con la qualità della formazione iniziale. La gestione della classe e del comportamento degli alunni, già segnalata come una competenza iniziale carente, è una delle difficoltà che maggiormente pesano nel vissuto quotidiano: rappresenta un problema per un docente su tre della secondaria (32,2%) e per uno su quattro nella primaria, con una percentuale del 23,5% già nell'infanzia.

Nella secondaria appare ancora più problematico riuscire a promuovere negli alunni la motivazione ad apprendere (36,2% primo grado e 45% secondo grado), con conseguenti difficoltà nell'ottenimento di risultati soddisfacenti (35,4% e 41,6%) (Tab. 21).

In generale, si evidenzia una crescita delle situazioni insoddisfacenti dal livello dell'infanzia a quello della secondaria, con un aumento che per la voce *motivazione all'apprendimento* varia dal 15,5% dell'infanzia al 45% della secondaria di secondo grado, per la voce *ottenere risultati soddisfacenti di apprendimento* si va dal 14,1% al 41,6% (Tab. 22).

Tab. 21 - *Situazioni vissute come problematiche o molto problematiche per grado di scuola*

	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola sec. I grado</i>	<i>Scuola sec. II grado</i>	<i>Totale</i>
Mantenere la disciplina in classe	23,5	26,0	31,0	32,2	28,5
Presentare i contenuti disciplinari	10,2	8,6	7,7	9,0	8,9
Promuovere motivazioni	15,5	20,5	36,2	45,0	30,2
Gestire rapporti alunni	4,6	6,2	7,8	7,4	6,6
Ottenere risultati soddisfacenti	14,1	20,6	35,4	41,6	28,9
Valutare alunni	19,1	27,0	20,4	20,3	22,3
Flessibilizzare percorsi di apprendimento	29,8	29,6	36,8	31,8	30,6
Rapporti con il DS	6,5	6,4	6,7	7,3	7,2
Rapporti con il personale amministrativo	8,5	7,6	7,3	7,9	7,7
Rapporti con i colleghi	10,4	8,2	6,6	5,2	7,4
Rapporti con i genitori	9,4	11,4	11,1	12,0	11,2

Fonte: USR E-R, *Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'*.

Tab. 22 - *Prospettive personali e professionali, per regione*

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Proseguire nell'attuale grado di scuola	68,2	71,9	65,6	68,6
Cambiare grado di scuola	19,4	16,5	22,8	19,6
Cambiare tipo di posto	6,5	7,8	9,7	8,1
Avvicinamento alla famiglia	30,7	26,1	28,8	28,4
Assumere maggiori responsabilità nella scuola (figure di sistema, collaboratore)	20,8	22,9	25,0	23,0
Perseguire ruoli dirigenziali nella scuola	9,0	8,6	11,5	9,7
Esperienze parallele (comandi nell'Amministrazione, in sindacato, incarichi università)	9,7	8,0	6,8	8,1
Attività esterne alla scuola (collaborazioni, consulenze, volontariato)	15,8	17,3	13,0	15,3
Cambiare lavoro	1,4	1,3	1,5	1,4

Fonte: USR E-R, *Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'*.

Da segnalare inoltre un buon numero di docenti che avverte come problematica la valutazione (27% nella primaria e 20% negli altri gradi scolastici), e il rapporto con le famiglie (11,2%).

Le relazioni interne invece, con il dirigente, i colleghi, il personale amministrativo, sono vissute come positive dalla quasi totalità dei docenti, con differenze non significative tra i diversi gradi scolastici. L'unica eccezione è rappresentata dalla voce rapporto con i colleghi: a fronte di un indice di insoddisfazione del 5,2% nella secondaria di secondo grado, il valore del dato è del 10,4% nell'infanzia e dell'8,2% nella primaria.

Considerato che nell'infanzia e nella primaria la collegialità è maggiormente praticata come prassi didattica e progettuale, potrebbe sembrare che i rapporti personali tendano a presentarsi più soddisfacenti ove sono svincolati dalla 'fatica' della collegialità.

Vengono invece unanimemente indicati come fonte principale di soddisfazione i rapporti interpersonali con gli alunni (94,4%) e il momento della presentazione dei contenuti disciplinari (91,1%): questi aspetti rimangono il *core* della professionalità docente, e mantengono il loro carattere di gratificazione per l'insegnante, nonostante i problemi posti dai risultati di apprendimento e dalla gestione della disciplina in classe. I docenti ritrovano il senso della propria azione nel contatto coi ragazzi e nell'atto dell'avvicinarli alla conoscenza, e da questo ricavano la soddisfazione per la scelta professionale compiuta e la motivazione per continuare il loro lavoro. È significativo che l'indice di soddisfazione per questi aspetti non diminuisca con gli anni di servizio, ma rimanga invece costante, con una tendenza piuttosto all'aumento.

“Sono felice di insegnare - si legge nelle risposte aperte - e nel rapporto coi ragazzi trovo lo stimolo per superare le difficoltà che quotidianamente si incontrano nella scuola”.

Da questi dati e da quelli riferiti alla motivazione per la scelta dell'insegnamento si possono trarre due indicazioni:

- i docenti vivono la loro identità professionale come intimamente connessa alla relazione con i ragazzi e alla funzione di mediazione tra saperi e alunni;
- le gratificazioni intrinseche rivestono un valore molto alto per la categoria insegnanti.

Vanno tuttavia evidenziati due motivi di profonda insoddisfazione, che sono ampiamente segnalati nelle risposte aperte: l'inadeguatezza dello stipendio e il senso di svalutazione della professione. Riconoscimento economico e riconoscimento nella scala sociale sono due elementi interconnessi, che concorrono a costituire l'attrattiva di una professione e a rafforzare la motivazione di chi già sta operando in essa.

L'inadeguatezza della retribuzione salariale è un tema ampiamente e da tempo dibattuto, specie da quando vengono regolarmente pubblicati, e dunque conosciuti, i dati internazionali al riguardo. Anche il rapporto OCSE del 2008 conferma che i docenti italiani hanno la retribuzione più bassa tra i paesi comunitari, ma va rimarcato che il confronto non è semplice, poiché altri fattori vanno correlati al livello di retribuzione salariale: la modalità di progressione nella carriera, le ore di insegnamento, i premi, l'orario complessivo di lavoro, la previsione di valutazioni correlate ad aumenti meritocratici. Un confronto globale, che prenda in considerazione i diversi fattori, disegna un 'sistema italiano' che, nel confronto internazionale, si caratterizza per salari bassi, un basso numero di ore d'insegnamento, assenza di valutazione e di premi. Le opinioni dei neoassunti sono fortemente critiche nei confronti di questo modello e consapevoli che questo intreccio di elementi influisce sulla perdita di prestigio sociale della professione.

La retribuzione attuale dei docenti è insufficiente a garantire un tenore di vita dignitoso: il compenso è paragonabile a quello di molti dipendenti che in altri settori svolgono professioni poco qualificate. Non sono soddisfatto della retribuzione, che mi sembra a dir poco umiliante per chi svolge con impegno e motivazione il proprio lavoro. Ci sarebbe bisogno di una maggiore presenza maschile nella

scuola ma con gli stipendi da cassiera da supermercato che riceviamo, la professione è destinata a femminilizzarsi completamente. Mi auguro che si possa restituire ai docenti dignità economica e sociale. I docenti necessitano di essere socialmente rivalutati nel loro ruolo, una rivalutazione economica sarebbe un segno esteriore piuttosto incisivo. Sono insoddisfatta perché lavoro molto e percepisco poco. Manca nella scuola italiana la valorizzazione dell'insegnante, non solo economicamente, ma soprattutto socialmente. È necessario restituire al docente il suo valore sociale, la sua autorevolezza e credibilità. Dovrebbe essere restituita agli insegnanti italiani la dignità e la credibilità che avevano. Ricontriamo quotidianamente nelle aule una cronica mancanza di rispetto verso la scuola e gli insegnanti. Anche la considerazione sociale è importante per una efficace azione educativa rivolta ai ragazzi di oggi, e una retribuzione seria la valorizzerebbe.

Progetti di sviluppo professionale e personale

Le prospettive che si nutrono verso il proprio futuro professionale sono indicative dell'investimento che si intende fare su se stessi e dell'orientamento che si vuole attribuire al proprio impegno professionale.

Su questo tema, i neoassunti hanno fornito risposte che evidenziano innanzitutto un forte orientamento a proseguire nell'insegnamento nella collocazione ove si trovano attualmente (tipo di posto e grado di scuola): quasi il 68,6% dei rispondenti indica questa opzione.

Non si tratta, però, di una prospettiva così statica come potrebbe sembrare: solo il 10% (897 neoassunti) non ha altri obiettivi, il 90% utilizza la possibilità della doppia opzione prevista per questa domanda per evidenziare che il desiderio di proseguire nell'insegnamento non comporta la rinuncia ad altre mete. La seconda scelta espressa da questo gruppo di docenti si orienta soprattutto verso l'avvicinamento alla famiglia e l'assunzione di ulteriori incarichi nella scuola, ma non mancano coloro che intendono affiancare all'insegnamento un'attività esterna.

Complessivamente, considerando tutte le preferenze espresse, si possono individuare tre grandi linee di sviluppo professionale e personale che i neoassunti intendono perseguire, spesso in modo non esclusivo, ma intrecciando tra loro gli obiettivi (Tab. 22).

- *riavvicinamento alla famiglia*: interessa il 28,4% dei rispondenti, percentuale che supera i non residenti nella regione di servizio, comprendendo dunque anche coloro che nell'ambito regionale o provinciale sono stati assegnati ad una sede considerata disagiata

- *sviluppo di carriera interno all'ambito scolastico*: è l'opzione indicata da un buon 60%, di cui il 27,7% intende cambiare grado di scuola o tipo di posto: sono soprattutto i docenti di scuola dell'infanzia e quelli della secondaria di I grado a desiderare un passaggio al grado immediatamente superiore; sono prevalentemente i docenti di sostegno a desiderare una cattedra di tipo comune. Il 32,7% dei rispondenti è interessato invece a uno sviluppo di carriera interno alla scuola, con l'assunzione di ruoli di responsabilità all'interno dell'istituto (collaboratore, figura di sistema...) o il raggiungimento di ruoli dirigenziali (dirigente scolastico, carriera ispettiva). Disaggregando il dato per età, risulta che sono soprattutto i docenti più giovani ad avere queste aspirazioni: tra di essi, la percentuale di chi desidera cambiare grado scolastico sale al 33,7% e quella di chi aspi-

ra a una carriera interna al 44,2%, percentuale che scende progressivamente e in modo lineare con l'innalzarsi dell'età anagrafica, rimanendo alta fino ai 40 anni e scendendo successivamente a livelli sensibilmente più bassi. Scomponendo ulteriormente il dato e analizzando la sola voce *Ruoli dirigenziali*, emerge che i neoassunti under 30 esprimono questa preferenza per un 21,4%, a fronte di una media di opzioni del 9,7%. In modo speculare, il dato riferito a chi intende proseguire nell'insegnamento nel medesimo grado scolastico scende al 57,46% tra i trentenni e sale ben oltre l'80% tra chi ha superato i 50 anni.

- *svolgere attività esterne alla scuola*, retribuite o no (collaborazioni, volontariato, consulenze, carriera politica) o *fare esperienze parallele*, ad esempio presso sindacati, università, uffici dell'Amministrazione, o addirittura cambiare totalmente lavoro. Appartengono a questo gruppo il 24,8% dei rispondenti, ed anche questo dato presenta un andamento correlato all'età, ma in modo inverso rispetto al precedente, poiché ha un minimo tra i docenti più giovani e un massimo tra quelli meno giovani.

I docenti più giovani hanno dunque aspettative molto alte verso la carriera interna alla scuola; più cresce l'età più questa aspettativa diminuisce, vuoi per il venir meno dell'entusiasmo vuoi per delusione rispetto alle prospettive offerte dalla scuola, mentre crescono i progetti di vita orientati verso l'esterno o verso il proprio *particolare*.

Dopo anni di precariato i neoassunti sono di solito animati da grandi entusiasmi, che vanno via via scomparendo quando negli anni ci si rende conto di essere mal pagati e mal considerati.

Nuovi assetti professionali e istituzionali

Si sta da tempo discutendo anche nel nostro paese intorno ad alcune questioni che investono nodi strutturali del sistema scolastico e che rappresentano le sfide con le quali dovranno misurarsi gli interventi di politica educativa volti al suo miglioramento. L'indagine ha provato a chiedere su di esse l'opinione dei neoassunti, che rappresentano il gruppo che sarà più interessato ai cambiamenti. Il modo con cui essi si pongono nei confronti delle tematiche ancora aperte e l'atteggiamento con cui affrontano 'il nuovo', è importante in vista degli effetti, espliciti ed impliciti, di interventi innovativi.

Le indagini internazionali sugli apprendimenti

Il tema della valutazione del sistema educativo è stato oggetto di accesi confronti negli ultimi anni, da quando si è iniziato ad affrontare anche in Italia, in verità in ritardo rispetto ad altre nazioni, la questione dell'accertamento della funzionalità e degli esiti della scuola, a livello nazionale, di territorio, di singolo istituto.

La costruzione di un sistema di valutazione nazionale è un processo lungo e complesso, che impegna un paese nella definizione di valori, di finalità, di procedure.

In Italia il dibattito che si è sviluppato è stato spesso conflittuale e con una caratterizzazione più ideologica che tecnica; a tutt'oggi non disponiamo ancora di criteri e modalità di valutazione che possano considerarsi fondamentali e certe.

Nell'indeterminatezza che ancora caratterizza l'argomento, sono state poste ai neo-

assunti domande piuttosto ampie, volte a sondarne gli orientamenti di massima sul tema. Si è cercato innanzitutto di comprendere il loro atteggiamento nei confronti delle indagini internazionali sugli apprendimenti, che costituiscono sia un modello di riferimento per rilevare e leggere gli esiti degli alunni, sia una fonte di informazione per tutti i soggetti interessati ai processi formativi.

Oltre la metà dei rispondenti (53,6%), si dichiara convinta che le indagini sono utili ai decisori politici per conoscere l'efficacia del sistema educativo di un paese, ma è ancora più alta (65%) la percentuale di coloro che le ritiene utili ai docenti stessi, perché consentono il confronto con le competenze ritenute essenziali a livello internazionale e con gli standard raggiunti dagli studenti europei.

Il dato è interessante, soprattutto se correlato al silenzio e all'indifferenza con cui per molti anni sono state accolte in Italia le indagini internazionali: fino all'edizione di PISA 2003, le informazioni al riguardo sono circolate solo nell'ambito di piccole nicchie di studiosi e appassionati, mentre rimaneva assai limitata quando non nulla l'attenzione dei mezzi di informazione, anche di settore, e della stessa Amministrazione scolastica. In un tempo relativamente breve, dunque, si è affermata tra i docenti la consapevolezza dell'utilità di questo tipo di indagini, di cui anzi si coglie l'aspetto più vicino alla propria attività, ancora più della rilevanza rispetto al macrosistema.

Ma esiste anche un'alta percentuale di insegnanti (49%)²⁰, che ritiene queste indagini non utili e non utilizzabili dalla scuola perché i test, per garantire la comparabilità internazionale, non tengono conto delle diversità delle situazioni educative o del curriculum effettivamente svolto in una classe.

Le ricerche comparative internazionali si fondano, invece, proprio sulla convinzione che sia possibile avere informazioni attendibili, e quindi 'utili' per riflettere sulla qualità di un sistema educativo, oltre le diversità dei curricula e oltre la singolarità di ciascuno studente. L'idea che l'insegnamento-apprendimento sia un processo singolare, connesso alla particolarità del rapporto educativo e come tale non riconducibile a comparazione, secondo alcuni fa venir meno il presupposto della possibile confrontabilità degli esiti. Tale posizione è maggiormente condivisa dai neoassunti più giovani, che sono i più tiepidi verso le rilevazioni internazionali, con una percentuale di 'convinti' del 61%, quota che sale in modo costante e lineare con l'età anagrafica, fino ad arrivare al 67,8% tra i cinquantenni (il 72,9% tra gli over 60).

Scomponendo gli esiti per grado di scuola, si evidenzia che sono soprattutto i docenti della secondaria di secondo grado e dell'infanzia i più favorevoli a PISA e alle altre indagini internazionali, mentre i più 'ostili' si trovano nella primaria, con differenze sensibili in tutti gli item.

L'affermazione "le indagini sono utili per i docenti" registra nella primaria un tasso di consenso inferiore di 6,3 punti percentuali rispetto alla secondaria di II grado e di 6,5 rispetto all'infanzia.

²⁰ Non è possibile una somma a 100 delle percentuali, perché la domanda chiedeva di esprimersi su una scala di valori.

La differenza aumenta ulteriormente allorché si analizzano le risposte alla voce “le indagini non sono utili alla scuola perché le prove non colgono le diversità delle situazioni educative”: qui il tasso di consenso nella primaria s’innalza, superando di 12,4 punti percentuali quello della secondaria di secondo grado, di 8,5 quello dell’infanzia.

L’analoga voce “le indagini non sono attendibili perché non colgono le diversità delle situazioni educative” ottiene nella primaria un’adesione superiore di 10,5 punti percentuali a quella del secondo grado.

A livello territoriale, la regione a più alto consenso appare la Puglia, con differenze di 6 punti percentuali rispetto a Piemonte ed Emilia-Romagna, che hanno posizioni affini e più tiepide rispetto al tema (Tab. 23).

Tab. 23 - Opinioni sulle indagini internazionali per regione. Accordo o massimo accordo sulle affermazioni

	Emilia-Romagna	Piemonte	Puglia	Tutte le regioni
Utilità per decisori politici	51,8	50,4	58,4	53,6
Utilità per i docenti	63,2	62,7	69,3	65,1
Non colgono le diversità delle situazioni educative	50,2	50,9	48,1	49,7
Non tengono conto del curriculum effettivamente svolto	47,3	48,2	46,9	47,5

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, *Profilo professionale neoassunti*.

Il sistema di valutazione nazionale

Nei sistemi di valutazione dei paesi europei si possono rintracciare principalmente due modelli, che spesso vengono utilizzati congiuntamente: nel primo ci si concentra sulla valutazione della scuola considerata come entità, si considerano cioè le attività realizzate dalla scuola ma senza associarle a responsabilità individuali; nel secondo gli insegnanti e/o il capo d’istituto vengono valutati a titolo individuale.

Invitati ad esprimersi su questi due differenti modelli, oltre la metà dei rispondenti (55,1%) individua l’azione complessiva dell’istituto come oggetto privilegiato di valutazione, mentre il 29% vede di buon occhio la valutazione degli insegnanti. Emerge anche un 14,5% di rispondenti che indica come soluzione migliore l’esclusione di qualunque valutazione, sia dei singoli sia della scuola.

Solo un’esigua minoranza ritiene che la valutazione debba concentrarsi sul Dirigente scolastico (1,2%), e l’indifferenza per tale opzione è particolarmente significativa, in quanto il Dirigente scolastico è l’unica figura per cui oggi è previsto un sistema di valutazione, anche se ancora in fieri e in via ‘sperimentale’, eppure nella percezione degli insegnanti il suo peso nel determinare la qualità della scuola è praticamente nullo, tanto che non viene preso in considerazione come soggetto su cui esercitare un’azione valutativa. Si tratta di un giudizio che rimane stabile anche scomponendo i dati secondo le diverse variabili: la percentuale dei docenti che lo indicano rimane sempre sotto il 2% e addirittura scende sotto l’1% nella scuola primaria.

Benché non maggioritaria, appare invece sorprendentemente alta, considerata la delicatezza del tema, la percentuale di neoassunti che ritiene opportuno valutare i singoli docenti, tanto più che nella fascia di età più bassa tale dato sale sensibilmente, arrivando al 36,4% tra gli under 30 e rimanendo comunque sopra il 30% fino ai 40 anni. In misura direttamente proporzionale, in tale fascia di età è minore la percentuale di coloro che ritengono opportuno valutare i risultati complessivi della scuola, mentre rimane stabile il giudizio sulle altre opzioni (Tab. 24).

Tab. 24 - Opinioni sul sistema di valutazione nazionale, per regione

	Emilia-Romagna	Piemonte	Puglia	Tutte le regioni
Valutare i singoli docenti	29,3	30,2	27,9	29,1
Valutare solo il dirigente scolastico	1,1	1,2	1,4	1,2
Valutare i risultati della scuola	54,2	53,4	57,6	55,1
Evitare la valutazione	15,4	15,2	13	14,5

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Progressione di carriera

“Auspico un sistema premiante per chi oggettivamente lavora di più. Trovo scandalosamente insopportabile che nella scuola si annidi poca voglia di fare con una retribuzione che è poi uguale per tutti. Mettere in atto nella scuola un sistema meritocratico, che permetta agli insegnanti di distinguersi per impegno e competenza darebbe nuovi stimoli a chi ama veramente questo lavoro. È giunto il tempo di dare incentivi gratificanti a chi svolge il compito di insegnante con passione. È assolutamente necessario rivalutare la figura dell'insegnante e questo sarà possibile solo quando si effettuerà una selezione seria fra essi, che possa premiare i più meritevoli con incentivi economici ed estraniare dalla professione coloro che risultano inadatti a tale compito”.

La progressione di carriera e retributiva è uno degli elementi chiave che connotano una situazione lavorativa e che influisce a determinarne la maggiore o minore attrattività. Inoltre, là dove, come in Italia, viene definita a livello centrale, costituisce un fattore su cui le politiche educative possono intervenire più facilmente rispetto ad altri.

Nel nostro paese la struttura della carriera degli insegnanti è basata sulla progressione per anzianità, prevede cioè aumenti di stipendio in corrispondenza con il progredire degli anni di servizio, con un meccanismo automatico e impersonale. È un modello che esclude riconoscimenti alla competenza professionale e all'esperienza specifica, orientandosi piuttosto all'indifferenziazione della scala salariale. Peraltro, vanno anche considerati i vantaggi di un tale modello, ad esempio *“si è visto spesso che nelle organizzazioni in cui i dipendenti hanno piccole differenze salariali c'è un più grande flusso di fiducia e informazioni, dato che questo può facilitare maggiori livelli di collegialità”* (OCSE, 2007)

È sembrato utile cogliere l'opportunità di chiedere ai diretti interessati un'opinione in merito, tanto più se potenzialmente destinati ad essere soggetti alle norme in materia per una vita lavorativa non breve (Tab. 25).

Solo il 29,6% dei neoassunti, concentrati per lo più nell'infanzia (34,2%) e nella primaria (31,8%) ed oltre i 50 anni (33,5%) ritiene opportuno non modificare il sistema: i due terzi, dunque, propendono per una differenziazione della carriera e della retribuzione, secondo criteri che vengono variamente apprezzati. Due sono i parametri che raccolgono il maggior consenso:

- una differenziazione basata su un diverso impegno nell'insegnamento, che premia chi si occupa di particolari bisogni educativi degli alunni, o svolge ulteriori attività di insegnamento rispetto a quelle previste per contratto, o si fa carico di discipline che richiedono competenze specializzate (67,8% di consensi): è preferito dai docenti della secondaria e dai più giovani;

- una differenziazione basata sull'assunzione di responsabilità organizzative nella scuola (62,9%): raccoglie consensi soprattutto nella primaria e tra i docenti giovanissimi (gli under 30 lo scelgono per un 72%)

Meno favore incontrano altri due criteri secondo cui può essere differenziata la carriera docente:

- il ricorso a standard per misurare la professionalità secondo procedure definite a livello nazionale-regionale;

- la differenziazione in funzione delle caratteristiche della sede di servizio, vale a dire la complessità e/o disagio della sede (localizzazione geografica, contesto ambientale, presenza di alunni con bisogni educativi specifici, ecc..).

Tab. 25 - Opinioni sulle modalità di progressione della carriera docente, per regione

	<i>Emilia-Romagna</i>	<i>Piemonte</i>	<i>Puglia</i>	<i>Tutte le regioni</i>
Non modificare il sistema	28,5	29,1	31,3	29,6
Differenziare i percorsi di carriera in funzione del diverso impegno nell'insegnamento	68,6	70,1	64,8	67,8
Differenziare i percorsi di carriera in funzione dell'assunzione di maggiori responsabilità organizzative e di coordinamento	65,3	64,5	59,3	62,9
Differenziare i percorsi di carriera in funzione della professionalità misurata per standard	39,8	41,2	42,6	41,2
Differenziare la retribuzione in funzione delle caratteristiche della sede di servizio	46,2	46,3	49,5	47,4

Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Queste due ultime opzioni, che fanno entrambe riferimento a parametri pre-fissati, non superano il 50% di consensi, raccogliendone l'una il 41,2%, l'altra il 47,4%. Sono soprattutto i neoassunti della secondaria e i docenti con più anni anagrafici e di servizio a guardare con favore a queste prospettive, specie la seconda, che riflette un fenomeno ormai avvertito in molti paesi: l'esigenza di attrarre insegnanti di qualità in scuo-

le svantaggiate, in cui i docenti si trovano ad affrontare richieste educative particolari, che i colleghi di altre scuole incontrano in misura minore.

Complessivamente, dunque, sono preferite ipotesi che privilegiano la valorizzazione dell'azione effettiva del docente, il suo lavoro sul campo misurato sulla base di attività chiaramente e facilmente individuabili, svolte o direttamente con gli alunni o a favore del funzionamento dell'istituto. Standard più complessi o parametri pre-determinati legati alla struttura scolastica incontrano accoglienze più tiepide.

Responsabilità dell'istituto scolastico

L'introduzione dell'autonomia scolastica non ha comportato che ai singoli istituti venissero demandate competenze significative in ordine alla gestione del personale (reclutamento, licenziamento, progressione retributiva, condizioni di lavoro). Le decisioni che il singolo istituto può prendere relativamente a questi aspetti sono poche e deboli, essendo la quasi totalità riservata al livello centrale. Sono state poste ai neoassunti alcune domande mirate a sondare il loro orientamento verso un'ipotesi di modifica di questo modello, che attribuisse agli istituti scolastici un ruolo più significativo sulla materia.

In particolare sono stati esaminati quattro aspetti, relativi all'aumento degli spazi di autonomia della scuola: l'assunzione diretta degli insegnanti, l'esonero dei docenti non adeguati, l'incidenza sulla carriera, l'utilizzo del personale docente (Fig. 3).

La possibilità di assumere direttamente una parte degli insegnanti (ad es. insegnanti con particolari competenze specialistiche, insegnanti per le supplenze) (Fig. 4) è la voce che raccoglie il minor consenso, attestandosi i docenti molto d'accordo solo al 13,7%, tuttavia un ulteriore 31,3% si dichiara *d'accordo*, portando dunque al 45% la percentuale dei neoassunti per cui l'assunzione diretta da parte delle scuole, sia pure per una parte del personale, è tema di cui può cominciare a parlarsi. Il tasso di totale disaccordo (*per nulla d'accordo*) è del 33,2% dei rispondenti, cui va aggiunto un altro 21,8% di *poco d'accordo*.

L'opposizione è forte soprattutto nella secondaria, ove il tasso di disaccordo supera il 60%, mentre a livello di infanzia e primaria si rimane al 50% e, a livello territoriale, in Puglia, ove il tasso di disaccordo complessivo è al 62,7% e l'opzione *totale disaccordo* raggiunge da sola il 41,7%. Piemonte ed Emilia-Romagna, invece, hanno esiti assai simili, con una divisione esattamente a metà del campione (50% il tasso di accordo, 50% il tasso di disaccordo)

Nello spazio aperto per le osservazioni molti rispondenti hanno spontaneamente motivato la loro opposizione alle assunzioni dirette, esprimendo il timore di situazioni clientelari e di corruzione che potrebbero nascerne. *La possibilità di assunzione diretta sarebbe praticabile solo in condizioni di estrema trasparenza e legalità, difficili da verificare attualmente.*

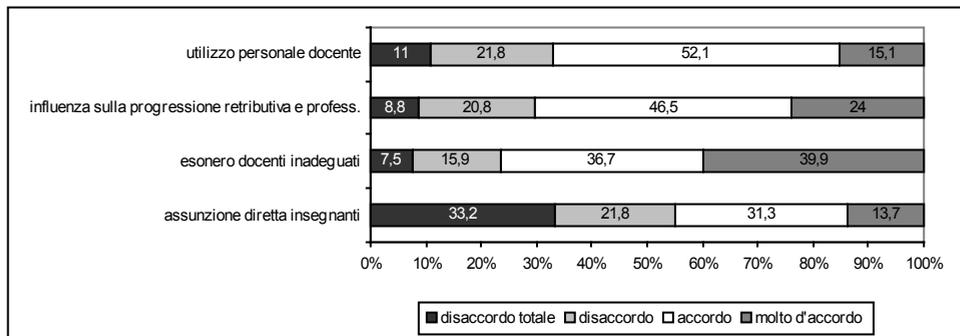
I docenti, insomma, 'non si fidano' dell'agire corretto del dirigente scolastico, perciò, pur riconoscendo che *la scelta del proprio team docente da parte di una scuola sarebbe una buona cosa*, preferiscono non correre rischi, sembrando loro la graduatoria il male minore.

La possibilità di esonerare dall'insegnamento docenti che abbiano dato prova di palese inadeguatezza nel rapporto educativo con gli alunni (Fig. 5): al contrario della precedente, questa voce ottiene consensi compatti, con un 76,6% di rispondenti che si dichiara d'accordo-molto d'accordo, la sola opzione *molto d'accordo* sfiora il 40%. Le differenze tra gli ordini di scuola non sono particolarmente rilevanti, ma si registra un aumento progressivo e costante dei consensi in modo inversamente proporzionale al grado scolastico, variando dal 73,6% del secondo grado all'81,9% dell'infanzia. Sono dati che segnalano il sussistere di un problema reale: l'inadeguatezza degli strumenti oggi disponibili per esonerare dal compito docenti che non hanno i requisiti e le competenze per svolgere una funzione educativa. La percentuale di favorevoli a soluzioni diverse e più efficaci delle attuali per risolvere queste situazioni indica che il problema non solo è riconosciuto dagli stessi colleghi, ma che viene avvertito come un fenomeno che li riguarda direttamente, sia per l'immagine negativa della categoria docente che ne deriva, sia perché nell'attuale organizzazione complessa delle scuole l'interdipendenza dei soggetti è molto alta, così che tutti sono in qualche modo coinvolti-dipendenti dal lavoro dei colleghi. *È incomprensibile che passino di ruolo persone non idonee a questa professione, non preparate nella disciplina e con difficoltà di relazione e di equilibrio personale. Spesso i dirigenti non sono in grado di gestire queste situazioni e mancano degli strumenti giuridici per intervenire.*

La possibilità di incidere significativamente nella progressione professionale e retributiva dei docenti, pur all'interno di parametri generali (Fig. 6): il 70,5% dei rispondenti si dichiara d'accordo o molto d'accordo con questa voce, segnalando con tutta evidenza che nella cultura e nelle aspettative dei neoassunti l'egualitarismo non è un valore in sé, ma che si sente piuttosto il bisogno di superare l'appiattimento della carriera, così che anche la delocalizzazione del centro di responsabilità in materia appare una soluzione accettabile. Le variazioni nelle risposte non sono particolarmente sensibili tra i gradi di scuola, con una flessione nella secondaria di primo grado (67,5%) e percentuali più alte in quella di secondo grado (71,9%), ove il gruppo dei *molto favorevoli* è il più numeroso (26,5% a fronte del 23% in tutti gli altri gradi).

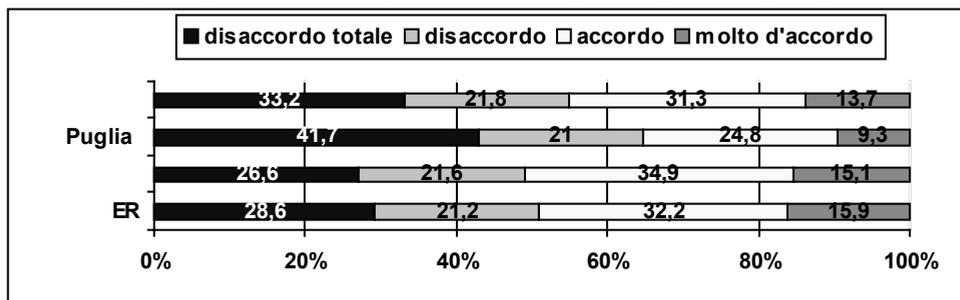
La possibilità che venga attribuita alla scuola una maggiore autonomia per quanto riguarda le modalità di utilizzo del personale docente (articolazione flessibile dell'orario cattedra, orario aggiuntivo) (Fig. 7): questa voce ottiene una percentuale di consensi inferiore alla precedente (67,2%), probabilmente poiché l'ipotesi si riferisce solo alle condizioni di servizio, senza un'esplicita connessione a una progressione di carriera o retributiva, così da prestarsi più facilmente a possibili equivoci e diffidenze. Non si evidenziano differenze apprezzabili in riferimento al grado di scuola, né all'età, mentre rappresenta una variabile sensibile l'area territoriale, in quanto in Puglia il tasso di accordo per questa voce scende al 60,7%, a fronte del 67,9% dell'Emilia-Romagna e del 67,7% del Piemonte.

Fig. 3 - Opinioni sull'ampliamento degli spazi di autonomia della scuola



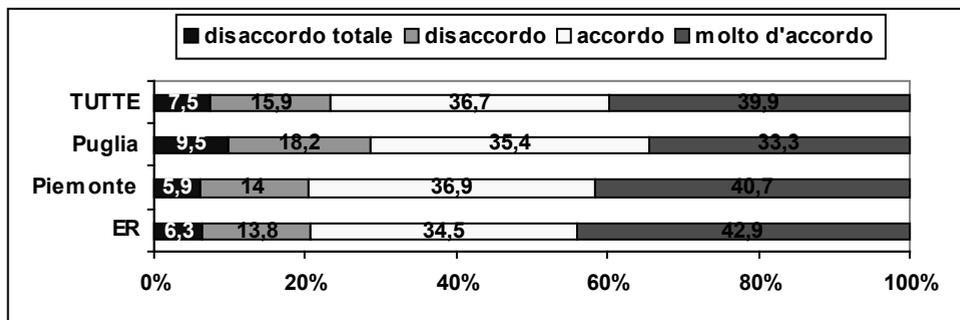
Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 4 - Opinioni sull'assunzione diretta di una parte del personale, per regione.



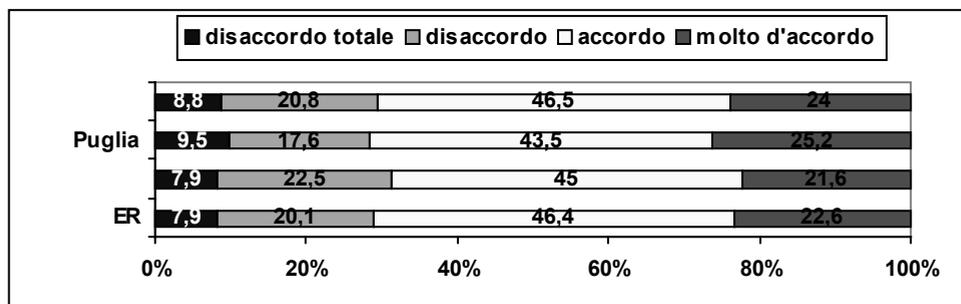
Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 5 - Opinioni sulla possibilità di esonero diretto dall'insegnamento, per regione



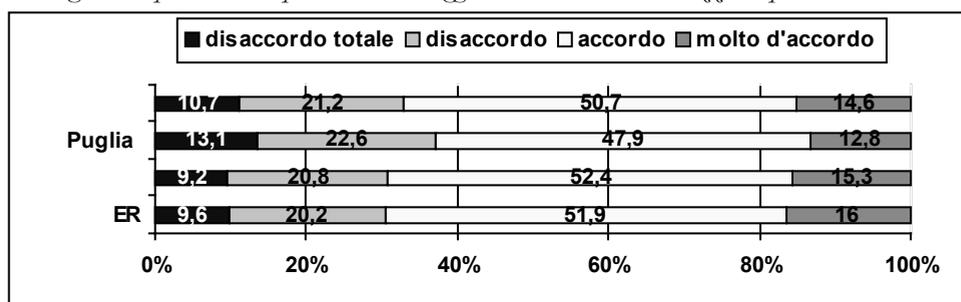
Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 6 - Opinioni sulla possibilità di incidere sulla carriera degli insegnanti, per regione



Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Fig. 7 - Opinioni sulla possibilità di maggiore autonomia nell'utilizzo del personale docente



Fonte: USR E-R, Fondazione Agnelli, 'Profilo professionale neoassunti'.

Il questionario prendeva in considerazione anche altri due ambiti di esercizio dell'autonomia dell'istituto: *la possibilità di utilizzo delle risorse disponibili con la massima flessibilità* e *la possibilità di individuare obiettivi, metodi, contenuti in vista del raggiungimento dei risultati educativi e di apprendimento*: queste due voci hanno ricevuto tassi di adesione altissimi, sfiorando il primo il 90,9% di consenso e l'altro l'84,5%. Si tratta di voci che si riferiscono all'ambito didattico ed organizzativo, a dimensioni conosciute e senza dubbio più rassicuranti rispetto ad ipotesi di gestione del personale, perciò i livelli di consenso sono facilmente comprensibili. Ciò non toglie che rappresentino un'importante conferma di come l'autonomia scolastica, perlomeno declinata nella sua dimensione di autonomia didattica e organizzativa, sia diventata in meno di un decennio cultura diffusa e condivisa.

Il confronto con i dati della seconda indagine IARD (Cavalli, 2000), svolta nel 1999 in tempi di neonata autonomia scolastica²¹, mostra che la percentuale di docenti

²¹ Ricordiamo che il D.P.R. n.275, il Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, che è stato il vero e proprio atto di nascita dell'autonomia, è dell'8 marzo 1999 ed è entrato in vigore il 1° settembre 2000.

favorevoli all'attribuzione alle scuole di spazi di autonomia è sensibilmente aumentata in tutti i temi oggetto di indagine di entrambe le ricerche.

L'aumento è più evidente nelle domande che prendono in considerazione la carriera dei docenti: i favorevoli alla possibilità che l'autonomia introduca elementi di differenziazione nella carriera sono aumentati, nei diversi gradi scolastici, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado, rispettivamente di 18, 13, 8 e 7 punti percentuali; coloro che auspicano la possibilità di esonerare gli insegnanti inadeguati con procedure a livello d'istituto sono aumentati di 18, 18, 14,1 e 12 punti percentuali. Anche nel 1999, prima dell'attuazione dell'autonomia, i docenti più restii a nuovi assetti erano quelli dell'infanzia e della primaria, contemporaneamente, però, è proprio questo gruppo di docenti a mostrare una tendenza al rinnovamento più in rapidamente in crescita rispetto ai colleghi.

Conclusioni

Al momento di trarre alcune conclusioni dai risultati della ricerca, gli elementi più significativi da segnalare appaiono dispersi sotto due aspetti: innanzitutto sono emersi, visti dalla prospettiva dei docenti per cui sono parte del vissuto personale, alcuni nodi strategici del nostro sistema scolastico. Da questo punto di vista, l'aver dato voce a grandi numeri di insegnanti che normalmente non hanno modo di esporre direttamente la propria voce, è uno dei risultati del lavoro e il contributo che i neoassunti hanno apportato a guardare dall'interno i punti critici del sistema può rappresentare un supporto per chi ha responsabilità di governo della scuola e si pone il problema di poter disporre di insegnanti di qualità.

Il secondo aspetto su cui la ricerca ha dato utili elementi di conoscenza è il profilo professionale dei neoassunti: le risposte hanno infatti permesso di individuare alcune caratteristiche che definiscono l'identità del corpo docente che 'farà la scuola' nel prossimo futuro.

Per semplicità e chiarezza, le conclusioni si elencano per punti principali, distinti secondo i due aspetti individuati.

Per una scuola di insegnanti motivati e competenti: assi principali di intervento

a) *Miglioramento della qualità della formazione iniziale.* Il primo risultato su cui riflettere è la consapevolezza di buona parte degli insegnanti di non aver ricevuto una rigorosa e specifica preparazione professionale. Oltre un terzo del corpo docente che dichiara l'inadeguatezza delle proprie competenze in ingresso induce a riflettere sulle modalità e l'efficacia dei percorsi di formazione iniziale. L'insoddisfazione investe tutti gli aspetti della preparazione, con l'unica eccezione relativa ai contenuti della disciplina insegnata. Particolarmente in sofferenza sono le competenze necessarie per affrontare gli effetti nella scuola dei mutamenti nei rapporti e nei comportamenti sociali (gestione della disciplina in classe, rapporti coi genitori).

La formazione scolastica-accademica fatica a mettersi in sintonia con le dinamiche reali delle classi, e non aiuta la mancanza di un *sillabo* che declini le competenze pro-

fessionali dei docenti, così che l'immagine professionale dell'insegnante risulta ancora sfocata, quasi frutto di assemblaggio di diverse visioni, anziché di scelte culturali e politiche consapevoli. Indubbiamente un buon insegnante è tale anche per qualità che sfuggono a definizioni precise e ad acquisizioni scolastiche o accademiche (la disponibilità, l'entusiasmo, la creatività, la facilità nei rapporti), e che dipendono in parte da predisposizioni personali, in parte dall'esperienza. *“L'insegnamento non è solo tecnica, ma anche mestiere-arte che si impara nel tempo, con l'esperienza”*.

Buoni insegnanti si diventa prima di tutto attraverso un percorso personale di costruzione della professionalità, che può però essere facilitato se accompagnato da percorsi di formazione che prevedano raccordi più stretti tra sapere professionale e sapere scientifico, tra la realtà delle classi scolastiche e quella delle aule universitarie, alla luce di una visione chiara di quale insegnante si vuole per la nostra scuola. I dati sollecitano ulteriori riflessioni, là dove indicano una percentuale ancora alta di insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia senza alcuna laurea, e una percentuale esigua che ha conseguito la laurea in scienze della formazione: si tratta di un'evidente dimostrazione dell'impotenza ad adottare un preciso modello di formazione e a stabilire un collegamento tra formazione e reclutamento. Tale situazione richiederebbe sia interventi adeguati di politica scolastica, sia interventi mirati a favorire il conseguimento della laurea ai docenti più giovani e ancora motivati.

b) *Revisione del reclutamento*. Se per un terzo dei neoassunti l'anno di prova coincide con il decimo anno di insegnamento; se i nuovi docenti sono mediamente quarantenni (età media: 41 anni), se l'ingresso in ruolo è avvenuto per graduatorie di un concorso svoltosi otto anni fa o per graduatorie in cui si può essere inseriti anche senza aver superato nessun concorso, se i docenti appena entrati in ruolo riconoscono inadeguate le proprie competenze professionali, significa che il sistema di reclutamento non svolge la funzione di selezionare gli elementi e le competenze migliori da avviare all'insegnamento, né quella di intercettare le motivazioni nel momento in cui più sono vive e ricche di potenzialità. Il reclutamento, inoltre, non si accompagna ad una politica di programmazione territoriale, alimenta invece una mobilità regionale e interregionale ben oltre la normale fisiologicità del sistema e che è causa primaria di un turn over che va tutto a discapito della qualità della scuola. Oltre a questi dati, la ricerca mette in evidenza che i docenti sono consapevoli di essere entrati in ruolo senza nessuna reale selezione dei requisiti necessari ad insegnare, e che tale sistema, ricomprendendo tutti in un'unica nebulosa indistinta, penalizza la categoria e mortifica le potenzialità e gli entusiasmi. I neoassunti del campione si esprimono chiaramente per una maggiore selezione in ingresso e per procedure che garantiscano l'accertamento delle effettive competenze degli aspiranti, consentendo al contempo ai selezionati un ingresso rapido nella scuola. Tra le due modalità di reclutamento adottate in Italia, graduatoria permanente e concorso, il secondo appare il più idoneo a dare risposta alle due esigenze, purché bandito con cadenza frequente e regolare ed utilizzato veramente come via ordinaria all'assunzione. Tuttavia non mancano, tra i rispondenti, alcune, sia pur caute, aperture alla possibilità di assunzioni aperte, demandate a livello di scuola.

c) *Miglioramento delle condizioni di servizio*. La gran parte degli insegnanti percepisce la caduta di prestigio sociale della propria professione, accentuata dallo scarso riconoscimento economico loro attribuito. Assai diffusa è la convinzione che per un' inversione di tendenza sia necessario introdurre nuovi modi di scandire la progressione retributiva, attraverso modalità di differenziazione della carriera che premi il maggior impegno dei singoli e che preveda stimoli e ricompense appropriate.

“La riqualificazione del ruolo dell'insegnante deve necessariamente ispirarsi al dettato costituzionale: capaci e meritevoli devono essere anche i docenti, in grado di mettersi in gioco e in discussione”.

Entità della retribuzione- modalità di progressione nella carriera- prestigio sociale, sono fattori che appaiono strettamente collegati e intorno a cui converge l'opinione che un intervento sia opportuno. In questo quadro, anche l'introduzione di sistemi di valutazione della qualità e dell'impegno professionale risulta ben accetta, in quanto è evidente il legame tra valutazione e differenziazione della progressione stipendiale. Rimane invece assai discusso il 'come' della valutazione: la grande maggioranza dei consensi si raccoglie intorno al modello di una valutazione della scuola e non dei singoli, ipotesi, quest'ultima, che trova tuttavia favorevoli il 29% dei neoassunti.

Il profilo professionale dei docenti neoassunti

Un corpo docente non più giovane, con una lunga esperienza di precariato alle spalle, una formazione iniziale inadeguata e motivi di insoddisfazione professionale legati alla progressione retributiva e alla perdita di prestigio sociale: queste sono alcune caratteristiche dei docenti neoassunti emerse dalla ricerca e che possono considerarsi direttamente correlate ai nodi strutturali evidenziati. Sotto questo aspetto, in quanto derivanti da fattori esterni e strutturali, possono anche definirsi 'tratti passivi' del profilo dei neoassunti, in cui si esprimono la tortuosità e precarietà del loro passato e le insoddisfazioni del loro vissuto professionale. Ma la ricerca ha permesso di rilevare anche 'tratti attivi', connessi con la personale modalità di ognuno di interagire con il contesto e di attivare le proprie individuali risorse cognitive, motivazionali, affettive.

Alcuni appaiono particolarmente rilevanti.

a) *Alto livello di motivazione e di identità professionale*: i docenti del campione hanno scelto l'insegnamento prevalentemente per passione e vocazione, riconfermerebbero la scelta e considerano come fonte principale di soddisfazione il rapporto con gli alunni e l'esercizio dell'insegnamento. Dunque le motivazioni di natura intrinseca hanno una grande portata per i docenti, costituisce il 'motore' primo del loro impegno. Tale valore è anche una grande risorsa per il sistema, purchè non utilizzato come sostitutivo di più concrete motivazioni estrinseche (riconoscimenti, aumento della retribuzione salariale), ma valorizzato in funzione della qualità della scuola: coinvolgere il corpo docente in azioni migliorative del sistema è possibile e utile proprio perché gli insegnanti sono i primi cui sta a cuore una 'buona scuola'.

b) *Dinamismo nei confronti del proprio futuro professionale.* I neoassunti guardano al proprio futuro come a una prospettiva aperta, non come uno status stabile e definitivo. Il posto di ruolo conquistato non è considerato come un traguardo, ma come una tappa intermedia, necessaria per proseguire verso ulteriori obiettivi, poiché è alto l'interesse a dare sviluppo alla carriera d'insegnante impegnandosi in ruoli e funzioni diverse, sia all'interno della docenza (in un altro grado scolastico) sia oltre la docenza (nei ruoli direttivi, nell'assunzione di funzioni intermedie nell'istituto scolastico). Si tratta di intenti che mostrano una dinamicità e una vivacità che non andrebbero mortificate, ma considerate come potenzialità e orientate per il miglioramento del sistema scolastico nel suo insieme. Le legittime aspirazioni dei neoassunti sono una risorsa cui occorrerebbe rispondere con adeguate strategie di accompagnamento e sviluppo della carriera e di valorizzazione delle competenze, anche assegnando alle scuole maggiori responsabilità in materia di gestione del personale. *Occorre valorizzare al massimo la passione educativa di molti insegnanti, investendo su di loro e sulla loro professionalità*, afferma un neoassunto. Formazione mirata e certificata, collocazione funzionale del personale, opportunità di crescita professionale: sono interventi che si configurano come investimenti per lo sviluppo del capitale umano, investimenti dunque sulla risorsa principale di cui la scuola dispone.

c) *Consapevolezza dei problemi e disponibilità ad innovazioni mirate a risolverli.* I neoassunti hanno mostrato una percezione precisa dei problemi strutturali che affliggono la professione e la capacità di riconoscere la necessità di alcuni interventi innovativi 'ad alto impatto', quali la valutazione di sistema, la modifica del meccanismo di progressione retributiva secondo criteri non più impersonali, l'attribuzione di maggiore autonomia al livello decisionale del singolo istituto. Per cercare di definire il tasso di consenso a tali innovazioni si è fatto ricorso anche all'analisi di Rasch, che ha stimato una popolazione del 25% in cui la propensione all'innovazione può definirsi elevata, ed un altro 32% in cui appare media. L'analisi univariata esprime tassi molto più alti rispetto alle singole domande, ma entrambe le metodologie confermano che esiste un buon livello di disponibilità a interventi strutturali volti a recuperare dignità alla professione. Il terreno è delicato ed è consistente il numero dei docenti 'diffidenti', perplessi di fronte al rischio che si adottino procedure arbitrarie o inefficaci al fine di una effettiva restituzione di prestigio e riconoscimento sociale.

L'esito dell'indagine, nel complesso, suggerisce che si sta affacciando alla scuola una nuova figura di docente, fortemente motivato a svolgere il proprio lavoro d'insegnante, ma anche determinato a costruirsi una vita professionale gratificante, soddisfatto dall'attività di insegnamento e dal rapporto con i ragazzi, disponibile ad assumersi responsabilità nell'istituto, ma assai critico nei confronti dei meccanismi impersonali su cui si regge il funzionamento della scuola. A questi insegnanti, che per i prossimi 25 anni gestiranno la scuola e faranno crescere i ragazzi nella società del nuovo millennio, occorre dare risposte adeguate prima che la motivazione, l'entusiasmo e la voglia di mettersi in gioco rifluiscono nella demotivazione e nell'indifferenza, prima

che vada perduta l'occasione che essi rappresentano di sottrarre la professione docente a una staticità e un declino che diventerebbe declino di tutto il sistema scolastico.

“Vorrei esprimere il mio dissenso verso quegli insegnanti che lavorano solo in funzione dello stipendio, verso quei dirigenti che non sanno creare cooperazione affettiva e professionale, verso quella scuola nella quale non si è felici di lavorare e socraticamente di continuare ad imparare”.

Bibliografia

- A. Cavalli, *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine LARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- E. Eide, *The Teacher Labour Market and Teacher Quality*, Oxford Review of Economic Policy, 2004, vol. 20 (2).
- Eurydice, *Domanda e offerta Rapporto II. La professione insegnante in Europa: profili, tendenze e sfide*. Collana Questioni chiave dell'istruzione in Europa (volume 3), Eurydice, 2002, www.eurydice.org.
- Eurydice, *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*, Eurydice, Bruxelles, 2007.
- EurydiceItalia, *La valutazione dei sistemi educativi in Europa*, in “Informazione internazionale. Notiziario”, dicembre 2005.
- General Teaching Council for England, *Professional Standard for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, 2006, www.tda.gov.uk.
- L. Gianferrari, *I nuovi docenti. Indagine sul profilo professionale dei docenti neoassunti*, 2006, www.istruzioneer.it.
- L. Gianferrari, *I nuovi insegnanti: esiti di una ricerca regionale*, in G. Cerini, L. Gianferrari, G. Grossi (a cura di), *Essere insegnanti*, Tecnodid, Napoli, 2007.
- E. Gremigni, F. Settembrini, *Insegnanti 'flessibili'. Il precariato nella scuola dell'autonomia*, in M.A. Toscano (a cura di), *Homo instabilis*, Jaca Book, 2007.
- Haut Conseil de l'Education, *Raccomandations pour la formation des Maitres*, Paris, 2006.
- MPI-MEF, *Quaderno bianco sulla scuola*, Roma, 2007.
- MIUR, *La scuola in cifre 2005*, www.istruzione.it.
- MIUR, *La scuola statale: sintesi dei dati. A.s. 2007-08*, www.istruzione.it.
- MIUR, *Osservatorio sulle graduatorie 2007, 2008*, www.istruzione.it.
- OECD, *Education at a Glance 2004*, OECD Indicators, ed. OECD, Paris, 2004.
- OECD, *Education at a Glance 2007*, OECD Indicators, ed. OECD, Paris, 2007.
- OECD, *Education at a Glance 2008*, OECD Indicators, ed. OECD, Paris, 2008.
- OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, ed OECD, Paris, 2006.
- J. Rockoff, *The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data*, American Economic Review, 2004, vol. 94 (2).
- J. Schacter e Y. Thum, *Paying for High and Low-quality Teaching*, Economics of Education Review, 2004, vol. 23.
- K.E. Weick, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in S. Zan (a cura di), *Logiche d'azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1982.