

PROGRAMMA EDUCATION

FGA WORKING PAPER

N. **12** (2/2009)

**Il profilo dei laureati-insegnanti  
nella documentazione AlmaLaurea**

**A cura di Andrea Cammelli, Francesco Ferrante e Silvia Ghiselli**

**(Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea)**

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2009

*Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.*

*The opinions expressed in this paper are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect those of the Fondazione Giovanni Agnelli.*

**[www.fondazione-agnelli.it](http://www.fondazione-agnelli.it)**

**[segreteria@fga.it](mailto:segreteria@fga.it)**

# CONSORZIO INTERUNIVERSITARIO ALMALAUREA

## ***IL PROFILO DEI LAUREATI-INSEGNANTI NELLA DOCUMENTAZIONE ALMALAUREA<sup>1</sup>***

### **1. Introduzione**

I deludenti risultati delle indagini internazionali sulle competenze di base possedute dagli studenti italiani (MPI, 2007; Invalsi, 2007; Montanaro, 2007) hanno alimentato un ampio dibattito sulla necessità di riformare la scuola italiana e, in particolare, di rivedere i meccanismi di reclutamento, retributivi e di carriera degli insegnanti. In effetti, l'evidenza empirica conferma che *la qualità degli insegnanti*, variamente misurata, costituisce un fattore importante nel determinare la performance dei processi formativi anche se con un peso inferiore rispetto al ruolo giocato dal *background* familiare e dalle caratteristiche individuali degli alunni<sup>2</sup> (Hanushek E.A. et al., 2005; Woessman and Fuchs, 2004).

L'attenzione per la qualità dei processi formativi è stata alimentata anche dal dibattito più recente sul ruolo dell'istruzione come volano dello sviluppo economico. Infatti, risulta sempre più evidente che la crescita nei paesi sviluppati non è legata tanto ai livelli medi di istruzione o alla loro variazione quanto alle competenze effettivamente possedute dalla popolazione e misurate attraverso i test cognitivi (Hanushek and Woessman, 2008).

La questione del reclutamento e dei meccanismi retributivi e di carriera degli insegnanti è centrale nel confronto sulla riforma dei sistemi d'istruzione non solo in Italia ma anche in gran parte dei paesi OCSE (OECD, 2004; MPI, 2007). A ciò contribuisce anche il fatto che l'età media del corpo insegnante,

---

<sup>1</sup> Coordinato da Andrea Cammelli e Francesco Ferrante, il rapporto è stato realizzato da Francesco Ferrante e Silvia Ghiselli.

<sup>2</sup> "Three broad conclusions emerge from research on student learning. The first and the most solidly based finding is that the largest source of variation in student learning is attributable to differences in what students bring to school – their abilities and attitudes, and family and community background" (OECD, 2004, p.2).

particolarmente in Italia, è elevata (MPI, 2007) e che, quindi, in vista del consistente ricambio che si dovrebbe realizzare a breve<sup>3</sup>, appare urgente la necessità di migliorare i meccanismi di selezione e autoselezione delle risorse umane nella scuola<sup>4</sup>.

La valutazione dei sistemi d'istruzione incontra numerosi limiti, non solo attribuibili alla carenza di documentazione. Occorre, in prima battuta, identificare correttamente le dimensioni rilevanti della performance dei processi formativi, per poi procedere alla scelta degli indicatori più idonei a misurarla. In seconda battuta, occorre essere in grado di isolare e misurare i principali fattori che concorrono a determinare tale performance<sup>5</sup>, inclusa la qualità degli insegnanti. Si tratta, evidentemente, di un compito gravoso sul piano metodologico e non privo di insidie su quello operativo. L'ampia letteratura disponibile conferma questa indicazione e offre poche certezze, soprattutto in considerazione del peso giocato da fattori specifici, di natura istituzionale e culturale, nel determinare la performance dei sistemi formativi, fatto che rende spesso poco comparabili tra loro esperienze maturate in contesti tra loro diversi<sup>6</sup>.

Per quanto concerne l'Italia, i test nazionali ed internazionali di valutazione dei processi di apprendimento<sup>7</sup> offrono un'indicazione sulla qualità della didattica delle scuole, ma non consentono di approfondire, allo stato attuale in termini soddisfacenti, l'associazione diretta tra i diversi input didattici e l'output formativo (i risultati dei test).

Anche la misurazione diretta della qualità degli insegnanti sulla base delle loro credenziali (voto di diploma, di laurea, esperienza, attività formativa post laurea ecc.) non è del tutto soddisfacente. Infatti, così come si verifica nella misurazione della qualità del lavoro in altri ambiti, la qualità della didattica dipende, oltre che dalle competenze certificabili degli insegnanti, da fattori motivazionali e cognitivi/caratteriali di difficile

---

<sup>3</sup> Ricambio condizionato da vincoli e opzioni di finanza pubblica.

<sup>4</sup> Nel 2004 è stato stimato che nel corso dei successivi 5-10 anni sarebbe entrato nella scuola un numero di docenti superiore a quello entrato nei 20 anni precedenti (OECD, 2004).

<sup>5</sup> Assetti organizzativi delle scuole, struttura dei curricula, grado e forme di partecipazione dei genitori, contesto ambientale e familiare, modalità di finanziamento delle scuole.

<sup>6</sup> Si veda anche Cammelli, Buldo, Busetta, di Francia, 2004.

<sup>7</sup> Il confronto tra i risultati dei test internazionali (TIMMS, PISA) con quello nazionale dell'Invalsi ha evidenziato significative differenze che hanno messo in dubbio la validità di quest'ultimo (Checchi, 2006; Montanaro, 2007).

rilevazione<sup>8</sup> e che hanno un ruolo diverso a seconda del tipo di disciplina e del livello di istruzione considerati. Queste difficoltà si riflettono sul fatto che l'evidenza empirica non offre indicazioni conclusive in quest'area d'indagine (Clotfelter, Ladd and Vigdor, 2007).

E' indubbio che la presenza di motivazioni e tratti caratteriali favorevoli contribuisce a determinare l'efficacia dei processi didattico-educativi, al di là delle competenze disciplinari effettivamente possedute dall'insegnante, degli assetti organizzativi e del background ambientale degli allievi<sup>9</sup>. Infatti, la qualità dei processi di apprendimento è fortemente condizionata dalle motivazioni dell'insegnante a sviluppare un proprio stile didattico funzionale alla creazione del canale comunicativo docente-discente.

Queste considerazioni legittimano l'adozione di una linea d'indagine sui processi di selezione e di autoselezione degli insegnanti volta a rilevare informazioni sul loro profilo che vada oltre agli aspetti più immediatamente osservabili come, ad esempio, il voto di laurea o di diploma, in grado di rivelarne, direttamente o indirettamente, gli aspetti motivazionali.

La banca dati ALMALAUREA offre, a questo scopo, un'ampia documentazione sul profilo dei laureati che hanno optato per l'attività di insegnamento a 1, 3 e 5 anni alla laurea, rappresentativi dell'universo nazionale (cfr. par. 2).

Il rapporto propone sia l'analisi descrittiva dei dati di sintesi sulle caratteristiche dei collettivi esaminati sia alcune elaborazioni di approfondimento volte a identificare in termini più puntuali il collettivo dei laureati-insegnanti a confronto con gli altri laureati. L'ipotesi comportamentale sulla quale si basano tali elaborazioni è che *le scelte formative e occupazionali, oltre ad essere condizionate dal background socio-culturale degli individui, siano indirizzate da motivazioni e aspettative*

---

<sup>8</sup> "The teacher characteristics that are harder to measure, but that can be vital to student learning include the ability to convey the ideas in clear and convincing ways; to create effective learning environments for different types of students; to foster productivity teacher-student relationships; to be enthusiastic and creative; and to work effectively with colleagues and parents", (OECD, 2004 p. 2).

<sup>9</sup> Ad esempio, gli aspetti istituzionali presi in considerazione dalla vasta letteratura in materia riguardano i criteri di fissazione degli standard di valutazione degli alunni (interni o esterni alle scuole), il grado di autonomia delle scuole rispetto alle diverse aree decisionali (budget, curricula ecc.), l'utilizzo di sistemi retributivi incentivanti.

*economiche e socio-culturali*<sup>10</sup>. Sulla base di tali ipotesi, l'approfondimento proposto è volto a caratterizzare i tratti distintivi dei diversi collettivi di laureati-insegnanti, opportunamente selezionati in modo che risultino omogenei rispetto ai percorsi formativi compiuti e, quindi, alle *chances* occupazionali.

L'analisi svolta appare utile per diversi motivi. In primo luogo, perché consente di ottenere informazioni aggiornate sul profilo caratteristico degli insegnanti in entrata. In secondo luogo, perché la qualità della scuola italiana nei prossimi 30-40 anni, nonché le opportunità di riformarla dipendono, in termini cruciali, dalle caratteristiche degli insegnanti che stanno entrando in servizio in questi anni. In terzo luogo, perché le informazioni così prodotte possono aiutare ad identificare i principali fattori di selezione sui quali occorre agire ed, eventualmente, la direzione degli interventi da attuare.

L'analisi svolta è di tipo descrittivo, tranne che per alcuni approfondimenti basati sull'analisi della varianza e su tecniche di tipo multivariato. Per motivi di significatività dei dati, essa riguarda soprattutto i laureati-insegnanti della scuola secondaria.

Il rapporto si articola come segue. Il paragrafo 2 è dedicato alla presentazione della documentazione ALMALAUREA utilizzata. Il paragrafo 3 presenta i dati generali di sintesi sul profilo dei laureati-insegnanti a confronto con gli altri laureati. Il paragrafo 4 propone alcuni approfondimenti relativi alle differenze nei profili tra gli insegnanti per corso di laurea di provenienza. Il paragrafo 5 affronta l'analisi del rapporto tra motivazioni, scelte occupazionali e grado di soddisfazione dei laureati-insegnanti. Infine, il paragrafo 6 propone una sintesi delle principali indicazioni che emergono dai dati e alcune riflessioni sulle principali conclusioni che ne derivano in termini di *policy*.

## **2. La banca dati ALMALAUREA**

Il Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA, nato in Italia nel 1994, comprende attualmente (settembre 2008) 51 Atenei che rappresentano circa

---

<sup>10</sup> Gli individui scelgono in funzione dei contenuti attesi dei "pacchetti" contrattuali associati ai diversi percorsi formativi e occupazionali (retribuzione, flessibilità orario, opportunità di carriera, rispondenza agli interessi culturali, ecc.).

il 70% dei laureati italiani ed è aperto, in una prospettiva internazionale, alla collaborazione degli Atenei esteri. ALMALAUREA è nata al servizio dei laureati, delle Università e delle imprese; con questo obiettivo rende disponibile una documentazione affidabile e tempestiva sul capitale umano formato ai più alti livelli<sup>11</sup> e realizza la banca dati on line dei laureati, anche con pluriennale esperienza, per agevolare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro nel mercato nazionale, nonché per favorire la mobilità transnazionale. La banca dati ha raggiunto e superato nel 2008 il traguardo di un milione di curriculum vitae di laureati ed è unica nel suo genere in Italia, per dimensioni e caratteristiche di puntualità e qualità.

Il principio che fu di Einaudi - conoscere per deliberare - costituisce lo spirito più profondo che muove le annuali indagini ALMALAUREA sul profilo e la condizione occupazionale dei laureati italiani (compiute a partire dalle informazioni contenute nella banca dati): si tratta di due Rapporti che sono ormai diventati un punto di riferimento per la comunità accademica, il mondo economico e politico. L'intera documentazione, consultabile anche on line, contribuisce ad assicurare agli organi di governo degli Atenei aderenti, ma anche alle agenzie di valutazione nazionali e a tutto il sistema universitario, le conoscenze utili alla verifica e alla programmazione della formazione. Il *Profilo dei laureati* analizza il percorso di studio dei laureati (nella disaggregazione per Ateneo, facoltà e corso di laurea) utilizzando oltre cento variabili, tra cui voto di laurea, regolarità negli studi, età alla laurea, classe sociale di origine, conoscenze linguistiche e informatiche, esperienze di studio all'estero e di lavoro nel corso degli studi, aspirazioni e giudizi sull'esperienza universitaria<sup>12</sup>.

*L'Indagine sulla condizione occupazionale dei laureati*, invece, analizza annualmente le tendenze del mercato del lavoro, verificando gli sbocchi occupazionali dei laureati nei primi anni successivi al conseguimento dalla laurea. La più recente indagine disponibile, condotta nell'autunno 2007 con metodologia CATI (*computer assisted telephone interviewing*), ha coinvolto tutti i laureati delle sessioni estive degli anni 2006, 2004 e 2002, intervistati rispettivamente a uno, tre e cinque anni dal conseguimento del titolo: si tratta di oltre 92mila giovani di 45 università italiane<sup>13</sup>. Tra le informazioni raccolte con il questionario, si sottolineano: partecipazione ad attività

---

<sup>11</sup> La documentazione messa a disposizione da ALMALAUREA si uniforma ai principi di qualità fissati dal Codice delle statistiche europee (Commissione delle Comunità Europee, 2005).

<sup>12</sup> Per approfondimenti sulla metodologia di indagine e sui principali risultati si veda Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA, 2008(b).

<sup>13</sup> Anche in questo caso, si veda Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA, 2008(a).

formative post-laurea, condizione lavorativa al momento dell'intervista, caratteristiche del lavoro svolto (tipo di contratto, posizione nella professione, guadagno), caratteristiche dell'azienda per cui i laureati lavorano (dimensione, settore pubblico/privato, ramo di attività economica), relazione tra laurea conseguita e lavoro svolto (utilizzo delle competenze acquisite all'università, richiesta della laurea a fini lavorativi), soddisfazione per il lavoro svolto e ricerca di un nuovo impiego. La documentazione presentata nelle pagine successive, integrata con quella del *Profilo dei laureati*, trae spunto in particolare dai dati raccolti nell'indagine occupazionale<sup>14</sup>.

La popolazione indagata assicura un significativo quadro di riferimento dell'intero sistema universitario; resta però vero che i laureati coinvolti nelle indagini ALMALAUREA, pur provenendo da un sempre più nutrito numero di atenei italiani, non sono ancora in grado di rappresentarne la totalità. Inoltre, poiché di anno in anno cresce il numero di atenei coinvolti nella rilevazione, si incontrano problemi di comparabilità nel tempo fra i collettivi indagati. Per ovviare a questi due problemi e ottenere stime rappresentative del complesso dei laureati italiani, i risultati delle indagini ALMALAUREA sulla condizione occupazionale dei laureati pre-riforma sono stati sottoposti ad una particolare procedura statistica di "riproporzionamento"<sup>15</sup>. Attraverso tale procedura è stato possibile inoltre contenere i limiti derivanti dall'assenza in ALMALAUREA di atenei operanti in particolari aree geografiche, operazione tanto più importante quando si valutano le tendenze del mercato del lavoro caratterizzate da significative differenze territoriali.

---

<sup>14</sup> La rilevazione ha interessato anche i laureati post-riforma di primo livello (intervistati ad un anno dal termine degli studi), ma le riflessioni qui proposte sono concentrate sui soli laureati pre-riforma, per i quali è disponibile il monitoraggio degli esiti occupazionali fino a cinque anni dalla laurea. È altresì vero che per i percorsi di studio con naturale sbocco verso il mondo dell'insegnamento la Riforma universitaria del 3+2 ha inciso finora in misura tutto sommato contenuta.

<sup>15</sup> Si tratta di una procedura iterativa che attribuisce ad ogni laureato intervistato un "peso", in modo tale che le distribuzioni relative alle variabili oggetto del riproporzionamento siano - il più possibile - simili a quelle osservate nell'insieme dei laureati italiani. Le variabili considerate in tale procedura sono: genere, facoltà, gruppo di corso di laurea, area geografica dell'ateneo, area di residenza alla laurea. Per ottenere stime ancora più precise è stata considerata l'interazione tra la variabile genere e tutte le altre sopraelencate (CISIA-CERESTA, 2001).



### **3. Le caratteristiche dei laureati-insegnanti a confronto con gli altri laureati**

Grazie alla documentazione del Consorzio ALMALAUREA è possibile tracciare un quadro informativo approfondito dei laureati che hanno optato per l'insegnamento (laureati-insegnanti). Come anticipato, la documentazione raccolta consente il monitoraggio degli esiti occupazionali fino a cinque anni dal conseguimento del titolo: un periodo adeguato per tracciare, in particolare, i contorni relativi al *primo* inserimento dei laureati nella scuola italiana. Pertanto, le caratteristiche intrinseche dell'indagine ci spingono a sottolineare che i risultati qui presentati non possono essere considerati rappresentativi dell'intero sistema scolastico italiano, proprio perché non si tiene conto dei destini di più lungo periodo nonché di coloro, verosimilmente di età più elevata, che hanno optato per l'insegnamento ma non sono in possesso di un titolo di terzo livello.

La posizione nella professione dei laureati, rilevata nelle indagini ALMALAUREA, consente di identificare coloro che hanno optato per l'insegnamento e di effettuare un'analisi comparativa rispetto agli altri laureati che hanno scelto percorsi professionali differenti; le categorie individuate distinguono gli insegnanti di scuola secondaria (media inferiore o superiore) da quelli di scuola primaria e dell'infanzia<sup>16</sup>. Ove richiesto dalle analisi, per individuare il tipo di insegnamento tenuto, in mancanza di informazioni più dettagliate, si è deciso di considerare la laurea conseguita, dal momento che il ventaglio di insegnamenti cui si può accedere con una specifica laurea è verosimilmente legato al tipo di formazione ricevuta.

Nel complesso, i laureati pre-riforma che si dichiarano occupati nell'ambito dell'insegnamento sono poco meno di 5.000 (di cui, circa 1.200 ad un anno dalla laurea, 2.100 a tre anni, 1.500 a cinque anni)<sup>17</sup>.

Rispetto al complesso dei laureati occupati, ad un anno dal conseguimento del titolo 11 su cento dichiarano di aver intrapreso la strada

---

<sup>16</sup> In realtà sono rilevati anche altri tipi di insegnanti (di sostegno, educatori, istruttori di palestra, ecc.) che però non sono stati oggetto di specifici commenti o riflessioni perché molto specifici nelle loro caratteristiche.

<sup>17</sup> Per esigenze di sintesi la maggior parte delle riflessioni sono concentrate sui laureati a cinque anni dal conseguimento del titolo, poiché si ritiene che in questa fase la situazione professionale abbia generalmente raggiunto un primo indispensabile livello di stabilizzazione (naturalmente non solo in termini contrattuali); pertanto, ove non espressamente indicato nel testo, l'analisi si deve intendere riferita al collettivo a cinque anni dall'alloro.

dell'insegnamento nella scuola<sup>18</sup>; più nel dettaglio, 7 lavorano in una scuola primaria e dell'infanzia, 2 nell'ambito della scuola secondaria, i restanti 2 in altri contesti. Con il trascorrere del tempo dal conseguimento del titolo, da un lato la quota di occupati nell'ambito della scuola non varia significativamente, ma dall'altro si modifica la composizione interna al collettivo: a cinque anni dalla laurea infatti, i laureati docenti sono sempre 11 su cento, ma risultano decisamente più presenti nell'ambito della scuola secondaria (poco meno di 7 su cento) rispetto a quanti lavorano nella scuola primaria e dell'infanzia (3) o in altre strutture (2 su cento).

La variazione nella composizione per tipo di scuola risulta determinata in particolare dall'ingresso nel mondo dell'insegnamento di nuove leve di giovani; in altre parole, l'elevata quota di laureati occupati, dopo un anno dal conseguimento del titolo, nella scuola primaria e dell'infanzia è dovuto alla frequente prosecuzione di un impiego iniziato prima del termine degli studi universitari. In effetti, è importante sottolineare che una parte consistente di laureati-insegnanti ha scelto questo sbocco ben prima di terminare gli studi universitari: si tratta del 36% ad un anno dalla laurea che si contrae, pur restando su valori consistenti, fino al 18% a cinque anni (per il complesso degli occupati le percentuali sono in entrambi i casi inferiori di almeno 7 punti percentuali). I laureati che dichiarano di aver iniziato l'attuale lavoro ben prima del conseguimento della laurea sono decisamente più numerosi, come precedentemente accennato, tra gli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia rispetto a quelli di scuola secondaria: a cinque anni dal termine degli studi universitari, infatti, rappresentano il 39% tra i primi e poco meno del 10% tra i secondi.

**Il genere.** Lo sbocco professionale nella scuola è prerogativa soprattutto femminile: le donne rappresentano infatti oltre l'80% dei laureati-insegnanti, con picchi del 95% tra gli insegnanti nella scuola primaria e dell'infanzia (si pensi che per il complesso degli occupati la percentuale si approssima al 55%). È opportuno sottolineare però che in tal caso il meccanismo di selezione entra in gioco fin dalla scelta del percorso di studio sia di scuola secondaria superiore che, successivamente, universitario.

---

<sup>18</sup> A livello nazionale, circa il 54% degli insegnanti con meno di 30 anni è in possesso di un titolo di terzo livello; tale quota scende al 34% nell'ambito della scuola primaria, mentre raggiunge ben l'87,5% nella scuola secondaria (si vedano i dati sulle Forze di Lavoro dell'anno 2005 citati in Barbieri, Cipollone, Sestito, 2008).

**Tempi di inserimento nel mondo della scuola.** Come ci si poteva attendere, i tempi di inserimento nel mondo della scuola sono significativamente più elevati, in particolare per gli insegnanti di scuola secondaria: se, nel complesso, gli insegnanti intervistati a cinque anni dal conseguimento del titolo dichiarano di aver impiegato oltre 13 mesi per trovare il primo lavoro iniziato dopo la laurea (tempo che sale fino a quasi 15 mesi per quelli di scuola secondaria), i laureati impegnati in altre attività lavorative necessitano di poco meno di 12 mesi (cfr. Appendice, Tavola 3). Tutto ciò, tra l'altro, non dipende strettamente dal diverso lasso di tempo trascorso tra conseguimento del titolo e disponibilità ad inserirsi nel mercato del lavoro: in generale, infatti, gli intervistati dichiarano di aver iniziato a cercare lavoro dopo circa 5 mesi dalla laurea, senza significative differenze tra insegnanti e laureati occupati in altre posizioni lavorative. Solo i docenti di scuola secondaria ritardano di circa 1 mese l'inizio della ricerca di un impiego.

**Stabilità e precarietà del mondo della scuola tra pubblico e privato.** Ad un anno dalla laurea (cfr. Appendice, Tavola 1) larga parte dei laureati-insegnanti può contare solo su un contratto a tempo determinato (65%, contro 16% di chi si indirizza verso altri sbocchi professionali<sup>19</sup>); si deve sottolineare che il medesimo confronto, operato però in termini di assunzioni a tempo indeterminato, risulta premiante per i primi (il 33% è assunto con questo tipo di contratto, contro il 27% dei secondi). È vero che sul quadro appena delineato, composto da luci ed ombre, incide ancora una volta in misura significativa la diversa permanenza nel mercato del lavoro, dal momento che è più probabile che beneficino di un contratto stabile coloro che lavorano da più tempo (in particolare coloro che proseguono un'attività iniziata prima di terminare gli studi universitari).

A cinque anni dalla laurea, però, la posizione di svantaggio dei laureati-insegnanti emerge in tutta la sua forza (cfr. Appendice, Tavola 3). Nel momento in cui larga parte dei laureati riesce a raggiungere la stabilità lavorativa, infatti, gli insegnanti si trovano ancora intrappolati nelle maglie della precarietà: solo il 38% risulta assunto a tempo indeterminato (per gli

---

<sup>19</sup> Tra i laureati non insegnanti si segnala anche l'ampia diffusione degli altri contratti atipici (in particolare contratti di collaborazione e a progetto), che riguardano ben un occupato su quattro ad un anno dalla laurea.

altri occupati la percentuale sale al 49%, cui si dovrebbe aggiungere un ulteriore 25% di coloro che hanno avviato un'attività autonoma), mentre ben 61 su cento (contro il 9% delle altre figure professionali) può fare affidamento solo su un contratto a termine. Il confronto tra insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia ed insegnanti di scuola secondaria risulta premiante in particolare per i primi i quali, probabilmente anche in virtù dell'elevata quota di laureati che prosegue il lavoro precedente alla laurea, possono contare più frequentemente su un contratto a tempo indeterminato (64% rispetto a 21% dei docenti di scuola secondaria). Come si nota dai dati, tra l'altro, gli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia risultano meglio posizionati, in termini di assunzioni a tempo indeterminato, anche rispetto ai laureati impegnati in attività lavorative diverse dall'insegnamento.

La maggior parte degli insegnanti, inoltre, è occupata nel pubblico impiego (la percentuale supera, per ciascun tipo di scuola, l'80%) e questo incide significativamente su alcuni dei principali indicatori del mercato del lavoro, primo tra tutti la stabilità lavorativa. Non a caso, infatti, i laureati-insegnanti inseriti in strutture private dichiarano generalmente migliori condizioni contrattuali: quasi due su tre sono assunti con un contratto a tempo indeterminato, situazione di fatto speculare a quanto rilevato tra coloro che lavorano in una scuola pubblica (in tal caso solo uno su tre dispone di un contratto stabile). La maggiore stabilità lavorativa dei docenti di scuola privata, tra l'altro, non dipende strettamente dalla diversa presenza di laureati che proseguono il lavoro che svolgevano al termine degli studi universitari i quali, al contrario, sono meno presenti in questo tipo di strutture.

Tra insegnanti uomini e donne non si rilevano differenze in termini di tipologia contrattuale, e tutto ciò risulta confermato sia tra gli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia sia tra quelli di scuola secondaria: verosimilmente incide su questo risultato, profondamente diverso rispetto a quanto si registra tra coloro che si sono orientati verso altre attività lavorative<sup>20</sup>, l'elevata quota di insegnanti occupati nella scuola pubblica.

---

<sup>20</sup> Il lavoro stabile coinvolge infatti circa l'80% degli uomini impegnati in attività lavorative diverse dall'insegnamento, contro il 68% delle donne; tale differenziale risulta determinato soprattutto dalla diversa distribuzione delle attività autonome, decisamente più frequenti tra i primi (29%) rispetto alle seconde (21%).

**Trattamento economico del corpo docente *versus* impegno richiesto.** Ad un anno dal conseguimento del titolo gli insegnanti, nel loro complesso, dichiarano di guadagnare circa 1.000 euro netti<sup>21</sup>, il 3% in meno di quanto percepiscono coloro che si sono indirizzati verso altre professioni (cfr. Appendice, Tavola 1). Concentrando l'attenzione su coloro che hanno deciso di inserirsi nel mercato del lavoro solo dopo aver conseguito la laurea, le retribuzioni medie si contraggono ulteriormente (di circa 40 euro), pur non penalizzando significativamente nessuna delle categorie professionali qui considerate. Ma è col trascorrere del tempo dal conseguimento del titolo che la situazione economica dei laureati-insegnanti peggiora a confronto con quella degli altri laureati. Analogamente a quanto rilevato in termini di stabilità lavorativa, infatti, è proprio nel momento in cui la formazione universitaria inizia generalmente a produrre i propri frutti che la condizione degli insegnanti emerge con le proprie debolezze e criticità: se per i laureati-insegnanti le retribuzioni medie aumentano, in termini reali, tra uno e cinque anni dalla laurea dell'8% circa, attestandosi a poco meno di 1.100 euro mensili netti, per coloro che hanno trovato un'occupazione differente l'incremento, nel medesimo periodo, è superiore al 30% (e la retribuzione media è pari a 1.370 euro; cfr. Appendice, Tavola 3).

Le considerazioni fin qui esposte non mutano (tanto che i differenziali retributivi sostanzialmente si equivalgono) anche limitando più opportunamente l'analisi a coloro che lavorano a tempo pieno e hanno iniziato l'attuale attività lavorativa dopo la laurea: dopo cinque anni dalla laurea i docenti, nel loro complesso, guadagnano 1.150 euro, mentre gli altri occupati 1.450 euro. La scelta di concentrare l'attenzione su questo specifico collettivo è frutto di una serie di considerazioni relative al mercato del lavoro: innanzitutto, le attività a tempo parziale sono diversamente distribuite a seconda del tipo di attività lavorativa svolta, del genere, nonché del settore di attività. Tra gli insegnanti, in particolare tra quelli di scuola secondaria e privata, le attività part-time sono infatti significativamente più diffuse e coinvolgono, nel complesso, il 20% dei docenti (contro il 14% di quanti risultano impegnati in altre attività lavorative). Ma, si ricorda, anche la prosecuzione di un'attività avviata ben prima del termine del percorso universitario è fenomeno diversamente diffuso a seconda del tipo di attività lavorativa svolta. Infine, è naturale che i due elementi combinati (tempo

---

<sup>21</sup> Ai laureati è stato chiesto "Qual è il guadagno mensile netto che le deriva dal suo attuale lavoro? Se non ricorda precisamente l'importo mensile, deve pensare alla media degli ultimi 3 mesi, compresi anche gli eventuali guadagni aggiuntivi o decurtazioni a prescindere dalla loro causa, purché relativi al suo lavoro".

pieno/part time e prosecuzione del lavoro precedente alla laurea) finiscono per determinare significative variazioni in termini retributivi, che è corretto tenere in considerazione.

Come prevedibile, le retribuzioni dei docenti di scuola secondaria risultano più elevate (1.170 euro) rispetto a coloro che lavorano nella scuola primaria o dell'infanzia (1.080); gli stipendi sembrano inoltre decisamente "appiattiti" dal momento che si rileva scarsa variabilità sia tra percorso e percorso sia, all'interno del medesimo ambito disciplinare, tra laureato e laureato. Naturalmente questo è il risultato del forte peso del settore pubblico, all'interno del quale le retribuzioni sono fissate da contratti collettivi nazionali che lasciano poco spazio a differenziazioni. Ma non ci si deve attendere che il settore privato offra retribuzioni migliori e più differenziate al corpo docente: in generale, infatti, sia gli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia che quelli di scuola secondaria inseriti in questo ambito percepiscono retribuzioni minori rispetto ai colleghi del pubblico impiego (per il complesso degli insegnanti si tratta, rispettivamente, di circa 1.040 euro contro 1.170 euro).

A tal riguardo è da sottolineare che, almeno per ciò che riguarda i differenziali retributivi di genere, il mondo della scuola tratta al medesimo modo donne e uomini. Al contrario di ciò che avviene nella maggior parte degli altri settori economici all'interno dei quali di norma gli uomini, a parità di posizione lavorativa, risultano costantemente avvantaggiati, nell'ambito della scuola (sia pubblica che privata) le differenze di genere sono decisamente contenute (nel complesso, +5% a favore degli uomini, contro +22% negli altri ambiti professionali).

Gli insegnanti si dichiarano decisamente critici rispetto alla propria posizione retributiva: come si vedrà meglio in seguito, infatti, pur manifestando (alla laurea) un minore interesse verso questo particolare aspetto lavorativo, la stragrande maggioranza ritiene che il reddito percepito non sia adeguato né al titolo di studio conseguito né alla posizione ricoperta. Il confronto con i laureati impegnati in altre attività lavorative evidenzia con forza questo stato di insofferenza: complessivamente, ben l'83% degli insegnanti, infatti, ritiene che la retribuzione non sia in linea con il livello di istruzione raggiunto (per gli altri occupati la percentuale si attesta al 66%) ed il 72% lamenta anche la mancata corrispondenza con la posizione ricoperta (è il 57% per gli altri occupati).

Un altro elemento da tenere in considerazione, cui per esigenze di sintesi si farà solo cenno, è la variabilità retributiva esistente a livello territoriale, che opera secondo due distinti meccanismi. Innanzitutto, occorre evidenziare il differenziale retributivo esistente a livello nazionale tra gli insegnanti che operano in alcune delle regioni a statuto speciale e coloro che, operando in altre aree geografiche, usufruiscono di uno stipendio fissato attraverso la contrattazione nazionale: tale differenziale è significativo, e può influenzare pesantemente i meccanismi di autoselezione del corpo docente. Inoltre, esiste più in generale una forte differenziazione regionale nelle retribuzioni dei laureati, che riguarda in particolare i laureati non insegnanti<sup>22</sup>. Da ciò ne deriva una significativa variabilità territoriale delle retribuzioni relative dei laureati-insegnanti<sup>23</sup> che vede questi ultimi sfavoriti soprattutto nelle aree del Nord (dove guadagnano il 22% in meno dei colleghi impegnati in altre attività lavorative), ove le retribuzioni degli altri laureati sono mediamente più elevate che al Sud e nelle Isole (dove i laureati-insegnanti guadagnano il 12% in meno dei loro colleghi).

I differenziali retributivi devono essere valutati, pur con tutte le difficoltà del caso (MPI, 2007) tenendo conto del carico lavorativo, che risulta diversamente distribuito a seconda della posizione lavorativa, del tipo di attività svolta, ma anche del settore, pubblico o privato, di attività. Indipendentemente dalla diffusione del part-time, gli insegnanti dichiarano di lavorare, in media, circa 23 ore alla settimana, contro 41 ore di coloro che risultano impegnati in altre attività lavorative<sup>24</sup>. Un maggior carico lavorativo, seppure complessivamente contenuto, coinvolge in particolare i docenti di scuola primaria e dell'infanzia che dichiarano in media di lavorare 26 ore in una settimana, contro 19 ore dei docenti di scuola secondaria. Tra pubblico e privato si rilevano differenze nell'orario di lavoro solo per i docenti di scuola primaria e dell'infanzia, mentre non ne esistono per coloro che lavorano nell'ambito della scuola secondaria.

Risulta difficile determinare se, ed eventualmente in che misura, i laureati-insegnanti hanno tenuto conto nelle proprie valutazioni dell'impegno extra-scolastico (preparazione delle lezioni e delle prove scritte, correzione

---

<sup>22</sup> Una fonte significativa, non analizzata in questo rapporto, di variazione delle retribuzioni reali è il differenziale territoriale del costo della vita.

<sup>23</sup> Si tratta di una conclusione generale che richiede ulteriori approfondimenti che tengano conto degli effetti di composizione legati soprattutto alla specializzazione produttiva regionale.

<sup>24</sup> Agli intervistati è stato chiesto "Quante ore lavora abitualmente in una settimana, incluse le eventuali ore di straordinario (retribuito o meno)?".

delle prove, redazione delle relazioni degli organi collegiali, attività di coordinamento delle classi, gestione progetti ecc.): questo elemento è tutt'altro che trascurabile, da un lato poiché incide direttamente sul carico lavorativo complessivo, dall'altro poiché si tratta di un aspetto che caratterizza soprattutto l'attività degli insegnanti e non delle altre figure professionali. Infine, vi è da aggiungere che il dato medio delle ore di impegno lavorativo non consente di apprezzare le differenze tra docenti in funzione delle discipline insegnate, riconducibili soprattutto alla parte di attività svolta tra le pareti domestiche.

**La coerenza tra percorso formativo e sbocco occupazionale: utilizzo delle competenze apprese all'università e soddisfazione ricavata dal lavoro svolto.** Nei rapporti ALMALAUREA la coerenza tra percorso formativo e sbocco professionale è indagata attraverso due quesiti: se la laurea sia o meno richiesta per l'esercizio dell'attività lavorativa e quale sia l'utilizzo, nel proprio lavoro, delle competenze apprese durante gli studi universitari; aspetti che sono riassunti nel più sintetico indice di "efficacia della laurea nel lavoro svolto". Tenuto però conto della pressoché totale obbligatorietà del possesso della laurea per l'accesso all'insegnamento, si è ritenuto opportuno concentrare l'attenzione solo sul secondo aspetto che compone l'indicatore. Complessivamente, sei insegnanti su dieci dichiarano di utilizzare in misura elevata, nel proprio lavoro, il bagaglio formativo accumulato durante gli anni universitari; tra i colleghi impegnati in altre attività lavorative, invece, solo cinque su dieci dichiarano un ampio utilizzo delle competenze apprese (cfr. Appendice, Tavola 3). Come ci si poteva attendere, sono soprattutto i docenti di scuola secondaria a beneficiare della formazione universitaria (73%, contro 43% degli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia), in particolare coloro che si sono inseriti nel mondo della scuola solo al termine degli studi universitari (69% contro 52% dei docenti che proseguono il lavoro precedente alla laurea).

Gli insegnanti si dimostrano in generale più appagati dal proprio lavoro; non solo, direttamente, in termini di soddisfazione dichiarata ma anche, indirettamente, attraverso la minore propensione alla ricerca di un diverso impiego. Nonostante la minore stabilità lavorativa e le retribuzioni più contenute, infatti, solo il 14% degli insegnanti afferma di essere alla ricerca di una nuova attività lavorativa (la quota è del 26% tra i laureati occupati in altre attività lavorative), e tale percentuale scende addirittura al 9% tra gli insegnanti di scuola secondaria. Inoltre, il maggiore appagamento riscontrato



tra i laureati impegnati nell'ambito dell'insegnamento risulta confermato non solo in termini generali ma anche per vari aspetti dell'attività lavorativa svolta, in particolare per ciò che riguarda *l'utilità sociale* del lavoro, la *rispondenza con i propri interessi culturali*, la *coerenza con gli studi universitari* compiuti ed il *tempo libero* a disposizione. Ciò non toglie che i laureati-insegnanti riscontrino, nel proprio lavoro, anche elementi di criticità, in particolare per le *prospettive di guadagno* e di *carriera*, che non ritengono soddisfacenti; ma naturalmente non si dichiarano particolarmente soddisfatti neppure per la *stabilità* che il lavoro offre, così come per il *tipo di contratto*. Gli insegnanti di scuola secondaria si dichiarano più appagati dalla coerenza con gli studi svolti, mentre quelli di scuola primaria e dell'infanzia traggono soddisfazione soprattutto dalla stabilità lavorativa e dal tipo di contratto (anche in tal caso, si ricorda, il risultato dipende strettamente dalla più consistente quota di persone che proseguono il medesimo lavoro iniziato prima del conseguimento del titolo universitario). È però vero che gli aspetti di soddisfazione devono essere valutati tenendo conto non solo della soggettività di giudizio (ovvero del fatto che ciascuna persona esprime valutazioni parametrate rispetto alla propria scala di valori), ma anche delle aspettative dei laureati nel momento in cui si pongono sul mercato del lavoro. Di questi e di altri aspetti si terrà più opportunamente conto in seguito (cfr. par. 5).

**Le scelte formative dei laureati-insegnanti tra inclinazioni ed opportunità.** Circa la metà dei laureati-insegnanti (Tavola 1), indipendentemente dal percorso universitario intrapreso, ha conseguito un diploma di scuola secondaria di tipo liceale (contro il 58% dei laureati impegnati in altre attività lavorative), il 21% ha invece un diploma magistrale (è solo il 3% tra gli altri occupati), mentre il 16% ha un diploma tecnico (contro il 29%).

**Tavola 1 – Laureati del 2002 intervistati a cinque anni dal conseguimento del titolo: diploma di scuola secondaria superiore per professione svolta** (percentuali di riga)

	Diploma di maturità							Non risponde	Totale interv.
	Liceo	Magistrale	Tecnica	Artistica	Professionale	Altro diploma	Diploma estero		
Insegnante scuola secondaria	65,7	6,5	19,3	1,6	1,6	0,7	1,4	3,2	890
Insegn. scuola primaria e infanzia	19,8	61,1	5,0	0,5	2,1	1,5	-	10,1	360
Altro tipo di insegnante	44,9	15,1	18,8	1,1	5,2	1,2	6,0	7,6	245
Totale insegnanti	51,2	21,0	15,8	1,2	2,3	1,0	1,8	5,6	1.495
Altra posizione nella professione	58,0	3,0	29,3	1,4	2,2	1,0	1,5	3,6	12.063
<b>Totale occupati AlmaLaurea</b>	<b>57,3</b>	<b>5,0</b>	<b>27,8</b>	<b>1,4</b>	<b>2,2</b>	<b>1,0</b>	<b>1,6</b>	<b>3,8</b>	<b>13.564</b>

I laureati-insegnanti provenienti da licei o istituti tecnici sono decisamente più presenti tra i docenti di scuola secondaria, dove rappresentano rispettivamente il 66 e il 19%, mentre nell'ambito della scuola primaria e dell'infanzia è spiccata la componente di diplomati magistrali (che rappresentano ben il 61% del complesso dei docenti di questo tipo). È evidente che già da questi primi dati si manifesta con forza l'importanza della tematica relativa alla coerenza tra percorso formativo e scelta professionale, soprattutto se si considera, ad esempio, che ben il 29% degli insegnanti del gruppo scientifico proviene da un istituto tecnico (solo per citare uno dei percorsi, come si vedrà meglio in seguito, a maggiore accesso al mondo della scuola). Tra l'altro, è sintomatico che il 5% dei laureati-insegnanti provenienti dal gruppo insegnamento (Tavola 2) abbia conseguito un diploma di tipo professionale (la quota, comunque contenuta, è più che doppia rispetto a quella rilevata per il complesso degli insegnanti).

Concentrandosi sui giovani in possesso di maturità magistrale (ed indipendentemente dalla professione svolta), è interessante evidenziare che essi hanno generalmente optato per corsi di studio legati all'insegnamento (pedagogia, scienze dell'educazione e scienze della formazione primaria), ma anche per percorsi in lettere, psicologia, lingue o in ambito politico-sociale. Percorsi che, come si vedrà meglio in seguito, in termini di aspirazioni manifestate dagli studenti alla vigilia della conclusione degli studi risultano significativamente caratterizzati dall'interesse verso attività lavorative che permettano una realizzazione lavorativa basata su fattori di natura più marcatamente culturale: nel lavoro cercato, al guadagno, alla carriera, alla stabilità lavorativa preferiscono infatti una migliore corrispondenza con i propri interessi culturali, una coerenza più marcata rispetto agli studi compiuti, ma anche una maggiore indipendenza nonché disponibilità di tempo libero. La concordanza tra inclinazioni personali e scelte di vita è confermata anche considerando la professione svolta a cinque anni dal

conseguimento del titolo: come si vedrà meglio nel paragrafo successivo, larga parte dei laureati dei gruppi insegnamento, letterario, scientifico o linguistico ha scelto di insegnare, al contrario di ciò che si rileva tra i laureati dei percorsi giuridico, economico-statistico, politico-sociale, ingegneria e altri gruppi scientifici (agrario, architettura, chimico-farmaceutico), all'interno dei quali la quota di docenti è decisamente contenuta.

**Tavola 2 – Laureati-insegnanti del 2002 intervistati a cinque anni dal conseguimento del titolo: diploma di scuola secondaria superiore per gruppo di corso di laurea (percentuali di riga)**

	Diploma di maturità							Non risponde	Totale interv.
	Liceo	Magi- strale	Tecnica	Artistica	Profes- sionale	Altro diploma	Diploma estero		
Economico-statistico	50,8	2,2	42,8	-	-	-	-	4,1	60
Geo-biologico	64,9	8,4	13,1	-	2,4	1,0	7,5	2,6	96
Giuridico	37,0	37,2	21,6	-	-	4,2	-	-	31
Ingegneria	45,2	-	52,1	-	-	-	-	2,6	64
Insegnamento	24,9	46,2	10,5	1,9	5,0	0,3	-	11,2	293
Letterario	67,9	19,1	3,6	1,0	2,0	1,3	0,3	4,8	434
Linguistico	53,7	15,8	15,4	0,8	2,6	1,1	8,8	1,7	213
Politico-sociale	42,5	42,8	12,6	-	2,1	-	-	-	37
Psicologico	40,9	27,1	13,1	1,1	4,1	1,3	-	12,3	72
Scientifico	65,0	4,4	29,0	-	-	-	-	1,6	94
Altri scientifici <sup>(1)</sup>	40,7	4,0	36,5	10,5	-	3,9	-	4,4	58
<b>Totale insegnanti</b>	<b>51,2</b>	<b>21,0</b>	<b>15,8</b>	<b>1,2</b>	<b>2,3</b>	<b>1,0</b>	<b>1,8</b>	<b>5,6</b>	<b>1.495</b>

<sup>(1)</sup> comprende i gruppi agrario, architettura, chimico-farmaceutico

#### **4. I meccanismi di selezione ed autoselezione del corpo docente: motivazioni, scelte formative e opportunità occupazionali.**

I risultati fin qui illustrati, pur se utili a tratteggiare le caratteristiche principali del collettivo dei giovani laureati-insegnanti a confronto con gli altri laureati, non tengono conto del fatto che l'operare dei meccanismi di selezione ed autoselezione va valutato sulla base di confronti più omogenei, in termini di scelte formative e relative opportunità occupazionali.

Vi è da ritenere che quanto più l'attività di insegnante viene vissuta come un'opzione residuale rispetto alle aspirazioni e alle alternative disponibili, tanto più il laureato-insegnante la svolgerà con impegno e motivazione inadeguati e scarsa soddisfazione. La scelta del corso di laurea, infatti, se da un lato risulta influenzato dal background familiare e dal percorso formativo maturato fino al momento dell'immatricolazione, dall'altro finisce per influenzare, a sua volta, il destino occupazionale post-laurea.

Sulla base di queste argomentazioni, si assumerà in particolare che, in media, individui (a) che scelgono il medesimo percorso formativo condividano motivazioni e preferenze in grado maggiore rispetto ad individui che hanno optato per percorsi diversi e (b) individui in possesso della stessa laurea si confrontano con opportunità occupazionali e di realizzazione professionale più omogenee rispetto ad individui che non condividono lo stesso titolo.

Non a caso, infatti, gli insegnanti, nel loro complesso, rappresentano ben il 43% dei laureati del gruppo insegnamento (pedagogia, scienze dell'educazione e scienze della formazione primaria), il 34% di quelli del gruppo letterario, poco meno del 30% di quelli dei gruppi scientifico e linguistico. All'estremo opposto, l'ingresso nel mondo della scuola rappresenta una scelta del tutto marginale per i laureati dei gruppi giuridico, economico-statistico, politico-sociale, ingegneria e negli altri percorsi scientifici (agrario, architettura, chimico-farmaceutico), dal momento che gli insegnanti rappresentano, in ciascuna di queste aree, meno del 4% degli occupati (cfr. Appendice, Tavola 4).

Più nel dettaglio, come ci si poteva attendere gli insegnanti di scuola secondaria (cfr. Appendice, Tavola 5) sono significativamente più presenti tra i laureati dei gruppi scientifico (28%), letterario (24%), linguistico (20%) e geo-biologico (16%), mentre gli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia (cfr. Appendice, Tavola 6) sono per ovvi motivi più numerosi nel gruppo insegnamento (23%).

Risulta quindi interessante riprendere alcune delle riflessioni articolate nei precedenti paragrafi tenendo conto anche del percorso universitario compiuto. In particolare, si ritiene utile concentrare l'attenzione sugli aspetti legati alla retribuzione e alla soddisfazione per il lavoro svolto. Per ciò che riguarda il primo elemento, i numeri indice, calcolati per confrontare il guadagno degli insegnanti con quello dei colleghi del medesimo percorso di studio che però hanno optato per uno sbocco professionale differente, dimostrano che i docenti possono contare generalmente su minori retribuzioni. Per il complesso degli insegnanti, infatti, solo quelli che provengono dal gruppo politico-sociale vantano una migliore retribuzione (il 6% in più rispetto ai colleghi occupati in altre posizioni professionali), ma non si deve dimenticare che per i laureati di questo percorso lo sbocco professionale legato all'insegnamento è del tutto residuale. In tutti gli altri percorsi di studio, invece, i docenti di scuola dispongono di una minore

retribuzione, con percentuali che oscillano tra il 28% in meno dei colleghi laureati in ingegneria e il 2% in meno nel gruppo letterario.

Per ciò che riguarda, invece, la soddisfazione per il lavoro svolto, il miglior appagamento riscontrato tra gli insegnanti è comune, di fatto, a tutti i percorsi di studio, con le sole eccezioni dei gruppi giuridico e psicologico, dove però le differenze sono tutto sommato contenute (il divario maggiore, rilevato nel primo dei due gruppi sopra citati, si traduce in un giudizio medio su scala 1-10 di 6,8 per gli insegnanti contro 7,4 per coloro che sono impegnati in altre attività lavorative).

La disaggregazione del corpo docente tra insegnanti di scuola secondaria e insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia conferma le considerazioni fin qui sviluppate, pur rilevando qualche eccezione che comunque non altera il quadro complessivo.

**Alcuni elementi di approfondimento sulle *performance* dei laureati-insegnanti.** Per misurare il livello di qualità e preparazione degli insegnanti, così come certificato dal sistema universitario, nonché l'eventuale presenza di elementi di selezione e autoselezione, sono state analizzate le relative *performance* di studio, misurate in chiave comparativa attraverso il voto di laurea ed il tempo impiegato per concludere il corso universitario<sup>25</sup>. In particolare per ciò che riguarda il tempo impiegato per conseguire il titolo si è considerato l'indice di ritardo, che rapporta appunto il ritardo maturato per terminare il proprio percorso di studio alla durata legale dello stesso.

La bontà di una comparazione più fine, che tenga conto del corso di laurea di provenienza, si conferma alla luce del fatto che, tra i laureati del 2002, l'indice di ritardo negli studi oscilla considerevolmente tra percorso e percorso, dal minimo di 0,32 a psicologia al massimo di 0,93 ad architettura: ciò significa che i primi hanno accumulato un ritardo corrispondente in media a quasi il 30% dell'intera durata del corso, mentre per i secondi i tempi di

---

<sup>25</sup> Nelle tavole allegate (Appendice, tavole 4, 5 e 6) è riportata anche l'analisi relativa al voto di diploma; per esigenze di sintesi, però, si è deciso di non commentare questo aspetto, soprattutto in considerazione del fatto che esiste una forte correlazione tra voto di diploma e voto di laurea. Di fatto quindi, persone che hanno ottenuto un elevato voto di maturità raggiungono frequentemente elevate votazioni anche alla laurea; tutto ciò, tra l'altro, indipendentemente dal tipo di diploma conseguito e dal percorso universitario scelto.

studio quasi raddoppiano (tradotto in anni: 4 anni e mezzo oltre la durata legale del corso!).

Per quanto riguarda il voto medio di laurea, esso registra un ampio campo di variazione tra corso e corso oscillando da 99 su 110 nei corsi di laurea del gruppo giuridico a 109 nei percorsi di lettere; i risultati degli insegnanti potrebbero essere pertanto correlati non tanto alla migliore preparazione quanto piuttosto al percorso compiuto, più "generoso" in termini di voti di laurea<sup>26</sup>.

Nel complesso, i laureati-insegnanti (cfr. Appendice, Tavola 4) presentano votazioni medie al conseguimento del titolo universitario significativamente<sup>27</sup> più elevate dei colleghi impegnati in altre attività professionali (sia di tipo autonomo che alle dipendenze): in media i primi ottengono un punteggio superiore a 106 su 110, mentre i secondi si arrestano a 103. In particolare, sono coloro che insegnano nella scuola secondaria a registrare le migliori *performance* (il voto di laurea sfiora il 107). Il medesimo confronto, ma operato tenendo conto anche del percorso di studio intrapreso, pur confermando larga parte delle considerazioni fin qui sviluppate, evidenzia che nei gruppi ingegneria, giuridico e scientifico i laureati-insegnanti presentano votazioni alla laurea decisamente più basse rispetto a coloro che si sono indirizzati verso altri sbocchi professionali.

Poiché non sempre i differenziali individuati sono risultati significativi dal punto di vista statistico, si è ritenuto opportuno operare un'analisi più approfondita<sup>28</sup>, che tenesse conto non solo delle specificità dei percorsi di studio ma anche, in particolare, del momento in cui l'attività di insegnamento è stata avviata (ovvero se prima o dopo il conseguimento della laurea). La scelta di considerare anche quest'ultimo aspetto deriva dalla considerazione che coloro che decidono di intraprendere un corso universitario pur lavorando hanno verosimilmente aspirazioni, inclinazioni, nonché disponibilità di tempo da dedicare allo studio diversi da chi vi si può dedicare a tempo pieno: tutti elementi, questi, che si riflettono direttamente sulle *performance* di studio<sup>29</sup>.

A parità di queste condizioni, la scelta di dedicarsi all'insegnamento, rispetto ad un altro tipo di professione, non risulta strettamente associata

---

<sup>26</sup> Si veda, al riguardo, Cammelli, Gasperoni, 2008.

<sup>27</sup> Sulla base di opportuni test statistici.

<sup>28</sup> È stata effettuata un'analisi della varianza univariata.

<sup>29</sup> Non a caso, infatti, coloro che proseguono il lavoro avviato prima della laurea hanno votazioni medie inferiori rispetto a chi ha iniziato a lavorare solo al termine degli studi universitari.

alla votazione ricevuta; in altri termini, non risulta confermato (su questo punto cfr. Barbieri, Cipollone and Sestito, 2008), in generale, che i laureati-insegnanti hanno votazioni più elevate degli altri laureati. Qualora si tengano in considerazione congiuntamente scelta professionale e percorso compiuto le cose si modificano; ciò significa che a livello di corso di laurea, esistono significative differenze di voto tra insegnanti e altre categorie professionali. In particolare, solo i giovani insegnanti dei gruppi economico-statistico, letterario e politico-sociale hanno votazioni alla laurea maggiori dei colleghi impegnati in altre attività formative; negli altri casi le votazioni sono inferiori.

Il medesimo quadro (ma esteso anche al gruppo geo-biologico, insegnamento e linguistico) si rileva anche per gli insegnanti di scuola secondaria, ma non per quelli di scuola primaria e dell'infanzia: per questi ultimi non è possibile rilevare alcuna associazione tra votazione conseguita, percorso di studio compiuto e professione svolta, soprattutto a causa della ridotta numerosità di alcuni collettivi. Queste conclusioni, che palesano la presenza di un quadro fortemente articolato<sup>30</sup>, suggeriscono di affrontare con cautela l'analisi della qualità degli insegnanti sulla base del voto di laurea.

Considerazioni in larga parte analoghe possono essere avanzate considerando il tempo impiegato per concludere il percorso universitario. In particolare, nella maggior parte dei percorsi di studio gli insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia presentano un ritardo alla laurea significativamente più elevato di quanto non si registri per le altre categorie professionali, ma ancora una volta ciò è verosimilmente ascrivibile all'impegno congiunto dello studio e del lavoro, che inevitabilmente finisce per procrastinare la conclusione dell'università.

**Il background socio-culturale dei laureati-insegnanti.** L'analisi del contesto socioeconomico di provenienza dei laureati, efficacemente articolata nei Rapporti ALMALAUREA<sup>31</sup>, mostra che la probabilità di proseguire

---

<sup>30</sup> Non si deve inoltre dimenticare che una quota consistente di insegnanti ha ottenuto il titolo di terzo livello mentre era già impegnato nella scuola. Quindi, l'aspetto più importante per questi giovani insegnanti è verosimilmente quello di ottenere un titolo che permetta di migliorare le proprie condizioni lavorative (ad esempio aumentando la propria posizione in graduatoria), mentre è comprensibilmente meno rilevante il punteggio con cui si conclude il percorso universitario; non è un caso, infatti, che tra gli insegnanti sia più che doppia, rispetto alle altre categorie professionali, la quota di laureati in possesso di più titoli universitari (5% contro 2%).

<sup>31</sup> Per un'analisi della documentazione più recente si veda Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA, 2008(b).

la formazione dopo la scuola dell'obbligo fino al completamento degli studi universitari è significativamente influenzata dall'ambiente di origine. Ciò conferma i risultati di un'ampia letteratura in materia nella quale si evidenzia che i processi di scolarizzazione non sempre favoriscono la mobilità sociale, particolarmente in Italia. Nonostante fra i laureati si manifesti una sovrarappresentazione dei giovani provenienti da classi favorite dal punto di vista socio-culturale, ancora oggi gran parte (72%) di coloro che hanno completato il proprio percorso di terzo livello provengono da famiglie in cui il titolo di studio universitario entra per la prima volta.

Ciò premesso, l'analisi dell'ambiente socio-culturale di origine dei laureati-insegnanti conferma il ruolo fondamentale svolto dalla famiglia nell'influenzare e nel supportare, non solo economicamente, le scelte dei giovani, pur evidenziandone alcune peculiarità. Se è vero (cfr. Appendice, Tavola 4) che, in generale, i laureati che decidono di inserirsi nel mondo della scuola provengono più frequentemente da famiglie meno istruite (ha almeno un genitore laureato il 21% dei laureati-insegnanti contro il 26% dei laureati impegnati in altre attività lavorative<sup>32</sup>), è altrettanto vero che questo risultato è fortemente condizionato dalla fascia di laureati-insegnanti inserita nell'ambito della scuola primaria e dell'infanzia (all'interno della quale solo il 12% dei laureati ha almeno un genitore in possesso di un titolo di terzo livello). I laureati inseriti nella scuola secondaria, invece, non mostrano complessivamente significative differenze rispetto ai colleghi che hanno optato per una differente professione. Anzi, a tal riguardo è interessante rilevare che gli insegnanti di scuola secondaria che hanno conseguito un titolo in uno dei percorsi di studio caratterizzati da maggiore accesso al mondo dell'istruzione (in particolare lettere, scienze e lingue) sono proprio quelli che hanno beneficiato di un background familiare più favorevole.

Diversa risulta la situazione dei docenti di scuola primaria e dell'infanzia per i quali, si ricorda, le scelte professionali sono state generalmente compiute ben prima dell'iscrizione all'università; per questi ultimi, non a caso, l'età media alla laurea risulta significativamente più elevata (28,5 anni, contro 27,6 dei docenti di scuola secondaria e più in generale per il complesso degli occupati), ad ulteriore conferma che il

---

<sup>32</sup> Per facilitare il confronto tra i collettivi in esame sono stati esclusi dalle considerazioni riportate in questo paragrafo i laureati (per il complesso degli intervistati a cinque anni si tratta di circa il 18%) per i quali non si dispone dell'informazione relativa all'estrazione sociale e al titolo di studio dei genitori.



conseguimento del titolo di laurea è avvenuto, per la maggior parte, a carriera lavorativa già iniziata.

In termini di classe sociale di origine<sup>33</sup>, i dati evidenziano, nel complesso, la minore presenza, tra gli insegnanti, di laureati provenienti da famiglie appartenenti alle classi impiegatizia e borghese: corrispondentemente, i giovani provenienti da famiglie operaie sono relativamente più numerosi (il 19%, contro il 14% dei laureati impegnati in altre attività lavorative); anche in questo caso, ciò risulta confermato in particolare tra i docenti di scuola primaria e dell'infanzia (la percentuale di laureati provenienti da contesti operai sale fino al 21%). L'analisi per percorso universitario compiuto evidenzia una maggiore presenza di famiglie operaie tra i laureati-insegnanti dei gruppi geo-biologico, altri scientifici, ingegneria ed economico-statistico; si tratta di corsi (con la sola eccezione del gruppo geo-biologico) a minore accesso all'insegnamento. Ancora una volta, l'analisi circoscritta ai soli docenti di scuola secondaria conferma i risultati appena descritti.

Al contrario, i laureati-insegnanti dei corsi di laurea con maggiore accesso all'insegnamento (in particolare dei gruppi linguistico e scientifico), ma anche quelli provenienti dal gruppo politico-sociale appartengono, con maggiore probabilità degli altri laureati, a famiglie appartenenti alle classi impiegatizia e borghese.

Nell'ambito della scuola primaria e dell'infanzia, invece, i laureati-insegnanti del gruppo insegnamento non mostrano una diversa distribuzione, in termini di estrazione sociale, rispetto alle altre figure professionali.

### **La dimensione territoriale e la mobilità dei laureati-insegnanti.**

Così come si è rilevata una forte caratterizzazione di genere del mondo della scuola (cfr. anche MPI, 2007), pare emergere un altrettanto significativa propensione all'insegnamento connotata dal punto di vista territoriale. Anche in questo caso è possibile che sui risultati evidenziati incidano in misura significativa le diverse aspirazioni dei giovani, aspirazioni che di frequente rappresentano la risposta alle difficoltà economiche ed occupazionali del

---

<sup>33</sup> Per la *classe sociale* dei laureati si è adottato lo schema proposto in Cobalti A. e Schizzerotto A. (1994), riconfermato più recentemente in Schizzerotto (2002): la classe sociale è così definita sulla base del confronto fra la *posizione socioeconomica* del padre e quella della madre del laureato e si identifica con la posizione di livello più elevato fra le due (principio di "dominanza").

territorio di provenienza. Indipendentemente dal percorso formativo intrapreso, infatti, i laureati-insegnanti e, soprattutto, quelli di scuola secondaria, provengono più frequentemente dalle aree del Mezzogiorno<sup>34</sup>: ben il 42% dei laureati-insegnanti risiedeva al Sud al momento della laurea (la percentuale sale al 49% tra coloro che lavorano nell'ambito della scuola secondaria), contro il 32% di quanti risultano impegnati in altre attività lavorative (cfr. Appendice, Tavola 4). La maggiore presenza di laureati meridionali nel mondo della scuola si accentua ulteriormente considerando alcuni percorsi di studio: tra coloro che hanno conseguito un titolo in giurisprudenza, ma anche nel gruppo economico-statistico o scientifico, la quota di docenti originari del Sud cresce fino a superare il 50%.

Riflessioni interessanti provengono dall'analisi congiunta relativa a classe sociale di origine e area geografica di residenza: al Sud, pur confermandosi la tendenza nazionale riguardante il maggior accesso all'insegnamento dei laureati di estrazione operaia (16% per il Sud rispetto al 19% per il complesso del Paese), è comunque significativamente elevata la presenza di insegnanti anche tra i laureati borghesi (11%), in percentuale doppia rispetto a quanto rilevato al nord (5%). Al Sud quindi le maggiori difficoltà economiche nonché probabilmente alcuni elementi di origine culturale fanno sì che la professione di insegnante sia vista come una buona opportunità occupazionale, indipendentemente dalla classe sociale di origine.

Queste prime valutazioni non tengono naturalmente conto della mobilità per motivi di lavoro. Si deve infatti considerare che, talvolta, i giovani laureati devono mettere in conto la possibilità di doversi spostare: possibilità che diviene quasi un obbligo tra i laureati residenti al Sud, per i quali accade spesso che il trasferimento divenga una *condicio sine qua non* per trovare un lavoro. Queste considerazioni risultano ancora più marcate tra gli insegnanti, in particolare tra quelli di scuola secondaria: se nel complesso (Tavola 3), circa 20 docenti su cento si sono trasferiti in una regione diversa da quella di residenza per motivi lavorativi, tale quota sale al 35% tra i residenti al Sud mentre si contrae fino al 5% tra quelli del Nord. Significativo, al riguardo, è il caso degli insegnanti di scuola secondaria: ben il 40% dei docenti residenti in aree meridionali, e solo il 4% di quelli del Nord, dichiara di essersi trasferito, per lavoro, in una regione diversa da quella di residenza. Dalle dichiarazioni rese dai laureati si rileva che per molti la scelta di

---

<sup>34</sup> Si è considerata l'informazione relativa alla residenza alla laurea.

spostarsi è stata dettata dalla necessità di trovare un impiego adeguato non disponibile nell'area in cui si risiedeva in precedenza.

**Tavola 3 – Laureati del 2002 intervistati a cinque anni dal conseguimento del titolo: area geografica di residenza e regione di lavoro per professione svolta**

Area residenza alla laurea	Posizione nella professione	Lavora in una regione diversa da quella in cui risiedeva alla laurea	Totale interv.
Nord	Insegnante scuola secondaria	4,4	278
	Insegn. scuola primaria e infanzia	1,9	128
	Altro tipo di insegnante	12,1	103
	Totale insegnanti	5,3	509
	Altra posizione nella professione	13,2	5.287
	<b>Totale occupati Nord</b>	<b>12,5</b>	<b>5.802</b>
Centro	Insegnante scuola secondaria	15,3	163
	Insegn. scuola primaria e infanzia	5,0	84
	Altro tipo di insegnante	1,7	76
	Totale insegnanti	9,4	322
	Altra posizione nella professione	12,8	2.713
	<b>Totale occupati Centro</b>	<b>12,5</b>	<b>3.035</b>
Sud	Insegnante scuola secondaria	39,2	438
	Insegn. scuola primaria e infanzia	27,2	141
	Altro tipo di insegnante	23,7	53
	Totale insegnanti	35,2	632
	Altra posizione nella professione	31,1	3.845
	<b>Totale occupati Sud</b>	<b>31,7</b>	<b>4.479</b>
Totale	Insegnante scuola secondaria	23,5	890
	Insegn. scuola primaria e infanzia	12,5	360
	Altro tipo di insegnante	10,7	245
	Totale insegnanti	18,8	1.495
	Altra posizione nella professione	19,1	12.063
	<b>Totale occupati AlmaLaurea</b>	<b>19,1</b>	<b>13.564</b>

Ma la mobilità per ragioni lavorative presenta sfaccettature più articolate, che vanno oltre la questione Nord-Sud. Gli insegnanti di scuola secondaria, per recarsi al lavoro, percorrono in media una distanza maggiore di quanto non facciano i colleghi impegnati in altre scuole o in altre attività professionali. Ad ulteriore conferma delle caratteristiche peculiari che contraddistinguono il mondo dell'insegnamento, si rileva infatti che se nel complesso i laureati-insegnanti percorrono in media circa 18 chilometri al giorno per recarsi al lavoro (contro i 16 chilometri degli altri laureati), tale distanza aumenta sino a 22 chilometri tra gli insegnanti di scuola secondaria e scende a 11 per quelli di scuola primaria e dell'infanzia. In particolare, il 20% dei laureati-insegnanti della scuola secondaria percorre da 30 a cento chilometri, contro solo il 12% degli altri laureati. Non occorre evidenziare che ciò ha chiare implicazioni in termini di costo della mobilità per i laureati-insegnanti (Tavola 4).

**Tavola 4 – Laureati del 2002 intervistati a cinque anni dal conseguimento del titolo: distanza percorsa per recarsi al lavoro per professione svolta**  
(percentuali di riga e valori medi)

	Distanza percorsa per recarsi al lavoro						Km medi percorsi	Totale interv.
	Meno di 1 km	1-15 km	16-30 km	31-100 km	Oltre 100 km	Non determ.o non risp.		
Insegnante scuola secondaria	4,5	48,7	21,7	21,3	3,0	0,9	22,1	890
Insegn. scuola primaria e infanzia	8,3	68,6	16,1	5,4	0,5	1,1	11,1	360
Altro tipo di insegnante	6,5	64,1	20,4	7,3	0,4	1,3	13,0	245
Totale insegnanti	5,7	56,0	20,1	15,2	2,0	1,0	18,0	1.495
Altra posizione nella professione	7,8	57,7	17,5	12,3	1,4	3,4	16,1	12.063
<i>Totale dipendenti</i>	<i>4,8</i>	<i>57,1</i>	<i>19,9</i>	<i>14,2</i>	<i>1,6</i>	<i>2,4</i>	<i>17,8</i>	<i>8.718</i>
<i>Totale autonomi</i>	<i>15,3</i>	<i>58,6</i>	<i>12,6</i>	<i>7,7</i>	<i>0,8</i>	<i>4,9</i>	<i>11,6</i>	<i>3.098</i>
<b>Totale occupati AlmaLaurea</b>	<b>7,6</b>	<b>57,5</b>	<b>17,7</b>	<b>12,6</b>	<b>1,5</b>	<b>3,1</b>	<b>16,3</b>	<b>13.564</b>

**La conoscenza degli strumenti informatici.** Gli insegnanti rappresentano la categoria professionale con la più ridotta conoscenza di strumenti informatici, e ciò è confermato sia tra gli insegnanti di scuola superiore sia, in particolare, tra quelli di scuola primaria e dell'infanzia (Tavola 5). Infatti, ben il 25% dei docenti di scuola dichiara di non conoscere bene neppure uno strumento informatico<sup>35</sup> (è il 14% tra le altre figure professionali) ed il 15% ne conosce tutt'al più uno (contro il 12%); all'estremo opposto, solo 15 insegnanti su cento conoscono bene 5 strumenti informatici o più (è il 28% tra le altre figure professionali). Come accennato, tra l'altro, la situazione si aggrava ulteriormente tra i docenti di scuola primaria e dell'infanzia (tra i quali il 33% non conosce bene alcuno strumento informatico e solo il 9% ne conosce cinque o più). Ne deriva che, in media, gli insegnanti conoscono bene poco più di 2 strumenti informatici, contro più di 3 per le altre figure professionali, e la media scende a 1,9 tra i docenti di scuola primaria e dell'infanzia.

Disaggregando per percorso di studio, la tendenza evidenziata resta confermata in tutti quei gruppi dove la numerosità sia sufficiente da permettere riflessioni degne di nota (cfr. Appendice, Tavola 8). In particolare, nel gruppo scientifico gli insegnanti conoscono bene mediamente 2,8 strumenti informatici, mentre i colleghi impegnati in altre attività lavorative conoscono in media 5,2 strumenti informatici.

<sup>35</sup> Si è considerata la conoscenza "buona" o "ottima" di almeno uno dei seguenti nove strumenti informatici: sistemi operativi, linguaggi di programmazione, word processor, fogli elettronici, data base, progettazione assistita, navigazione in internet, realizzazione siti web, rete di trasmissione dati.

**Tavola 5 – Laureati del 2002 intervistati a cinque anni dal conseguimento del titolo: conoscenza di strumenti informatici per professione svolta**  
(percentuali di riga e valori medi)

	Numero di strumenti informatici conosciuti in misura "ottima o buona"						N° medio	Totale interv.
	Nessuno	1	2	3	4	5 o più		
Insegnante scuola secondaria	23,0	13,0	16,9	15,2	12,9	19,0	2,6	731
Insegn. scuola primaria e infanzia	32,8	15,7	20,9	12,6	9,4	8,6	1,9	265
Altro tipo di insegnante	18,9	20,9	28,1	15,6	7,0	9,5	2,0	184
Totale insegnanti	24,6	14,8	19,6	14,7	11,2	15,2	2,3	1.181
Altra posizione nella professione	14,3	12,2	15,6	15,4	14,8	27,6	3,2	10.055
<b>Totale occupati AlmaLaurea</b>	<b>15,4</b>	<b>12,5</b>	<b>16,1</b>	<b>15,3</b>	<b>14,4</b>	<b>26,3</b>	<b>3,1</b>	<b>11.243</b>

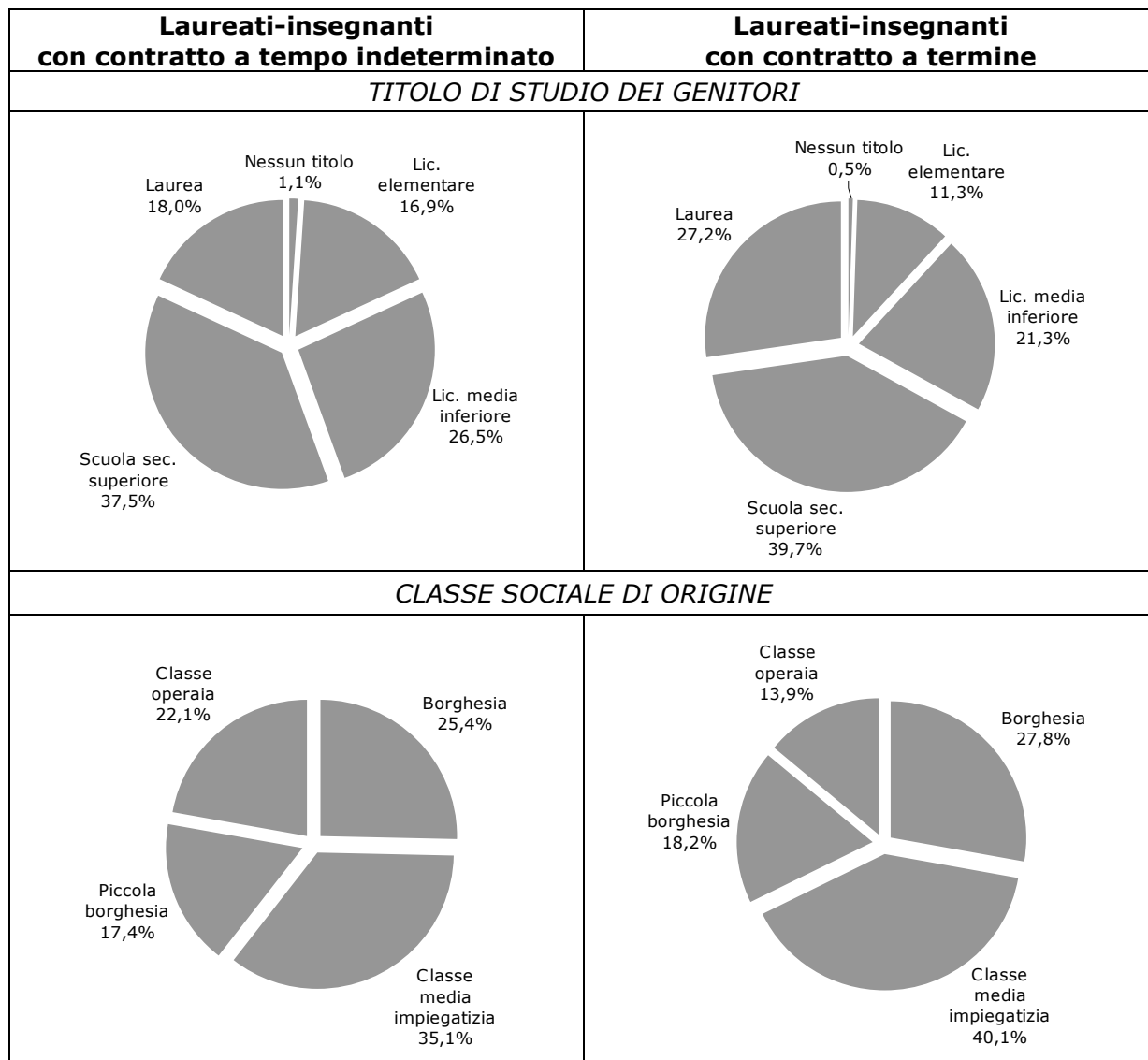
*Sono esclusi i laureati per cui non è disponibile l'informazione sul numero di strumenti informatici conosciuti.*

#### **4.1. I laureati-insegnanti: confronto tra stabili e precari.**

Alcuni spunti di riflessione interessanti per la valutazione dei meccanismi di selezione ed autoselezione del corpo docente derivano dall'analisi delle differenze esistenti tra le caratteristiche degli insegnanti che, a cinque anni dalla laurea, hanno raggiunto la stabilità lavorativa e coloro che, all'opposto, si trovano ancora in una condizione di precarietà. Per un'analisi più puntuale si è preferito concentrare l'attenzione sui soli laureati che hanno iniziato a lavorare dopo la laurea, dal momento che, come è stato più volte accennato, la diversa permanenza sul mercato del lavoro incide considerevolmente sulla possibilità di ottenere un lavoro stabile. Inoltre, l'attenzione è stata concentrata sugli elementi più significativi dal punto di vista della misurazione della qualità del corpo docente.

All'interno del collettivo degli insegnanti, sia di scuola secondaria che di scuola primaria e dell'infanzia, non si rilevano differenze significative tra occupati *stabili* ed occupati *precari*, né per ciò che riguarda le votazioni medie di laurea né per ciò che riguarda il ritardo maturato per conseguire il titolo di studio universitario. Complessivamente, i laureati-insegnanti stabili hanno un voto medio di laurea pari a 106,6 contro 106,9 dei colleghi assunti con contratti a tempo determinato. L'indice di ritardo alla laurea è invece per entrambi i collettivi pari a 0,6. Le evidenze fin qui illustrate risultano confermate anche nel gruppo letterario, l'unico con un numero di laureati-insegnanti sufficiente ad indagare in modo appropriato i differenziali relativi alle *performance* di studio.

**Grafico 1 - Laureati-insegnanti del 2002 intervistati a cinque anni dal conseguimento del titolo che non lavoravano alla laurea: caratteristiche della famiglia di origine per tipologia dell'attività lavorativa (valori percentuali)**



Inoltre, dagli approfondimenti compiuti (Grafico 1) emerge che il contesto socio-familiare di origine risulta associato, in misura inversamente proporzionale, alla stabilità lavorativa degli insegnanti. Tra i docenti di scuola assunti con un contratto a tempo indeterminato, infatti, i genitori laureati sono decisamente meno presenti rispetto a quanto rilevato tra i colleghi con contratto a termine (18 contro 27%, rispettivamente); parallelamente, tra gli insegnanti stabili sono marcatamente più presenti i laureati appartenenti alla classe operaia (22% contro 14% dei docenti con contratto precario). Su questo risultato, meritevole di ulteriori approfondimenti e che risulta

confermato sia tra gli insegnanti di scuola secondaria sia tra quelli di scuola primaria e dell'infanzia, incidono probabilmente le differenti opportunità che il contesto di origine offre ai laureati, sia in termini di ulteriore formazione post-laurea che di ricerca della professione più vicina alle proprie aspirazioni.

Come ci si poteva attendere, la sicurezza contrattuale incide significativamente sulla soddisfazione manifestata dagli insegnanti, sia tra quelli di scuola secondaria sia tra i quelli di scuola primaria e dell'infanzia. I docenti assunti con contratto a tempo indeterminato si dichiarano infatti più appagati, in particolare per ciò che riguarda la stabilità del lavoro ed il tipo di contratto con cui sono assunti. Inoltre, i giudizi relativi alla soddisfazione per le prospettive di carriera e di guadagno, seppure complessivamente contenuti, raggiungono all'interno di questo gruppo la piena sufficienza, al contrario di quanto si rileva tra i colleghi assunti con contratti a termine.

#### **4.2. I laureati-insegnanti: confronto tra chi è alla ricerca di un lavoro e chi invece non intende cambiare attività lavorativa.**

Un elemento importante per arricchire ulteriormente il quadro relativo alle scelte operate dai laureati-insegnanti nei primi anni successivi al conseguimento del titolo è costituito dall'analisi comparativa tra chi si dichiara alla ricerca di un nuovo lavoro e chi invece non intende, almeno nell'immediato, cambiare impiego. Anche in questo caso le strategie di ricerca di una nuova occupazione risultano verosimilmente influenzate dal tempo di permanenza sul mercato del lavoro; per tale motivo si è preferito nuovamente concentrare l'attenzione solo su coloro che hanno iniziato a lavorare dopo la laurea. Tra questi, 14 laureati-insegnanti su cento affermano di essere alla ricerca attiva di un lavoro; una quota decisamente contenuta, soprattutto se confrontata con i colleghi impegnati in altre attività lavorative (in tal caso la percentuale è pari al 27%). La quota di insegnanti in cerca di una nuova prospettiva occupazionale si contrae ulteriormente considerando i docenti di scuola secondaria (9%, contro 17% dei colleghi di scuola primaria e dell'infanzia). Nella ricerca di un nuovo impiego non sembrano intervenire elementi di autoselezione legati alle performance di studio, ma neppure alla famiglia di origine. Tra i laureati-insegnanti in cerca e i colleghi non intenzionati a cambiare attività non si rilevano differenze significative in termini di voto di laurea e ritardo accumulato per conseguire il titolo. Analogamente, anche in termini di titolo di studio dei genitori e classe sociale di origine, i dati in nostro possesso dimostrano, all'interno del collettivo degli insegnanti, la totale assenza di differenze tra chi cerca e chi non cerca lavoro.

La soddisfazione manifestata per il tipo di attività lavorativa intrapresa, invece, contraddistingue significativamente i due gruppi a confronto (Tavola 6): per tutti gli aspetti considerati, infatti, i laureati-insegnanti in cerca di un nuovo impiego dichiarano di essere meno soddisfatti rispetto ai colleghi non intenzionati a cambiar lavoro. In particolare, non si sentono appagati dal tipo di contratto di lavoro, dalla stabilità lavorativa nonché dalle prospettive di guadagno e di carriera (per tutti questi aspetti i giudizi non raggiungono neppure la piena sufficienza). Un altro elemento rilevante riguarda l'appagamento per ciò che riguarda la corrispondenza rispetto ai propri interessi culturali: i laureati-insegnanti in cerca di un nuovo lavoro esprimono un giudizio pari a 6,6 mentre i colleghi che non cercano raggiungono addirittura il voto 8, sottolineando con forza in questo caso il divario esistente in termini di motivazioni legate alla scelta professionale intrapresa.

**Tavola 6 – Laureati-insegnanti del 2002 intervistati a cinque anni dal conseguimento del titolo che non lavoravano alla laurea: soddisfazione per vari aspetti del lavoro svolto, per ricerca del lavoro (valori medi)**

	Cerca lavoro	Non cerca lavoro
Soddisfazione complessiva	6,5	8,2
Stabilità e/o sicurezza del lavoro	5,2	6,4
Coerenza con gli studi fatti	7,1	8,1
Acquisizione di professionalità	6,7	7,7
Prestigio che riceve dal lavoro	6,1	6,9
Rispondenza agli interessi culturali	6,6	8,1
Utilità sociale del lavoro	8,4	8,9
Indipendenza/autonomia sul lavoro	7,3	8,1
Coinvolgimento nei processi decisionali	6,7	7,4
Flessibilità dell'orario/tempi di lavoro	6,4	6,8
Tempo libero	7,3	7,9
Luogo di lavoro	7,0	7,4
Rapporto con i colleghi	7,7	8,0
Tipo di contratto	5,4	6,6
Prospettive di guadagno	5,1	6,0
Prospettive di carriera	5,3	6,1

I giudizi più contenuti manifestati da coloro che si dichiarano alla ricerca di un lavoro trovano conferma anche dall'analisi delle retribuzioni e della stabilità lavorativa: isolando coloro che lavorano a tempo pieno, infatti, si rileva che gli insegnanti alla ricerca di un nuovo impiego guadagnano mediamente 1.050 euro, contro 1.170 euro dei colleghi non in cerca. Le migliori retribuzioni di questi ultimi sono confermate anche a livello di



tipologia di istituto. La ricerca di nuove prospettive occupazionali si associa anche con la stabilità dell'occupazione: i laureati-insegnanti con un contratto a tempo indeterminato, infatti, si dichiarano meno frequentemente alla ricerca di lavoro. Tra i docenti di scuola secondaria cerca un nuovo impiego il 7% di chi è assunto stabilmente e il 9% di chi può contare solo su un contratto a termine. Tra i colleghi di scuola primaria e dell'infanzia, le percentuali risultano, rispettivamente, pari al 14 e al 20%.

## **5. Motivazioni ex ante e soddisfazione ex post dei laureati-insegnanti.**

Le scelte formative e occupazionali sono guidate dalle aspettative sulla capacità delle scelte operate di corrispondere alle motivazioni che le hanno guidate e, quindi, di soddisfare le proprie aspirazioni. L'analisi delle motivazioni dei laureati-insegnanti e dell'andamento dalla soddisfazione tratta dal lavoro svolto, nel passaggio da uno a cinque anni dalla laurea, può quindi offrire informazioni utili riguardo ai fattori di selezione/autoselezione dei laureati-insegnanti sul piano motivazionale<sup>36</sup>.

Per un'analisi più accurata delle motivazioni legate alla ricerca di un'occupazione si è ritenuto opportuno depurare i giudizi espressi dai laureati dal cosiddetto "effetto taglia". È infatti noto (Camillo, 1999; Camillo, Ghiselli, 2005) che la soggettività di giudizio si esprime su scale variabili da individuo ad individuo: la scala di opinione è infatti arbitraria e personale, di conseguenza ciascuna modalità non può assumere un significato valido in termini assoluti, ma solo in termini relativi. Per tali ragioni, tutti i giudizi sono stati relativizzati alla media di giudizio personale<sup>37</sup>.

Nel complesso (Tavola 7), i laureati-insegnanti sembrano caratterizzati, nella ricerca di un'occupazione, in particolare da motivazioni di carattere

---

<sup>36</sup> Gli aspetti considerati in questa analisi sono otto: possibilità di guadagno, possibilità di carriera, stabilità e/o sicurezza del lavoro, acquisizione di professionalità, coerenza con gli studi compiuti, rispondenza agli interessi culturali, indipendenza o autonomia, tempo libero.

<sup>37</sup> La procedura di normalizzazione ha ricondotto tutte le preferenze su una scala da -1 a +1, con 0 corrispondente al voto medio del singolo rispondente: tutti i giudizi compresi tra -1 e 0 rappresentano gli aspetti per i quali il laureato ha espresso un giudizio più basso rispetto alla media personale, mentre quelli tra 0 e +1, analogamente, gli aspetti ai quali ha attribuito più importanza.

culturale (rispondenza ai propri interessi, coerenza con gli studi). Al contrario, l'importanza attribuita ad aspetti quali carriera e guadagno risulta inferiore a quella dei colleghi impegnati in altre attività lavorative. Questo quadro risulta sostanzialmente confermato anche ove si distinguano i laureati-insegnanti in relazione al tipo di scuola di sbocco.

Attraverso un'analisi più articolata<sup>38</sup> si è avuta conferma delle considerazioni fin qui esposte: innanzitutto, i laureati appartenenti ai gruppi di corsi caratterizzati da un ampio accesso all'insegnamento (letterario, linguistico, insegnamento, ma anche scientifico) condividono una più marcata attenzione e, corrispondentemente, più elevate attese per gli aspetti di realizzazione professionale legati in particolare alla rispondenza con i propri interessi culturali e alla coerenza con gli studi compiuti. Meno rilevante, invece, risulta l'importanza attribuita agli aspetti quali guadagno, carriera e stabilità lavorativa. Altrettanto coerentemente, i laureati-insegnanti a cinque anni dal conseguimento del titolo condividono lo stesso tipo di aspirazioni (manifestate alla laurea, si ricorda), a conferma della forte corrispondenza rilevata tra scelte formative, aspirazioni professionali e successivi percorsi professionali.

**Tavola 7 – Laureati del 2002: importanza attribuita alla laurea a vari aspetti del lavoro ideale cercato, per professione svolta a cinque anni** (valori medi su giudizi standardizzati)

	Giudizi su vari aspetti del lavoro ideale cercato							Tempo libero	Totale rispondenti
	Possibilità di guadagno	Possibilità di carriera	Stabilità e/o sicurezza del lavoro	Acquisizione di professionalità	Coerenza con gli studi fatti	Rispondenza agli interessi culturali	Indipendenza/ autonomia sul lavoro		
Insegnante scuola secondaria	-0,14	0,04	0,36	0,68	0,15	0,25	-0,11	-0,52	746
Insegn. scuola primaria e infanzia	-0,17	-0,07	0,43	0,69	0,14	0,15	-0,14	-0,45	270
Altro tipo di insegnante	-0,21	-0,10	0,20	0,65	0,04	0,23	0,05	-0,46	188
Totale insegnanti	-0,16	0,00	0,35	0,68	0,13	0,23	-0,09	-0,49	1.203
Altra posizione nella professione	-0,01	0,23	0,12	0,72	-0,01	0,00	-0,04	-0,50	10.171
<b>Totale occupati AlmaLaurea</b>	<b>-0,03</b>	<b>0,21</b>	<b>0,15</b>	<b>0,72</b>	<b>0,01</b>	<b>0,02</b>	<b>-0,05</b>	<b>-0,50</b>	<b>11.381</b>

<sup>38</sup> Sui giudizi normalizzati è stata applicata un'analisi fattoriale e, sui fattori individuati, una *cluster analysis*, per isolare gruppi di laureati omogenei per preferenze espresse (sono stati considerati i soli laureati che risultano successivamente occupati a cinque anni).

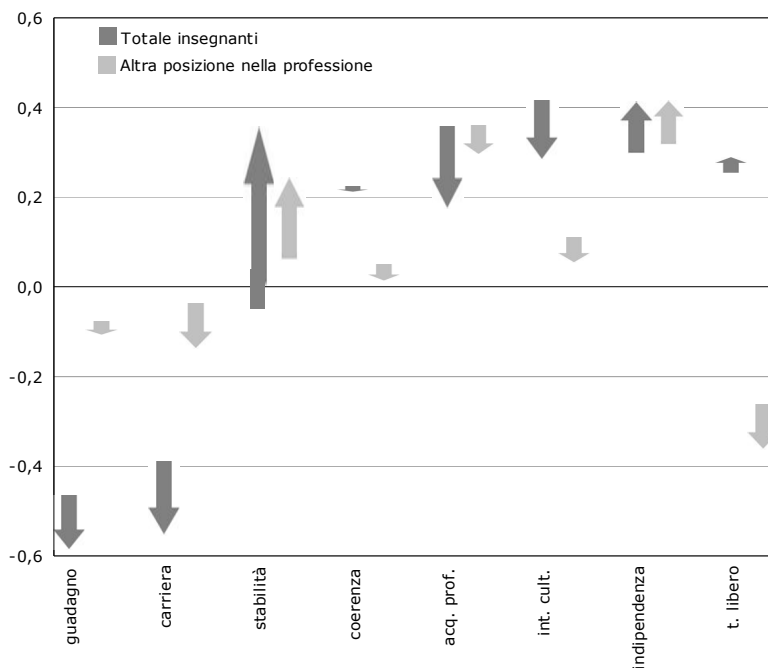
Dunque, nelle scelte occupazionali e, quindi, di studio i laureati-insegnanti appaiono più sensibili degli altri laureati a motivazioni di natura culturale. Infatti, come già visto nel paragrafo 3 ed anche tenendo conto della soggettività di giudizio, i dati a cinque anni dalla laurea segnalano una più elevata soddisfazione dei laureati-insegnanti legata soprattutto ad aspetti riconducibili a fattori e motivazioni di natura culturale.

Questa indicazione favorevole ai laureati-insegnanti va però valutata alla luce dell'andamento nel tempo della soddisfazione (cfr. Graf. 2). Infatti, concentrando l'attenzione sui laureati che ad uno e a cinque anni dal conseguimento del titolo svolgono lo stesso tipo di professione<sup>39</sup> si rileva che, per la maggior parte degli aspetti considerati, il grado di soddisfazione espresso dai laureati è peggiorato nel periodo di tempo considerato; il logoramento della soddisfazione tratta dal lavoro risulta ancora più accentuato per i laureati-insegnanti. Questo deterioramento, in un lasso di tempo ridotto, induce a ritenere che, rispetto agli altri occupati, una quota significativa di laureati-insegnanti presentino aspettative di realizzazione più elevate dei loro colleghi che risultano solo in parte poi soddisfatte, se non apertamente frustrate (cfr. MPI, 2007).

---

<sup>39</sup> È stata operata una vera e propria analisi longitudinale: si sono considerati i laureati del 2002 che dopo un anno dalla laurea hanno dichiarato di svolgere la professione di insegnante e che hanno confermato lo stesso tipo di attività anche nell'intervista a cinque anni dal conseguimento del titolo. Analogamente, per gli altri occupati si è confrontata la posizione professionale dichiarata ad uno e a cinque anni dalla laurea. Anche in questo caso l'analisi è effettuata sui giudizi espressi, al netto del già citato "effetto taglia".

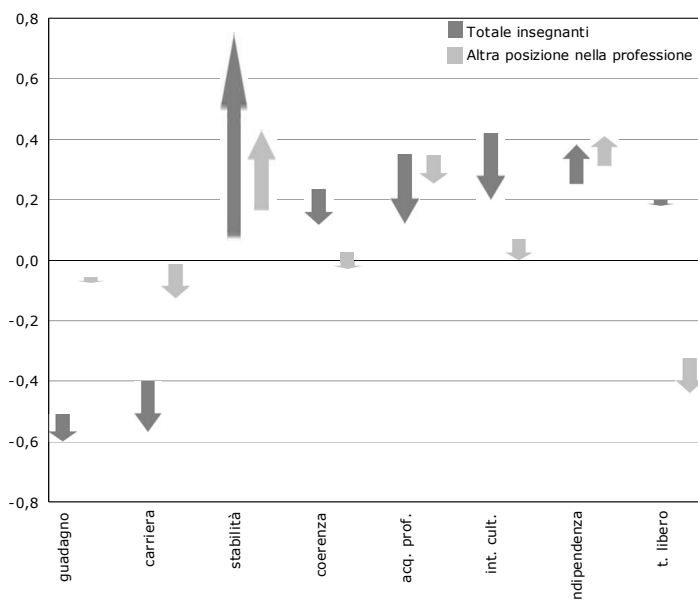
**Grafico 2 – Laureati del 2002 che ad uno e a cinque anni dalla laurea hanno dichiarato di svolgere lo stesso tipo di professione: evoluzione della soddisfazione per vari aspetti del lavoro, per professione svolta (differenziali sulle medie di soddisfazione rilevate a uno e cinque anni)**



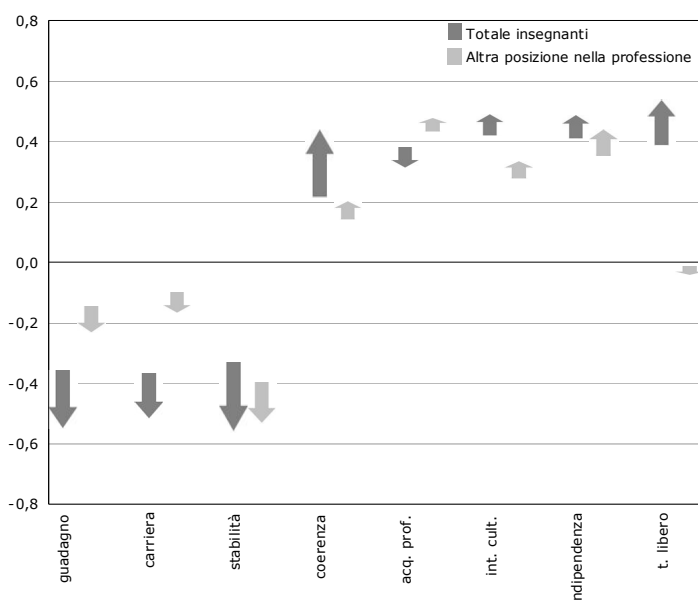
*La freccia rivolta verso il basso indica un calo di soddisfazione tra uno e cinque anni, la cui intensità è misurata dalla lunghezza della freccia stessa; la base della freccia indica il livello di soddisfazione ad un anno, la punta della freccia il livello di soddisfazione a cinque anni.*

Come ci si poteva attendere, tra laureati stabili e precari si rileva una differente evoluzione della soddisfazione per vari aspetti dell'attività lavorativa (Graf. 3).

**Grafico 3 – Laureati del 2002 che ad uno e a cinque anni dalla laurea hanno dichiarato di svolgere lo stesso tipo di professione: evoluzione della soddisfazione per vari aspetti del lavoro, per professione svolta e tipologia dell'attività lavorativa (differenziali sulle medie di soddisfazione rilevate a uno e cinque anni)**



**Occupati con contratto a tempo indeterminato**



**Occupati con contratto a termine**

*La freccia rivolta verso il basso indica un calo di soddisfazione tra uno e cinque anni, la cui intensità è misurata dalla lunghezza della freccia stessa; la base della freccia indica il livello di soddisfazione ad un anno, la punta della freccia il livello di soddisfazione a cinque anni.*

## 6. Sintesi e conclusioni

L'analisi descrittiva ed esplorativa dei dati relativi ai laureati ALMALAUREA ha confermato l'utilità di indagini volte a valutare la qualità del corpo insegnante in entrata sulla base della caratterizzazione del profilo dei laureati che hanno optato per l'insegnamento a confronto col profilo degli altri laureati.

Il dato centrale che emerge da questa operazione è che l'universo degli insegnanti, normalmente trattato come un corpo sostanzialmente omogeneo, è al suo interno molto differenziato. In particolare, si evidenziano significative differenze nei meccanismi e nei fattori di selezione e autoselezione in entrata dei laureati-insegnanti a seconda dei **gruppi di corsi di laurea di provenienza** e, quindi, delle **scuole di sbocco**.

Ciò risponde a differenze nelle motivazioni culturali che stanno dietro alle scelte dei percorsi formativi dei laureati-insegnanti, in parte riconducibili al background socioculturale degli individui, ma anche ad asimmetrie nelle opportunità occupazionali e professionali, effettive o percepite, con le quali essi si confrontano a seconda della laurea posseduta e delle famiglie di origine. Ne discende che, in funzione di tale complessa articolazione, i comportamenti effettivi dei laureati-insegnanti rispondono in maniera diversa agli incentivi con i quali si confrontano.

L'unico elemento comune tra i diversi laureati-insegnanti riscontrato è l'elevata quota di precari e la durata della condizione di precarietà (su questo punto vedi anche Barbieri, Cipollone e Sestito, 2008). A cinque anni dalla laurea, solo il 38% circa ha un rapporto di lavoro a tempo indeterminato contro circa il 49% (il 74% se si includono coloro che svolgono lavoro autonomo) degli altri colleghi in possesso della stessa laurea. Ciò si traduce in un significativo deterioramento, nel passaggio da uno a cinque anni dalla laurea, della maggior parte degli indicatori di soddisfazione dei laureati-insegnanti sia in assoluto sia rispetto agli altri laureati.

Quindi, per quanto il livello di soddisfazione complessivo dei laureati-insegnanti a cinque anni dalla laurea risulti superiore a quello degli altri laureati, esso appare deteriorarsi sensibilmente nel pur breve intervallo di osservazione, sia per chi ha un lavoro stabile sia per chi non lo ha.

Evidentemente, si tratta di un risultato riconducibile ad un percorso di inserimento nel mondo del lavoro particolarmente travagliato, vissuta dai laureati-insegnanti come tale indipendentemente dal suo esito.

Pur in assenza di informazioni puntuali, la proiezione di tale deterioramento lascia immaginare che la valutazione sul grado di soddisfazione riscontrato a cinque anni, più favorevole ai laureati-insegnanti, non permanga tale nel corso dello svilupparsi della carriera lavorativa<sup>40</sup>. Vi è da chiedersi quali effetti possa produrre tutto ciò sui meccanismi di selezione degli insegnanti tenuto conto che, nel tempo, l'informazione sulla presenza di aspettative insoddisfatte dovrebbe retroagire sulle decisioni formative ed occupazionali delle nuove leve di laureati, riducendo l'incentivo di quelli con migliori opportunità alternative a perseguire tale percorso formativo e lavorativo.

Per quanto riguarda le differenze legate ai gruppi di corsi di laurea di provenienza, tutti gli elementi informativi utilizzati inducono a concludere che la selezione in entrata risulti più virtuosa (in termini di credenziali dei laureati-insegnanti, motivazioni e soddisfazione sul lavoro, coerenza del percorso formativo e occupazionale), per ciò che concerne i laureati provenienti dai gruppi di corsi per i quali, fisiologicamente, l'insegnamento costituisce il principale sbocco occupazionale e destinati soprattutto alle cattedre ad indirizzo umanistico. La selezione appare invece meno virtuosa nel caso dei laureati nelle discipline scientifico-tecniche e professionalizzanti. Questa indicazione sembra in linea con quanto emerge dalle indagini internazionali sui fabbisogni di docenti qualificati per area disciplinare e sulle difficoltà a reperirli proprio nelle aree in oggetto (OECD, 2004).

I dati evidenziano la presenza di differenze anche tra laureati-insegnanti della scuola secondaria e della scuola primaria. In parte, queste ultime sono ascrivibili alle diverse modalità di accesso al lavoro: infatti, un'elevata percentuale di laureati-insegnanti della scuola primaria ha conseguito la laurea dopo avere iniziato ad insegnare, dal momento che tale titolo non era richiesto per l'insegnamento nelle scuole elementari e non è tutt'ora richiesto nella scuola dell'infanzia. Tenuto conto del cambiamento normativo intervenuto e della composizione non omogenea del collettivo, che include sia insegnanti della scuola dell'infanzia sia di quella primaria, le conclusioni tratte dall'analisi non appaiono sufficientemente robuste da consentire ulteriori commenti ed approfondimenti oltre a quelli offerti nei paragrafi precedenti.

---

<sup>40</sup> La rilevazione degli esiti occupazionali oltre i cinque anni dal conseguimento del titolo universitario permetterebbe di rispondere ad una parte di questi interrogativi. Il Consorzio ALMALAUREA ha compiuto alcuni anni fa una sperimentazione di questo tipo e si ripropone di ripeterla in futuro.

Per quanto riguarda il confronto tra laureati-insegnanti in funzione della circoscrizione territoriale di provenienza, i dati confermano che l'opzione dell'insegnamento è tutt'ora privilegiata dai laureati del Sud. Tale dato va incrociato, in ogni caso, con quello sull'elevata femminilizzazione dell'insegnamento in Italia, soprattutto nella scuola primaria: l'insegnamento viene tutt'ora vissuto, da molte famiglie, non solo al Sud, come un'opzione di *first best* per le donne (Barbieri, Cipollone e Sestito, 2008; Schizzerotto, 2000), che si collega alla natura di reddito secondario della retribuzione della donna rispetto a quella del marito. Si tratta di un modello familiare di offerta di lavoro fortemente legato a fattori culturali specifici. In questo senso, anche alla luce dei dati sulla soddisfazione, esso, non andrebbe considerato come una scelta residuale, dalla quale inferire valutazioni negative sui sottostanti fattori motivazionali.

Ciò detto e considerata l'insoddisfacente performance delle scuole superiori del Sud nei test PISA (MPI, 2007; Montanaro, 2007), la più elevata propensione all'insegnamento dei laureati del Sud implica che la formazione di una quota elevata della classe insegnante del Paese non avvenga all'interno delle scuole che presentano le performance migliori<sup>41</sup>.

Per quanto riguarda le scuole di sbocco, in assenza di dati sulla distribuzione dei laureati-insegnanti ALMALAUREA per tipologia di istituto, è possibile solo proporre alcune congetture. Appare evidente che a soffrire maggiormente dei meccanismi di selezione non virtuosi evidenziati dovrebbero essere soprattutto le scuole e gli istituti secondari, che assorbono in percentuale maggiore i laureati-insegnanti in discipline tecnico-scientifiche e professionalizzanti. Ciò anche perché vi è da attendersi che i laureati-insegnanti con un background umanistico siano portati a privilegiare, nelle proprie scelte, gli istituti secondari di primo grado e quelli secondari ad indirizzo umanistico (licei, in primo luogo, gli istituti magistrali e artistici in seconda battuta).

La presenza di un quadro non omogeneo per ciò che concerne il corpo insegnante appare in linea con i risultati dell'indagine PISA che disegnano un quadro altrettanto articolato della scuola italiana in funzione delle discipline, del tipo di scuole e dei territori considerati<sup>42</sup> (MPI, 2007; Invalsi, 2007). In

---

<sup>41</sup> Tenuto conto del ruolo fondamentale del capitale umano nei processi di sviluppo, tale condizione genera un meccanismo inerziale che tende a rallentare il recupero del gap socio-economico tra Nord e Sud del Paese.

<sup>42</sup> I dati fanno registrare un più elevato deficit degli studenti italiani nelle competenze matematiche e scientifiche e in quelle richieste nelle attività di tipo *problem solving* e



particolare, l'indicazione sulla non buona *performance* degli istituti tecnici e professionali trova conferma anche nei dati ALMALAUREA sugli esiti degli studenti universitari per istituto secondario di provenienza (ritardo nel conseguimento del titolo, voto medio di laurea), esito che appare dunque riconducibile, almeno in parte, ai processi di selezione ed autoselezione tra i diversi istituti superiori, sia degli studenti sia degli insegnanti.

Le conclusioni tratte dall'analisi dei dati ALMALAUREA offrono indicazioni di carattere generale e specifico in grado di alimentare alcune riflessioni sugli indirizzi di riforma della scuola italiana<sup>43</sup>. In particolare, i dati illustrati si prestano ad approfondire tre questioni rilevanti: gli effetti della precarietà sui processi di selezione, il ruolo degli incentivi e il rapporto tra grado di coerenza dei percorsi formativi e qualità degli insegnanti. E' opportuno rilevare che, nel proporre queste schematiche riflessioni, si andrà oltre a quanto emerge strettamente dai dati.

Un prima considerazione generale è che, malgrado il marcato deterioramento del grado di soddisfazione registrato, il processo di selezione e autoselezione che avviene all'interno del gruppo dei laureati-insegnanti, nel passaggio da uno e cinque anni dalla laurea, risulta sostanzialmente neutrale, tranne che per quanto riguarda la provenienza sociale (cfr. par. 4).

La presenza qui rilevata di forti differenziazioni all'interno del corpo insegnante offre una seconda indicazione generale di metodo in sostanziale contrasto con la tendenza a considerare quello degli insegnanti un corpo indistinto: gli assetti organizzativi e i meccanismi incentivanti eventualmente adottati dovrebbero quindi riconoscere, più che in passato, tale varietà di motivazioni e aspettative che riguardano sia le differenze tra ambiti disciplinari sia quelle tra livelli di istruzioni<sup>44</sup>.

Evidentemente, a queste diversità corrispondono già da ora differenze nei meccanismi di reclutamento e di ruolo nell'ambito di processi didattico-educativi che andrebbero meglio articolate e valorizzate sui diversi piani

---

punteggi inferiori alla media nazionale per tutti i test, rispettivamente, degli studenti delle scuole del Mezzogiorno e degli istituti tecnici e professionali.

<sup>43</sup> "Policies aimed at attracting and retaining effective teachers need both to recruit competent people into the profession, and also to provide support and incentives for professional development and on-going performance at high levels". (OECD, 2004, p. 7)

<sup>44</sup> Tale articolazione corrisponde, infatti, anche a differenze nei tratti del profilo degli insegnanti rilevanti ai fini dell'efficacia didattico-educativa: si pensi, ad esempio, alle differenze di metodo tra l'insegnamento dell'educazione artistica e della matematica e alle differenze di approccio comunicativo tra scuola primaria e secondaria.

coinvolti<sup>45</sup>. Il riconoscimento di queste differenze di ruolo e di responsabilità nel controllo dei processi didattico-educativi, soprattutto di fronte alle famiglie, sia sul piano della determinazione delle retribuzioni e delle carriere sia su quello del ruolo occupato all'interno dell'organizzazione scolastica, costituisce un passo essenziale nella direzione della costruzione di un corretto sistema di incentivi. Si tratta di prevedere, così come avviene in tutte le organizzazioni, posizioni, meccanismi e opportunità di carriera differenziati in base alla collocazione nell'ambito dei processi didattico-educativi, dei carichi effettivi di lavoro e di responsabilità.

Sempre in tema di incentivi, un'altra indicazione di carattere generale legata all'analisi del ruolo delle aspirazioni/motivazioni dei laureati-insegnanti è che, per rendere più appetibile l'insegnamento per i laureati migliori occorre sia giocare sugli incentivi retributivi e di carriera sia valorizzare il ruolo delle motivazioni di natura culturale<sup>46</sup>, che sembrano caratterizzare maggiormente le scelte dei laureati-insegnanti a confronto con gli altri laureati. In entrambi i casi, si tratta di tornare a riconoscere il ruolo centrale di educatore giocato dall'insegnante nella società e nella scuola<sup>47</sup>.

L'analisi dei dati sull'andamento del grado di soddisfazione offre indicazioni inequivocabili sulla necessità di rivedere modalità di reclutamento del personale. La condizione di precarietà prolungata costituisce una grave patologia del sistema, alla quale occorre porre rimedio determinando

---

<sup>45</sup> E' indubbio, ad esempio, che gli insegnanti delle scuole secondarie di discipline di base (lettere, matematica e scienze) hanno un peso maggiore degli altri nel determinare gli esiti dei processi di apprendimento, peso che discende sia dal numero di ore di didattica sia dal ruolo di coordinamento delle classi e di interfaccia con le famiglie da essi svolto. A fronte di ciò, sia il peso attribuito agli insegnanti di scuola secondaria nelle decisioni prese negli organi collegiali sia il trattamento economico e i meccanismi di carriera sono i medesimi. Ad esempio, attualmente, nel passaggio dalla I alla II classe della scuola media inferiore, la decisione di non ammissione all'anno successivo richiede l'unanimità per cui l'insegnante di religione o di educazione fisica potrebbe bloccare la decisione presa dagli altri docenti di non fare proseguire il percorso ad un alunno con gravi deficit nelle competenze di base.

<sup>46</sup> Questo risultato si può ottenere, ad esempio, garantendo un accesso gratuito o a costi molto contenuti alla formazione continua, all'acquisto di libri e alla fruizione di attività culturali utili all'aggiornamento.

<sup>47</sup> L'utilizzo nella scuola di sistemi incentivanti, basati su premi e sanzioni, va comunque attentamente modulato, tenuto conto che, sia la teoria economica (Akerlof, 1982) sia l'evidenza empirica (Frey and Reto, 2000) segnalano che l'introduzione di retribuzioni a risultato può depotenziare, nel tempo, *spiazzandole*, le motivazioni *intrinseche* del personale e richiedere, dunque, un progressivo riallineamento verso l'alto degli incentivi. Tale indicazione appare particolarmente rilevante nel caso degli insegnanti per i quali, come evidenziano i dati, le motivazioni intrinseche potrebbero assumere un ruolo determinante.

meccanismi di reclutamento rigorosi nelle procedure di selezione ma che offrano adeguate garanzie sui tempi di inserimento. La mancanza di stabilità<sup>48</sup> (gli insegnanti precari, ma non solo, sono costretti a subire un'elevata mobilità), oltre a ridurre l'attrattiva di quest'occupazione per i laureati che, a parità di motivazioni, hanno migliori opportunità occupazionali alternative, pesa fortemente sull'efficacia della didattica in quanto ne riduce la continuità<sup>49</sup>.

L'analisi su scala territoriale conferma la presenza di significative differenze nelle retribuzioni relative dei laureati-insegnanti che vedono sfavoriti in particolare quelli del Nord. Ciò, evidentemente, produce rilevanti effetti sul funzionamento del mercato del lavoro degli insegnanti di cui tenere conto.

Un elemento solo apparentemente secondario è costituito dal dato sulla distanza casa-lavoro mediamente percorsa dai laureati-insegnanti. L'onere che deriva da tale spostamento, quantomeno per gli insegnanti delle scuole superiori, risulta infatti sostanzialmente più elevato di quello sostenuto dagli altri laureati (in termini di chilometrici, si tratta di un 35% circa in più)<sup>50</sup>. Quindi, per una quota significativa di insegnanti delle scuole superiori, il costo della mobilità casa-lavoro potrebbe incidere sensibilmente sul beneficio netto tratto dall'attività lavorativa.

Per quanto concerne la coerenza tra percorsi formativi e sbocchi occupazionali dei laureati-insegnanti, i dati suggeriscono che recuperi di efficacia ed efficienza nel sistema d'istruzione potrebbero essere ottenuti introducendo meccanismi che orientano e vincolano le scelte formative dei futuri insegnanti sin dalle scuole medie superiori<sup>51</sup>, soprattutto per ciò che concerne l'insegnamento delle discipline di base<sup>52</sup>. La tendenza consolidata a

---

<sup>48</sup> In alternativa, il riconoscimento esplicito dei rapporti di lavoro a tempo determinato come forma tipica di occupazione nella scuola, dovrebbe associarsi ad un adeguamento del trattamento economico a compensazione del costo della flessibilità.

<sup>49</sup> Sugli effetti negativi della mobilità sui risultati dei test PISA, cfr. MPI, 2007; Barbieri, Cipollone e Sestito, 2008.

<sup>50</sup> Il costo della mobilità include sia elementi pecuniari (il costo dei mezzi di trasporto) sia non pecuniari (il tempo impiegato e il disagio sopportato). A compensazione del maggiore costo della mobilità casa-lavoro, potrebbero essere introdotti sgravi fiscali specifici per gli insegnanti.

<sup>51</sup> L'idea che tale coerenza non sia molto importante ha radici lontane e ha portato a vere e proprie forzature: ad esempio, è noto che, sino a qualche tempo fa, la normativa consentiva ai laureati in giurisprudenza di insegnare l'educazione fisica nelle scuole secondarie!

<sup>52</sup> Ad esempio, rispettivamente il 15%, il 10% e il 4% dei laureati-insegnanti ALMALAUREA che hanno conseguito una laurea nei gruppi linguistico, insegnamento e letterario

considerare la formazione specifica degli insegnanti come qualcosa che viene dopo e si aggiunge al percorso universitario, andrebbe quindi ricalibrata sulla base dell'idea che una parte significativa delle competenze e dei tratti non cognitivi richieste nelle attività di insegnamento (i *talenti* dell'insegnante) si acquisiscono in età precoce. Questo diverso orientamento trova sostegno anche nella letteratura a cavallo tra economia e psicologia che evidenzia la presenza di significative irreversibilità nell'ambito dei processi formativi (Borghans, Duckworth, Heckman and ter Weel, 2008).

Tenuto conto della diversa qualità dei percorsi formativi nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado, testimoniata dai risultati dei test cognitivi (MPI, 2007), vi è da chiedersi quanto sia opportuno mantenere tuttora indiscriminato l'accesso all'insegnamento delle discipline di base e non prevedere, invece, una maggiore coerenza complessiva del percorso formativo degli insegnanti che si estenda, oltre al titolo di laurea, anche al tipo di scuola secondaria superiore frequentato.

---

provengono da istituti tecnici. Le percentuali sono rispettivamente del 3% del 5% e del 2% nel caso dei diplomati negli istituti professionali (cfr. par. 3).

## Riferimenti bibliografici

Akerlof, G.A. (1982) "Labor Contracts as Partial Gift Exchange", *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 97, No. 4, pp. 543-569

Barbieri G., Cipollone P. and Sestito P. (2008), "Labour market for teachers: demographic characteristics and allocative mechanisms", *Giornale degli Economisti e Annali di Economia*, vol. 66 n.3.

Borghans L., Duckworth A.L., Heckman J. and ter Weel B. (2008), "The economics and psychology of personality traits", NBER WP n. 13810.

Bishop J. and L. Woessmann (2002), "Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production", IZA WP 484.

Camillo F., (1999), "La costruzione di tipologie su preferenze espresse con voti: alcune soluzioni di codifica dei dati", in *Micro & Macro Marketing*, n. 3

Camillo F. e Ghiselli S, (2005), "Dall'aspirazione alla soddisfazione: tipologia di transizioni e percorsi laurea-lavoro definite su basi soggettive, in A. Cammelli, *La transizione dall'università al lavoro in Europa e in Italia*.

Cammelli A., Buldo B., Busetta A., di Francia A. (2004), "Stato ed evoluzione delle statistiche dell'istruzione in Italia". Rapporto di ricerca 04.04, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Commissione per la Garanzia dell'Informazione statistica.

Cammelli A. e Gasperoni G. (2008), "Più diversi che eguali. Origini sociali, retroterra formativo e riuscita negli studi dei laureati, in Cammelli A. e Vittadini G. (a cura di), *Capitale umano: esiti dell'istruzione universitaria*, 2008.

Cavalli A., (ed) (2000), "Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana" Bologna, Il Mulino.

CISIA-CERESTA (2001), *Manuale di SPAD. Versione 4.5.*

Cipollone P. and P. Sestito (2007), "Quanto imparano gli studenti italiani: i divari Nord-Sud", mimeo Banca d'Italia.

Clotfelter C. T., H.F. Ladd, and J.L.Vigdor (2007a), "How and Why do Teacher Credentials Matter for Student Achievement?", NBER Working Paper n. 12828.

Clotfelter C. T., H.F. Ladd, and J.L.Vigdor (2007b), "Teacher Credentials and Students Achievement in High School: a Cross-Subject Analysis With Students Fixed Effects", NBER WP n. 13617.

Cobalti A. e Schizzerotto A. (1994), "La mobilità sociale in Italia", Bologna, Il Mulino.

Commissione delle Comunità Europee (2005), "Codice delle statistiche europee".

Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA, (2008a), Condizione occupazionale dei laureati. Indagine 2007, in corso di pubblicazione e disponibile su internet all'indirizzo [www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione06](http://www.almalaurea.it/universita/occupazione/occupazione06).

Consorzio Interuniversitario ALMALAUREA, (2008b), Profilo dei laureati 2007, in corso di pubblicazione e disponibile su internet all'indirizzo [www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2007](http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2007).

Cunha F. and J.J. Heckman (2007) , "The technology of skill formation", NBER WP n.12840.

Frey, Bruno S. and Jegen, Reto (2000), "Motivation Crowding Theory: A Survey of Empirical Evidence. *Zurich IEER Working Paper No. 26*; disponibile su SSRN: <http://ssrn.com/abstract=203330>.

Hanushek E.A., Kain J.F, O'Brien D.M. and Steven Rivkin S.G. (2005), "The market for teacher quality", NBER WP n. 11154.

Hanushek E.A. and Woessmann, L. (2008), "The role of school improvement in economic development", NBER WP n. 12832.

INVALSI (2007), Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni, *Rapporto nazionale Pisa 2006*, Armando Editore.

MPI (2007), Quaderno bianco sulla scuola, settembre.

MIUR (2008), La scuola statale: sintesi dei dati.

Montanaro P. (2007): "La qualità dell'istruzione italiana"; lavoro preparatorio per la relazione sul 2006; Banca d'Italia, Nucleo di ricerca della sede di Ancona.

OECD (2004). "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter. Overview", OECD, Paris.

Paletta A. (2007), "Prime riflessioni sugli aspetti organizzativi della scuola italiana", Ricerca Invalsi.

Schizzerotto A. (2000), "La condizione sociale e la carriera lavorativa degli insegnanti italiani" in Scuola che cambia, Cavalli, A. (a cura di)

Schizzerotto, A. (a cura di) (2002), "Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea", Bologna, il Mulino

Woessmann, L. and Fuchs, T. (2007), "What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data", in corso di pubblicazione in *Empirical Economics*.