

PROGRAMMA EDUCATION

FGA WORKING PAPER

N. **23** (2/2010)

**I docenti neo-assunti
nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali**

Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale
e le competenze dei docenti neoassunti nell'a.s. 2008/09

Laura Gianferrari

Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna


*Fondazione
Giovanni Agnelli*

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2010

Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità dell'autore e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.

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

www.fondazione-agnelli.it

segreteria@fga.it

INDICE

Finalità conoscitive dell'indagine e premessa metodologica

Chi sono i nuovi insegnanti: profilo anagrafico e professionale

Una professione femminile

L'età dei nuovi docenti

La durata del precariato

Scuole di servizio e tipologia di posto

Il sapere dei neoassunti: formazione iniziale e competenze professionali

I neoassunti e la formazione universitaria

Una prevalente preparazione umanistica

I percorsi professionalizzanti

Le competenze di base

La formazione iniziale dei docenti

Il docente neoassunto in aula e nella scuola: l'esercizio quotidiano della professione

Le situazioni problematiche

Le situazioni soddisfacenti

Le tecnologie digitali nella scuola

Quale utilizzo della rete

Le tecnologie digitali nella didattica

Le ragioni di un limitato utilizzo delle tecnologie

Oltre la formazione iniziale

Tematiche per la formazione continua

Quale rappresentazione della professionalità docente

Profili di insegnanti

Competenze ed evoluzione del ruolo degli insegnanti

L'identificazione con la professione

Le motivazioni di una scelta

I fattori di soddisfazione professionale

Le aspettative per il futuro

Le innovazioni di sistema del futuro prossimo: il punto di vista dei neoassunti

Le modalità di reclutamento

Il sistema di valutazione

La progressione di carriera

Conclusioni

FINALITÀ CONOSCITIVE DELL'INDAGINE E PREMESSA METODOLOGICA

La realizzazione di un'indagine rivolta ai docenti neoassunti è stata pensata come uno strumento capace di fornire informazioni sul modo in cui gli insegnanti vivono la professione e percepiscono il loro ruolo, nonché sulle criticità della scuola così come sono avvertite da chi quotidianamente la vive.

Ascoltare la voce dei neoassunti, inoltre, presenta ulteriori elementi di interesse, poiché ci si rivolge a quei docenti che gestiranno la scuola nel futuro prossimo e formeranno i ragazzi di questo inizio millennio: sono i nuovi docenti, che daranno l'impronta alla scuola nei prossimi anni, e a cui vengono affidati, per almeno un ventennio, gli esiti del sistema formativo

Non è dato sapere, l'indagine non permette di accertarlo, se essi avvertono la responsabilità di cui sono investiti: può accadere che, immersi nel quotidiano, tra problemi contingenti e procedure amministrative (graduatorie e punteggi prima, ora ricostruzione di carriera, anno di prova, ecc...) ci si distraga dalle prospettive più a lungo termine e dai significati dell'agire, ma agli osservatori, agli studiosi, non è dato dimenticare che questi docenti hanno un compito e una responsabilità grandissima. Conoscere chi sono, cosa si aspettano, come percepiscono la propria professionalità, è importante per impostare riflessioni sull'intero sistema scolastico.

L'indagine, promossa dalla Fondazione Giovanni Agnelli, è stata realizzata nel periodo maggio-giugno 2009 in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali di otto regioni: Piemonte, Emilia Romagna e Puglia – che avevano già preso parte ad una prima indagine del 2008 – e inoltre Lombardia, Veneto, Liguria, Marche e Campania.

Ai docenti neoassunti di queste otto regioni – nel complesso 16.000 insegnanti¹, pari al 64% dei 25.000 neoassunti dell'a.s. 2008-09 – è stata distribuita una password di accesso al sito www.docentineoassunti.it, sul quale era disponibile un questionario di 223 domande chiuse e semichiusate, da compilare online. Al termine della rilevazione i questionari integralmente compilati sono risultati 15.071², con un tasso di partecipazione superiore al 90% in ognuna delle otto regioni³.

Il questionario conteneva anche uno spazio "aperto", ove i docenti erano invitati ad esprimere proprie osservazioni spontanee sui temi della ricerca o sulla propria esperienza in generale: l'intento era non solo di raccogliere ulteriori dati, ma soprattutto di avere informazioni di tipo diverso, afferenti in particolar modo alla dimensione emotiva, che nella parte strutturata del questionario non aveva possibilità di esprimersi. Sono stati circa duemila gli insegnanti che hanno colto questa opportunità, fornendo osservazioni che sono state analizzate e raggruppate per aree tematiche, risultando particolarmente utili per integrare e completare i dati emersi dalle risposte chiuse.

Gli ambiti conoscitivi dell'indagine hanno riguardato sostanzialmente cinque aspetti:

- profilo anagrafico e professionale: età, genere, scuola di servizio, anzianità di precariato, disciplina di insegnamento

¹ Nel dato complessivo sono compresi, oltre ai docenti su posto comune, quelli di sostegno, di religione, e gli educatori

² I questionari compilati validi sono così distribuiti: Emilia-Romagna: 1774; Piemonte: 1811; Puglia: 1764; Campania: 2161; Marche: 587; Liguria: 453; Lombardia: 4773; Veneto: 1748.

³ Nel 2008 l'indagine su tre regioni aveva raccolto 9.047 questionari (il contingente nazionale di assunzioni a tempo indeterminato era stato nel 2007/08 di 50.000 docenti).

- la preparazione: titoli di studio, percorsi professionalizzanti, competenze e conoscenze possedute (competenze professionali in senso stretto, competenze linguistiche, informatiche), valutazione della preparazione iniziale ricevuta, bisogni formativi
- rapporto con le nuove tecnologie
- identificazione con la professione: motivazioni, soddisfazione e insoddisfazione professionali, problematiche nell'esercizio quotidiano della professione, progetti di sviluppo professionale
- opinione dei docenti su alcune opzioni di riforma del sistema scolastico italiano (adozione di un sistema di valutazione, introduzione di meccanismi di differenziazione della retribuzione dei docenti, modalità di reclutamento)

Si ringraziano i Direttori Generali degli Uffici Scolastici Regionali partecipanti⁴ per aver consentito la realizzazione dell'indagine tra i neoassunti dei rispettivi territori, mettendo a disposizione il supporto organizzativo degli Uffici regionali. Un riconoscimento particolare al prof. Massimo Lenzi, che ha curato l'allestimento del sito www.docentineoassunti.it, e al dott. Fabio Bonifacio, che si è occupato dell'elaborazione statistica dei dati. Una menzione particolare al dott. Stefano Molina, che per conto della Fondazione Giovanni Agnelli ha accompagnato e facilitato le varie fasi del lavoro con impagabile efficienza e professionalità.

CHI SONO I NUOVI INSEGNANTI: PROFILO ANAGRAFICO E PROFESSIONALE

Donna, quarantenne e con una decina d'anni di precariato alle spalle: il profilo-tipo del docente neoassunto sembra essere questo, riproponendosi con le medesime caratteristiche ad ogni nuova tornata di assunzioni a tempo indeterminato. Le ricerche condotte sul tema in questi ultimi anni⁵ ripropongono questa immagine femminile, poco giovane e poco "nuova", confermando ciò che anche uno sguardo comune rileva osservando, in una qualunque scuola, il panorama del corpo docente.

In effetti, l'indagine 2009 evidenzia i tratti salienti già emersi nelle citate ricerche relativamente al genere, l'età e il precariato dei nuovi assunti; tuttavia un'analisi più approfondita dei dati fa emergere elementi che disegnano una realtà più sfumata e complessa di quanto appaia a prima vista.

⁴ Dott. Alberto Bottino, Campania; dott. Luigi Catalano, Emilia-Romagna; dott. Attilio Massara, Liguria; dott.ssa Anna Maria Dominici, Lombardia; dott. Fulvio Izzo, Marche; dott. Francesco de Sanctis, Piemonte; dott.ssa Lucrezia Stellacci, Puglia; dott. ssa Carmela Palumbo, Veneto.

⁵ Vedi: Gianferrari, L., *"I nuovi docenti. Indagine sul profilo professionale dei docenti neoassunti"* 2006, <http://www.istruzioneer.it>; Gremigni, E. e Settembrini, F., *Insegnanti "flessibili". Il precariato nella scuola dell'autonomia*, in M.A.Toscano (a cura di), *Homo instabilis*, Jaca Book, 2007; Gianferrari, L. *Profilo professionale e competenze dei docenti neoassunti*, gennaio 2009; www.fga.it

Una professione femminile

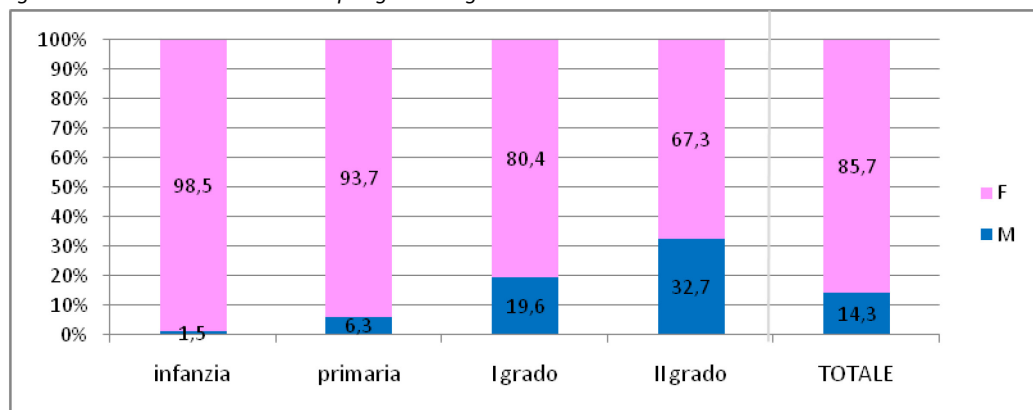
L'insegnamento come professione femminile è un fenomeno che riceve una netta conferma dalla presenza dell'85,7% di donne tra i neoassunti 2009, a fronte dell'esiguo 14,3% di presenze maschili. La femminilizzazione è quasi totale nell'infanzia (98,5%) e nella primaria (93,7%), si affievolisce nella secondaria di primo grado (80,4%) e ancora ulteriormente nel secondo grado (67,3%).

Tali dati sono sostanzialmente identici a quelli risultanti nella precedente indagine, mentre alcune differenze si evidenziano nella distribuzione per tipo di posto: rispetto all'anno precedente, sono diminuiti di 11,7 punti percentuale le presenze maschili tra i docenti di religione⁶; al contrario, si registra un leggero aumento (+3,5) dei maschi nel sostegno.

L'esigua presenza maschile è inoltre concentrata in alcune "nicchie": gli istituti tecnici, dove raggiunge il 40,4% di presenze, e, in generale, l'area di insegnamento tecnico-informatica (62,5%), unico settore in cui la presenza maschile supera ampiamente quella femminile. Altri ambiti disciplinari in cui la presenza maschile ha una certa rilevanza, pur superando a malapena il 30%, sono quello motorio (38,8%) artistico- musicale (34,7%), storico-sociale (31,5%), scientifico (30,1%). Particolarmente esiguo appare invece il numero degli insegnanti maschi nei licei (22,7%), nelle materie umanistico-letterarie (10,1%) e, un po' sorprendentemente, in matematica (19,8%).

Si riproduce nell'insegnamento quel fenomeno, evidenziato anche nelle indagini sugli studi universitari⁷, per cui alcune aree di studio sono a forte prevalenza di genere: in tutti i corsi di area umanistica, con la sola eccezione della storia, prevale la presenza femminile (con punte dell'88,5% in Lingua e letteratura straniera e del 79,7% in Lettere). E' un fenomeno sempre esistito nelle Università italiane, che è andato nel tempo consolidandosi e che si ritrova, specularmente, nel successivo sbocco occupazionale, in particolare nell'istruzione.

Fig.1. Distribuzione dei neoassunti per genere e grado di scuola

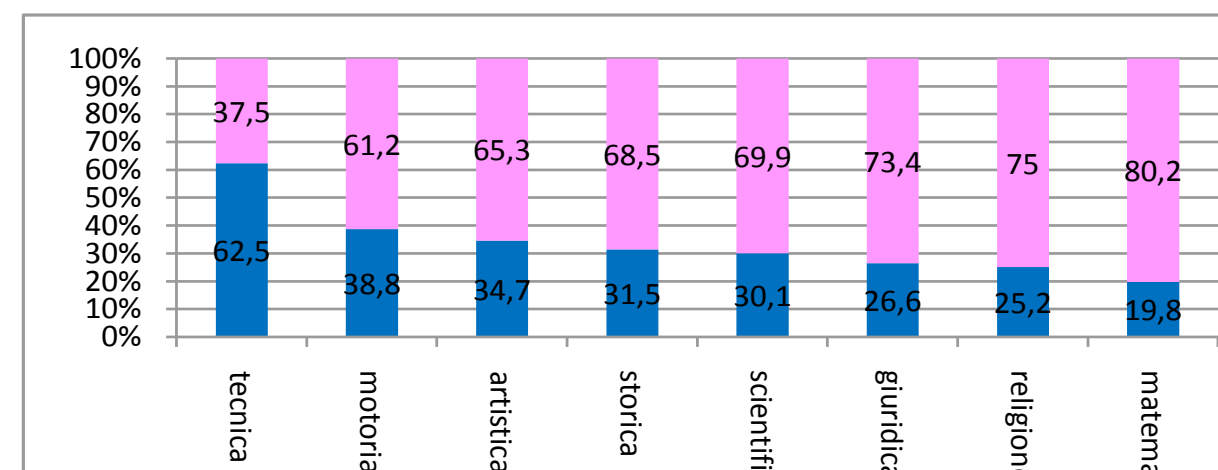


Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

⁶ Fino all'anno scolastico 2003/04, i docenti di religione cattolica venivano assunti con contratto a tempo determinato annuale. A seguito della Legge 18 luglio 2003, n.196, è stato espletato il primo concorso specifico ed è stato istituito il ruolo degli insegnanti di religione cattolica, per la copertura di 70% dei posti funzionanti, riferito all'a.s. 2001/02. Annualmente, con decreto ministeriale, si provvede a nominare in ruolo una ulteriore quota di docenti di religione cattolica fino al raggiungimento del predetto 70%.

⁷ "Profilo dei laureati 2008", Rapporto AlmaLaurea, 2009; A.Cammelli: "I saperi umanistici nell'università che cambia", AlmaLaurea, 2007

Fig.2. Area d'insegnamento neoassunti scuola secondaria primo e secondo grado, per genere



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

L'età dei nuovi docenti

L'età dei neoassunti si dispiega secondo un ventaglio generazionale molto ampio, che si estende dai 24 ai 66 anni. Si tratta di un dato particolarmente inquietante, che evidenzia una patologia del sistema, in quanto non può considerarsi "normale" che l'ingresso stabile nella professione avvenga in quella fase della vita in cui solitamente si abbandona il mondo lavorativo per raggiunti limiti di età. Sebbene il fenomeno riguardi una fascia minoritaria dei neoassunti, è indice di un'anomalia di cui difficilmente si trovano altri esempi e che porta l'Italia ad avere il corpo docente più anziano tra i paesi OCSE⁸.

Anche TALIS; l'indagine internazionale i cui esiti sono stati pubblicati nel giugno 2009⁹, indica una percentuale di docenti ultracinquantenni del 52%, a fronte di una media del 27% rilevata tra i paesi partecipanti all'indagine¹⁰.

I neoassunti dell'anno scolastico 2008/09 non rappresentano un'inversione di tendenza: l'età media è di 40,25 anni, solo leggermente inferiore a quella dell'anno precedente (41): si è infatti registrato con le nuove assunzioni una diminuzione delle presenze degli ultracinquantenni a favore della fascia dei giovani (30-39 anni). Le due regioni del Sud evidenziano un'età media più alta (Puglia: 42,16; Campania: 42,24), mentre il Piemonte ha i docenti più giovani. *"L'età media dei colleghi che vedo intorno a me in questo corso per neoassunti è incredibilmente alta: a occhio siamo ben al di là dei 40 anni"*

Le fasce di età mostrano che solo il 2,5% dei neoassunti ha meno di 30 anni, mentre il 43% si colloca nella fascia tra i 30 e i 40, l'età ancora dell'accrescimento personale e professionale, ma già ricco di esperienza; il 40,8% è nella fase matura della vita (40-50 anni), il 13,7% è ultracinquantenne, un'età in cui la permanenza nella scuola si deve presumere breve; tra questi, l'1,2% è già in età pensionabile (oltre i sessanta anni).

⁸ "Uno sguardo sull'educazione 2008", OCSE, Paris, 2009

⁹ "Inchiesta internazionale sugli insegnanti, l'insegnamento e l'apprendimento", OCSE, Paris, 2009

¹⁰ Hanno partecipato all'indagine TALIS 24 paesi: Australia, Austria, Belgio, Brasile, Bulgaria, Corea, Danimarca, Spagna, Estonia, Ungheria, Irlanda, Islanda, Italia, Lituania, Malta, Malesia, Messico, Norvegia, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Slovacchia, Slovenia, Turchia.

La composizione delle fasce è senz'altro il risultato dell'intrecciarsi di vari fattori, tra cui si possono annoverare la dinamica demografica, il sistema pensionistico, la contrazione della spesa pubblica, ma un ruolo essenziale è sicuramente svolto dal sistema di reclutamento, che favorisce il prolungamento del precariato e non consente l'immissione tempestiva dei giovani aspiranti docenti.

La situazione è visibilmente più percettibile osservando la piramide della popolazione oggetto d'indagine per classi quinquennali di età. Trattandosi di una popolazione che inizia stabilmente la propria attività professionale, ci si potrebbe aspettare una base larga della piramide, in corrispondenza all'età più giovane. Invece, la piramide si dilata nella fascia tra i 35 e i 44 anni per poi restringersi ancora al vertice, che rimane comunque più largo della base: gli over 55 sono di più degli under 30, a riprova della patologia del sistema, che non garantisce un ricambio generazionale in coincidenza delle nuove assunzioni, ma perpetua una situazione di anzianità del corpo docente.

Il confronto internazionale fa risaltare questa anomalia, evidenziando una quota ridottissima, quasi inesistente nel secondo grado, di neoassunti con meno di 30 anni, là dove i coetanei europei già in servizio a pieno titolo raggiungono percentuali ben superiori al 10%. Il deficit di giovani insegnanti nella scuola italiana è eclatante.

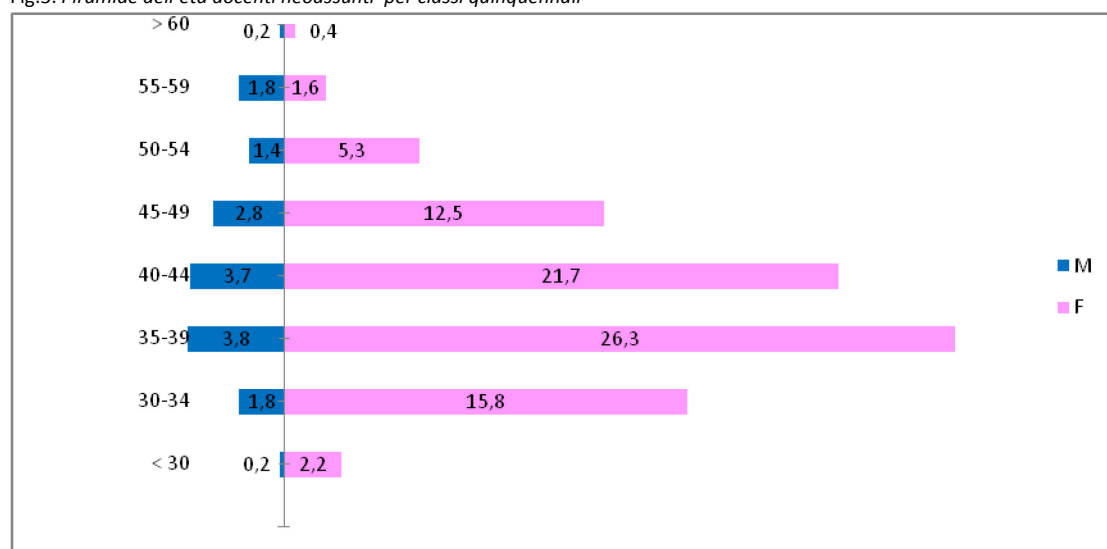
Questi dati complessivi, tuttavia, rappresentano solo parzialmente il fenomeno, che può meglio comprendersi tenendo in considerazione i diversi gradi di scuola.

Nella primaria i neoassunti sono più giovani: l'età media scende a 37 anni e il 65% ha meno di 40 anni, tra di essi si trova un 4,9% di giovanissimi (under 30).

Per contro, i docenti del secondo grado sono sensibilmente più anziani: l'età media sale a 42,4 anni, e la fascia degli under 40 si riduce al 35%; il 65% ha più di quarant'anni. La differenza con la primaria, spiegabile con le diverse opportunità occupazionali che i due gradi di scuola offrono, è molto ampia e dà ragione dell'anzianità del corpo docente della secondaria.

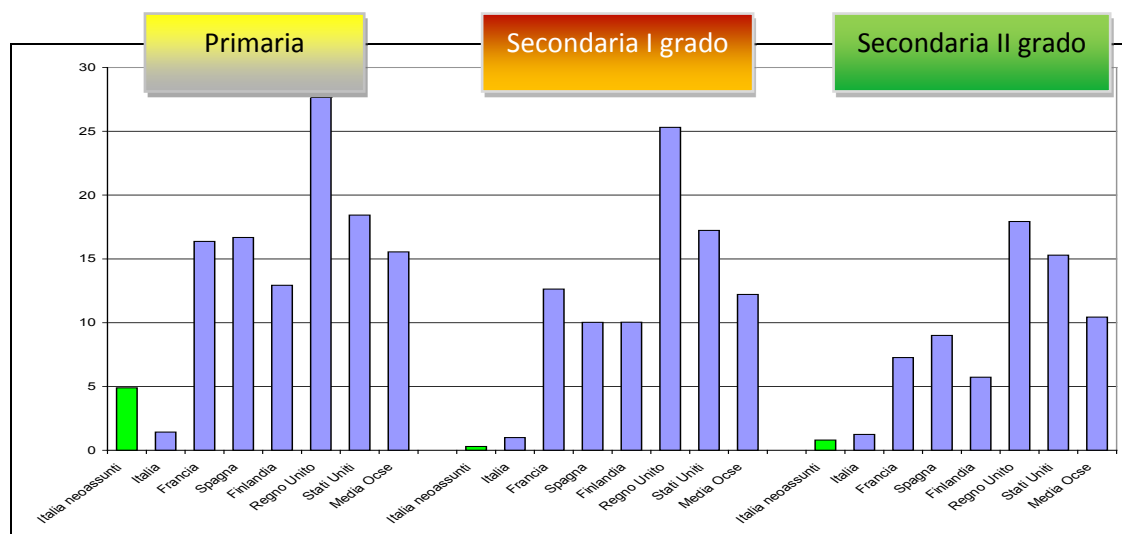
Nell'infanzia l'età media dei neoassunti è di 40,39 anni, anche in questo ordine di scuola, dunque, il ricambio generazionale è limitato, tanto che il 50% dei nuovi maestri dell'infanzia supera i 40 anni.

Fig.3. Piramide dell'età docenti neoassunti per classi quinquennali



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Fig.4. Percentuale di neoassunti under 30 anni, confronto con gli under 30enni in servizio in alcuni paesi area OCSE



Fonti: OECD, "Education at a Glance 2009", Paris, 2009 e Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

La durata del precariato

Una delle principali cause del parziale ricambio generazionale nella scuola italiana è il sistema di reclutamento, che alimenta un periodo di precariato piuttosto lungo e privilegia la regolarizzazione dei docenti che già lavorano nella scuola con contratti a tempo determinato, rispetto all'assunzione di nuovo e più giovane personale.

Così, la durata media del precariato per i neoassunti 2008/09 è stata di 10,6 anni, solo il 16,1% è entrato in ruolo entro 5 anni dalla prima esperienza lavorativa nella scuola, mentre il 36,8% ha alle spalle oltre 10 anni di insegnamento con contratti a tempo determinato. Tra questi, ben il 9,5% ha atteso oltre 20 anni per l'assunzione.

Sebbene i dati non siano confortanti, il confronto con l'anno scolastico precedente mostra una significativa diminuzione dei docenti con oltre 10 anni di precariato (10 punti percentuali), interamente a favore di coloro che si collocano nella fascia tra 6 e i 10 anni, che raggiunge il 47,1% del totale (nell'indagine precedente risultava del 37,2%).

E' invece leggermente diminuito il numero degli insegnanti assunti dopo solo un anno di precariato o con nessuna esperienza precedente: dall'8,5 del 2007/08 si è scesi al 6,5 del 2008/09.

Come per il fattore età, ed in perfetta corrispondenza con essa, grado di scuola e tipologia di posto incidono significativamente sulla durata del precariato.

Nella secondaria di secondo grado, ove si ritrovano anche i docenti meno giovani, la durata media del periodo di lavoro a tempo determinato sale a 11,43 anni e gli insegnanti con oltre 10 anni di esperienza al momento dell'assunzione sono il 45,2%, di cui il 12,4% supera i 20 anni.

All'incontrario, nella primaria oltre la metà dei docenti (56,5%) raggiunge l'assunzione tra i 6 e i 10 anni. L'infanzia presenta la più alta percentuale di docenti con un precariato-lampo (l'11,6% non supera un anno di esperienza), ma anche quella che presenta un 40,4% di precariato superiore ai 10 anni.

Riguardo al tipo di posto, il sostegno rappresenta senz'altro una corsia preferenziale per l'accesso alla scuola: solo il 26,9% deve attendere oltre 10 anni, quasi il 60% raggiunge il contratto a tempo indeterminato tra i 6 e i 10 anni di precariato.

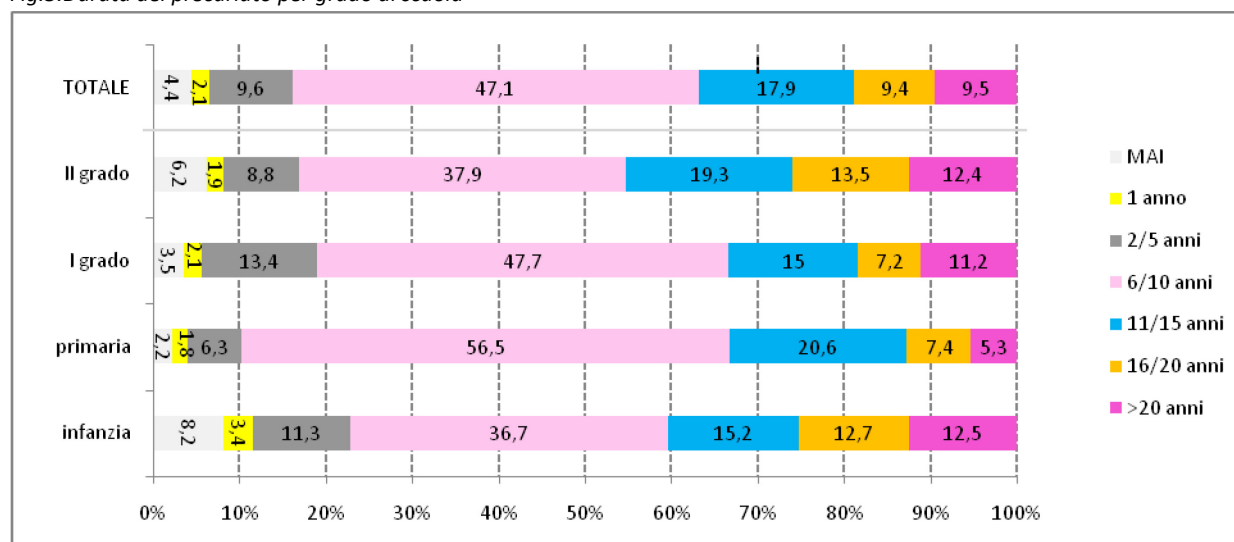
I docenti di religione devono rimandare più a lungo per la regolarizzazione della loro posizione: il 56,4% supera i 20 anni di precariato.

Ma la variabile che più incide nell'abbreviare i tempi per l'ingresso definitivo nella scuola è sicuramente il possesso dei titoli professionalizzanti, in primo luogo la laurea in Scienze della formazione: per i docenti che ne sono in possesso la durata media del precariato scende a 7,17 anni. Solo il 14,5% di loro supera i 10 anni di attesa e il 30% viene assunto entro i 5 anni di servizio come supplente.

Tra i neoassunti della secondaria con diploma SSIS la durata del precariato è di 8,9 anni e la percentuale di chi attende oltre 10 anni è del 19,5%.

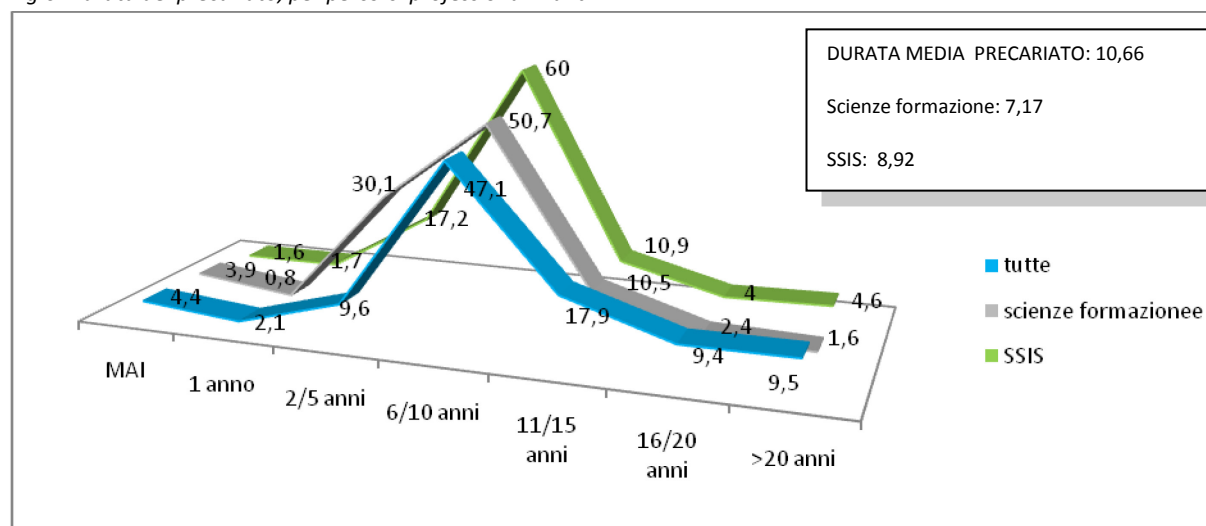
L'abilitazione attraverso i corsi di studio professionalizzanti sembra dunque essere la via maestra per l'ingresso precoce nella scuola, stante anche il sistema dei punteggi che sovrintende la composizione delle graduatorie e che privilegia questi titoli di studio, secondo criteri non universalmente accettati e che hanno dato luogo negli anni passati a una sorta di "guerra dei punti", sollevata da coloro che, potendo vantare una più lunga esperienza sul campo, si riteneva danneggiato da una valutazione "troppo alta" assegnata ai diplomi professionalizzanti. Il blocco dei nuovi corsi SSIS e la revisione globale della formazione iniziale inserirà a breve nuovi fattori nel meccanismo delle assunzioni, che ci si augura riescano a sanare alcune delle anomalie qui delineate.

Fig.5. Durata del precariato per grado di scuola



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Fig.6. Durata del precariato, per percorsi professionalizzanti



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Scuola di servizio e tipologia di posto

Come già emerso nei paragrafi precedenti, la tipologia di scuola e di posto su cui il docente presta servizio sono variabili che incidono, spesso significativamente, su numerosi aspetti della professionalità, dal momento dell'assunzione alle modalità di esercizio della professione, fino agli orientamenti culturali inerenti molti aspetti professionali.

Appare perciò utile disegnare il quadro generale della distribuzione dei neoassunti per grado di scuola e per tipo di posto.

La scuola primaria assorbe la percentuale più alta di nuove assunzioni (36,4%) , in linea con la maggiore presenza sul territorio nazionale di questo grado di scuola, che annovera il maggior numero di alunni e di docenti (34,16% dei posti della dotazione organica).

La secondaria di secondo grado, invece, frequentata da un numero di alunni di poco inferiore alla primaria e con una dotazione organica quasi pari (31,49%), ha un turn over molto più limitato (19,9%), a causa sia di una minore mobilità del suo personale sia del fenomeno dei passaggi di ruolo interni, che ogni anno "coprono" una parte dei posti a disposizione. Tale movimento è quasi esclusivamente unidirezionale verso i gradi superiori di scuola, molto raramente verso i gradi inferiori.

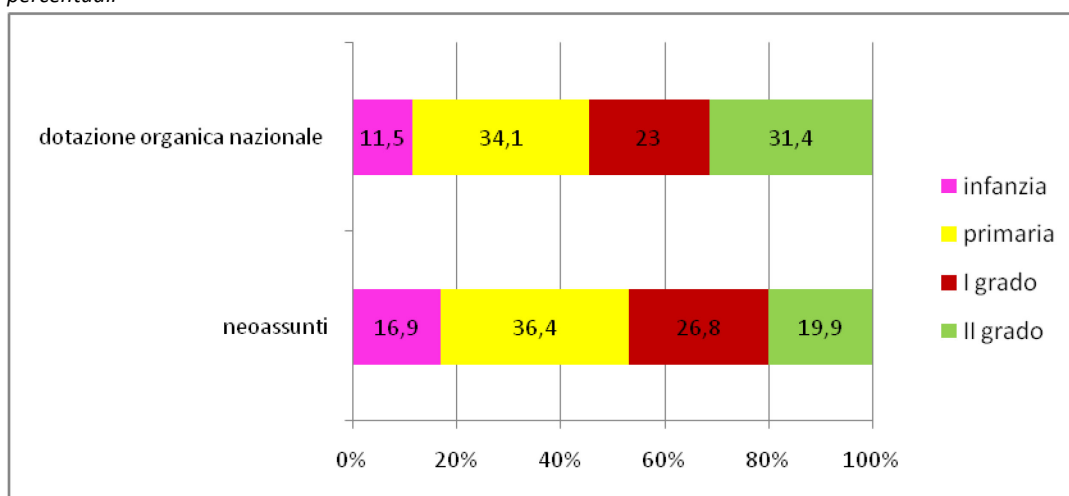
Tuttavia, l'alta percentuale di neoassunti assorbiti dal I grado (26,8%), verso cui pure si dirige la mobilità "interna" proveniente dalla primaria e dall'infanzia, suggerisce cautela nell'adottare unicamente tale spiegazione: probabilmente anche il sistema delle cattedre, estremamente frammentato e rigido, ha una sua incidenza sull'esiguità del turn over nel secondo grado.

Disaggregando i dati per tipo di posto, scontata la preponderanza (74,2%) di posti "comuni", vale a dire posti "normali" nella primaria e infanzia, o su cattedre disciplinari nella secondaria, va rilevata la presenza di un 24,6% di docenti su sostegno, dato più alto della percentuale di posti di sostegno nella dotazione organica nazionale, che si attesta all'11,4%.

Ciò sta ad indicare la particolare mobilità di questa categoria, tra cui il turn over è molto alto, anche grazie alle disposizioni che consentono il passaggio a un posto comune dopo 5 anni dall'assunzione su posto di sostegno, possibilità utilizzata da gran parte degli interessati, con diverse conseguenze non tutte positive: se da un lato il ricambio generazionale è più significativo (come si è visto, questo gruppo di docenti è sensibilmente più giovane), dall'altro si ha una diffusa mancanza di stabilità degli insegnanti di sostegno, che si riflette nella continuità didattica, di cui gli alunni disabili necessiterebbero ancor più di altri.

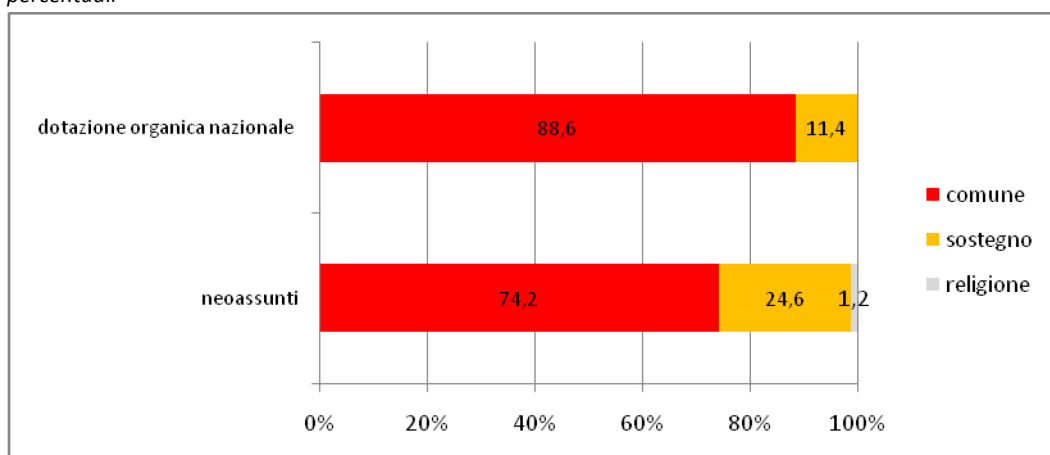
Inoltre, il meccanismo del turn over "garantito", indipendente da altre valutazioni di contesto, ha l'effetto di vedere molte competenze specifiche sprecate (i docenti con titolo di specializzazione), mentre molti posti di sostegno vengono assegnati a personale non specializzato.

Fig.7. Distribuzione dei neoassunti per grado di scuola rispetto all'ampiezza della dotazione organica nazionale- dati percentuali



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli e "La scuola statale: sintesi dei dati a.s. 2008/09", MIUR

Fig.8. Distribuzione dei neoassunti per tipo di posto rispetto all'ampiezza della dotazione organica nazionale- dati percentuali¹¹



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli e "La scuola statale: sintesi dei dati a.s. 2008/09", MIUR

¹¹ Nelle tabelle nazionali non sono stati conteggiati i docenti di religione cattolica

IL “SAPERE” DEI NEOASSUNTI: FORMAZIONE INIZIALE E COMPETENZE PROFESSIONALI

Il patrimonio culturale del personale docente ha un valore e un significato particolare, poiché c'è indubbiamente una stretta connessione tra quanto un docente “sa”, l'atto dell'insegnare e i risultati educativi e di apprendimento degli studenti.

La formazione professionale dei docenti è pertanto uno dei fattori essenziali per la qualità di un sistema scolastico, e richiederebbe una specifica attenzione:

- in fase di formazione iniziale dei futuri insegnanti
- in fase di reclutamento e di inserimento in servizio dei nuovi docenti
- in fase di sviluppo permanente e continuo delle conoscenze e delle competenze del corpo insegnante

In Italia è prevalso fino ad oggi una sorta di impotenza ad assumere un preciso modello di formazione iniziale degli insegnanti e ad adottare un sistema di reclutamento coerente con esso.

Anziché compiere scelte di politica scolastica che individuassero con chiarezza quale insegnante serve per la qualità del nostro sistema d'istruzione e dunque come formarlo e come reclutarlo, si è seguita una logica di sanatorie permanenti, che si è concretizzata in un modello di reclutamento basato essenzialmente sullo “scorrimento” di graduatorie solo parzialmente aggiornate¹².

Si è così in buona parte vanificato, di fatto, ciò che le norme sulla formazione iniziale dei docenti prevedono: si è continuato ad assumere nella scuola, in un regime transitorio che si è protratto fino a diventare ordinario, personale non in possesso dei requisiti previsti dalle disposizioni generali pure in vigore.

L'analisi della preparazione iniziale dei neoassunti 2008/09 rileva ampiamente tali anomalie e segnala l'urgenza di riorganizzare la formazione e le modalità di assunzione degli insegnanti italiani.

I neoassunti e la formazione universitaria

Nonostante le ripetute norme di legge che prevedono una formazione universitaria per tutti i docenti, il 40,7% dei neoassunti ne è privo.

Si tratta in massima parte di insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia, tra cui il possesso del diploma di laurea è ancora minoritario: solo il 33% dei maestri della primaria e il 24,4% dell'infanzia hanno una formazione universitaria.

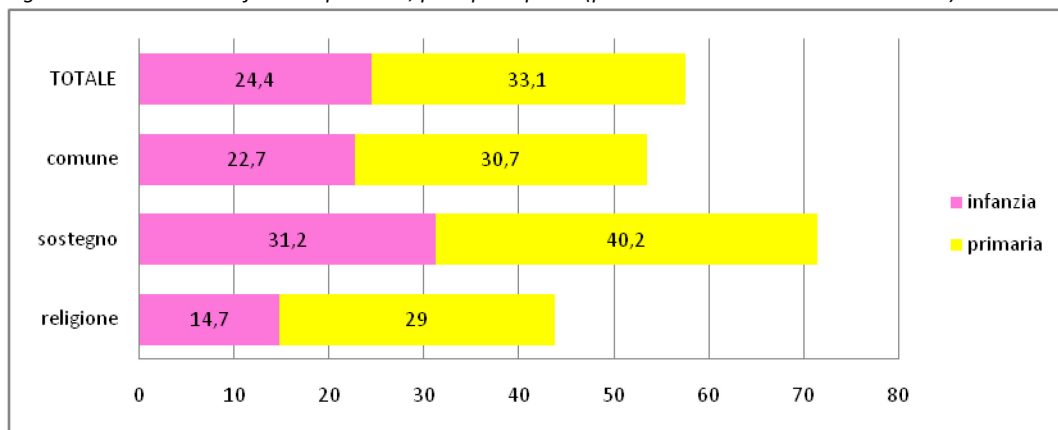
Questo dato, che non segnala mutamenti rispetto all'indagine 2007/08, si differenzia notevolmente per territori: la più alta percentuale di maestri laureati si registra nelle regioni più piccole: Liguria (37,8% infanzia, 42% primaria) e Marche, unica regione, quest'ultima, in cui i laureati nella primaria superano il 50% (primaria:55,4%; infanzia: 38,8%).

Nelle grandi regioni settentrionali, invece, i maestri con studi universitari sono in percentuale minore, aggirandosi intorno al 23% nell'infanzia e al 33% nella primaria, con punte ancora minori in Lombardia: solo il 16,4% nell'infanzia e il 25,7% nella primaria.

¹² Il meccanismo prevede la coesistenza di diversi tipi di graduatorie: quella di concorso, costituita con i docenti che nel 2000/2001 hanno superato l'ultimo concorso bandito nel nostro paese, senza che a ciò seguisse l'assegnazione di una cattedra, mai aggiornata da allora; le graduatorie “permanenti” (ora “ad esaurimento” a seguito della legge 296/2006), cui ci si può iscrivere anche senza aver superato un concorso, ma solo col titolo abilitante e un determinato periodo di servizio, aggiornate con cadenza biennale; le graduatorie cosiddette di “terza fascia”, in cui sono iscritti anche docenti non abilitati, che avrebbero dovuto essere utilizzati solo per supplenze brevi, ma che, a fronte di graduatorie svuotate di abilitati, sono state utilizzate anche per supplenze lunghe.

Questi dati si modificano sensibilmente se disaggregati per tipo di posto: i docenti di sostegno, infatti, sono il gruppo che maggiormente ha compiuto studi universitari, con una differenza, rispetto ai colleghi su posto comune, di ben dieci punti percentuale. Tale differenza aumenta ulteriormente nel confronto con i docenti di religione, tra cui la preparazione universitaria è ancora meno diffusa: la variazione è di 11 punti percentuale nella primaria e di ben 16 nell'infanzia. Si tratta di differenze notevoli, che indicano un'indubbia maggiore preparazione generale degli insegnanti di sostegno, ma che al contempo abbassano ulteriormente la presenza dei docenti laureati su posto comune.

Fig.9. Docenti laureati infanzia e primaria, per tipo di posto (percentuale sul totale dei neoassunti)



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Una prevalente preparazione umanistica

Analizzando la distribuzione delle lauree per ambiti disciplinari, è evidente un forte sbilanciamento verso l'area umanistica: il 42,1% dei neoassunti laureati ha una laurea letterario-storico-filosofica, tipologia che è maggioritaria in ogni grado di scuola, dal 27,4% dei laureati nell'infanzia al 53,5% dei laureati nel primo grado. D'altronde, il numero dei docenti del secondo grado laureati in quest'area corrisponde esattamente ai docenti in servizio su cattedre della medesima tipologia, in quanto è l'impianto stesso della nostra scuola secondaria a privilegiare la cultura umanistica.

La preparazione di tipo scientifico è decisamente minoritaria, con appena un 12% dei neoassunti laureati; la laurea in matematica è posseduta da un esiguo 4%, quasi interamente collocato nella secondaria.

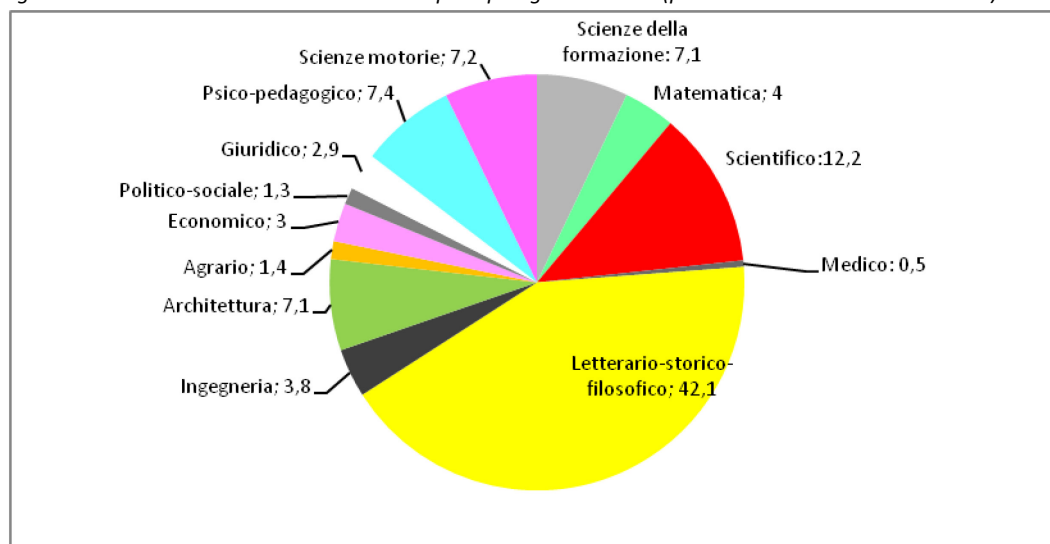
Nel caso della matematica, la corrispondenza tra preparazione disciplinare e disciplina insegnata si affievolisce notevolmente. Due terzi dei laureati in matematica sono in servizio nel secondo grado, solo un terzo nel primo grado. In entrambi, il numero dei neoassunti che insegnano matematica è nettamente superiore a quello dei laureati in matematica. Nel primo grado la differenza è altissima: solo il 9,4% degli insegnanti di matematica sono laureati nella disciplina; nel secondo grado la percentuale sale al 58,6%, ma rimane comunque una vasta quota di insegnamento che viene coperta da docenti laureati soprattutto in Fisica o Economia-commercio (circa il 10% dei docenti di matematica della secondaria), oppure, in piccola parte (4%) da Ingegneri, Scienze Statistiche Scienze informatiche.

Nel primo grado, invece, la matematica è insegnata pressoché in toto da docenti laureati in Scienze, soprattutto Scienze biologiche (46,7% dei docenti di matematica nel primo grado), seguite da Scienze naturali (21,8%), Scienze geologiche (14,7%) e Chimica (2,1%). Ovviamente, è il meccanismo delle cattedre e dei requisiti per l'accesso ad esse che consente questo fenomeno, ma i risultati degli studenti italiani in matematica, sia in termini di esiti nelle indagini internazionali sia di valutazioni finali della scuola stessa, dovrebbero aver evidenziato che l'insegnamento di questa disciplina è una delle emergenze della nostra scuola, e la preparazione dei docenti di matematica è certamente uno dei fattori che incide sull'insufficiente preparazione degli studenti.

Una delle misure più urgenti, se si vuole superare il gap dei nostri studenti in matematica, è quella di affidare l'insegnamento della matematica ai laureati in Matematica, a partire dal primo grado, che ha un'importanza fondamentale per la formazione del pensiero matematico.

Tra i neoassunti laureati dell'infanzia e della primaria, le lauree in Pedagogia e in Scienze della formazione hanno una diffusione di poco minore di quella in Lettere, con percentuali tra il 20 e il 27%. Tra i neoassunti laureati più giovani, tuttavia, gli under 30, la percentuale di chi ha conseguito il diploma in Scienze della formazione sale al 72,5%, sorpassando ampiamente sia la tradizionale formazione in Pedagogia sia quella in Lettere. Dunque la generazione dei giovani maestri che conseguono una formazione universitaria si orienta ormai verso il corso professionalizzante di Scienze della formazione, che permette anche di conseguire, contestualmente al titolo, l'abilitazione all'insegnamento nell'infanzia o nella primaria. Questo dato è indicativo di una tendenza confortante, sia perché il fenomeno consente di avere docenti con una formazione professionale specifica, sia perché la scelta di questo corso di laurea presuppone un orientamento consapevole e convinto verso la professione d'insegnante.

Fig.10. Distribuzione dei neoassunti laureati per tipologia di laurea (percentuali sul totale dei laureati)



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Scuola secondaria di primo grado	Scuola secondaria di secondo grado
Altre	~2%
Scienze statistiche	~2%
Scienze naturali	~2%
Scienze dell'informazione	~2%
Scienze geologiche	12%
Scienze biologiche	60%
Ingegneria	~2%
Altre	~2%

I percorsi professionalizzanti

Nonostante ciò, la percentuale dei neoassunti che ne sono in possesso è ancora molto contenuta. I maestri, in particolare, ne sono privi, in linea con la bassa quota di laureati che si riscontra tra questo gruppo di neoassunti: sul totale dei nuovi insegnanti di primaria, solo l'8,78% possiede il diploma di laurea di Scienze della Formazione, percentuale che scende ulteriormente nell'infanzia (5,72%).

Disaggregando il dato per età, si conferma la tendenza dei più giovani a conseguire questo titolo: tra gli under 30 la percentuale sale al 45%.

¹³ Dall'anno accademico 2008/09 le procedure di accesso alle SSIS sono state sospese, in vista di una razionalizzazione della consistenza degli organici e delle classi di concorso della scuola secondaria

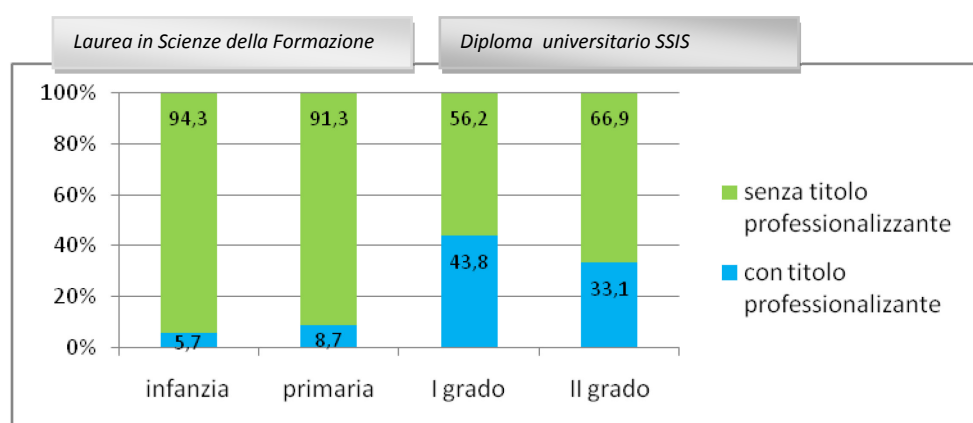
che sicuramente incidono nelle scelte dei giovani aspiranti, sono proprio quelle che innestano il meccanismo virtuoso di una migliore e specifica preparazione del corpo docente, a riprova che opportuni interventi legislativi possono incidere sulla qualità dei docenti e, in conseguenza, dell'intero sistema scolastico.

E' decisamente più alta la percentuale dei neoassunti della secondaria in possesso del diploma SSIS: 43,8% nel primo grado e 33,1% nel secondo grado. Come nel primo ciclo d'istruzione, si ripropone il fenomeno di una maggiore preparazione dei docenti di sostegno: nel primo grado la metà dei neoassunti nel sostegno possiede il diploma SSIS.

La distribuzione dei "sissini" per età ne vede un'altissima presenza nella fascia più giovane, fino a sfiorare la totalità negli under 30 nel secondo grado (96%), percentuali che diminuiscono gradualmente fino ai 45 anni, per poi rarefarsi e scendere intorno al 15% oltre i 55 anni.

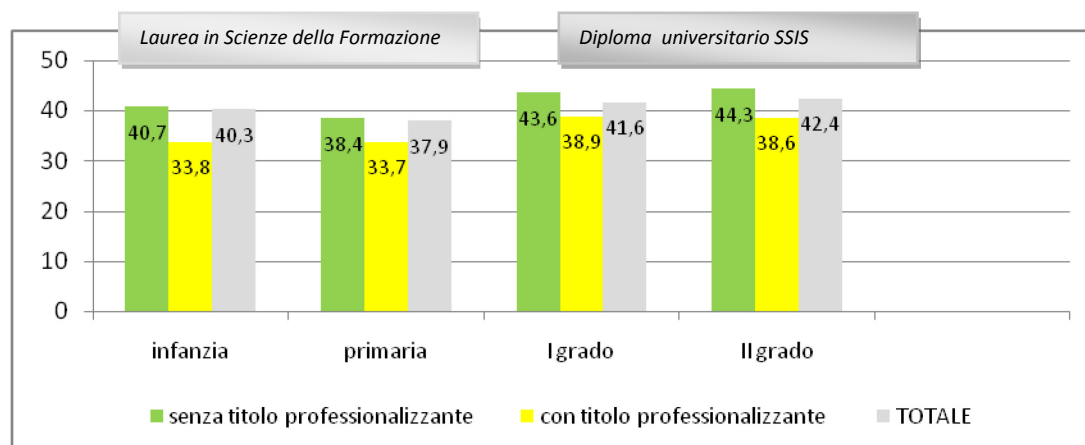
Un effetto per nulla secondario di questa tendenza dei più giovani ad abilitarsi nei percorsi professionalizzanti, è l'abbassamento dell'età d'ingresso nella scuola: l'età media dei neoassunti con un titolo professionalizzante è inferiore di 7 anni rispetto a chi ne è privo nella primaria, di 5 nell'infanzia e nel primo grado, di 6 anni nel secondo grado.

Fig.12. Percentuale di possesso dei titoli professionalizzanti



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Fig.13. Età media dei neoassunti con e senza diplomi professionalizzanti. Confronti



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Le competenze di base

Il questionario proposto ha indagato anche il livello di padronanza di alcune “competenze di base”, quelle che costituiscono il presupposto per la formazione permanente e per il miglioramento della pratica professionale, che deve presumersi in costante evoluzione in un insegnante.

E' parso opportuno, in particolare, indagare il possesso delle competenze informatiche e in lingua inglese, che sono richieste in tutti i paesi europei per l'accesso all'insegnamento e che anche il recentissimo e non ancora definitivo testo di “Regolamento per la formazione iniziale del personale insegnante” pone come obbligatorie per gli aspiranti docenti ¹⁴.

Sono due temi che rappresentano un nodo critico della formazione generale dei docenti italiani e che si presentano come problematici anche tra i nuovi arrivati nelle nostre aule.

Solo il 31,2% dei neoassunti dichiara un livello di conoscenza dell'inglese buono/elevato, quasi la metà (46,8%) afferma di averne una conoscenza a livello scolastico o nessuna conoscenza. La percentuale di non conoscenza è più alta tra i docenti dell'infanzia (63,3%), minima nel secondo grado (39%), senza tuttavia che la competenza elevata superi il 40% dei rispondenti.

Anche la disaggregazione del dato per età o per tipo di posto, se pure evidenzia una maggiore competenza tra i docenti di sostegno e tra i docenti più giovani, non alza oltre questa soglia il livello “elevato”.

Una diffusa conoscenza della lingua inglese, dunque, non è patrimonio comune dei nostri insegnanti, nemmeno tra i neoassunti di più recente immissione nella scuola. In Lombardia ed Emilia-Romagna la percentuale di chi dichiara una conoscenza elevata è ancora più bassa, inferiore al 30% dei rispondenti.

Quanto all'alfabetizzazione informatica, le competenze variano notevolmente secondo l'ordine di scuola. Nell'infanzia, oltre il 40% non ha consuetudine con strumenti informatici di base come la posta elettronica e la videoscrittura, e un 20% non frequenta abitualmente la navigazione in Internet.

Anche nella primaria la percentuale di docenti senza familiarità con gli strumenti più elementari deve considerarsi alta: il 30% non utilizza abitualmente la posta elettronica e oltre il 20% la videoscrittura; mentre la navigazione in internet è poco praticata dal 13%.

I neoassunti della secondaria hanno livelli di alfabetizzazione informatica decisamente più alta, pur permanendo una quota del 15% che non ha un utilizzo esperto del mezzo.

Strumenti di lavoro più sofisticati, come i programmi di presentazione, hanno una diffusione che non supera il 35% dei neoassunti, dato che è una media tra il 23% dell'infanzia e il 39,4% del secondo grado. Per i fogli di calcolo, si rimane su percentuali ancora più basse (20%).

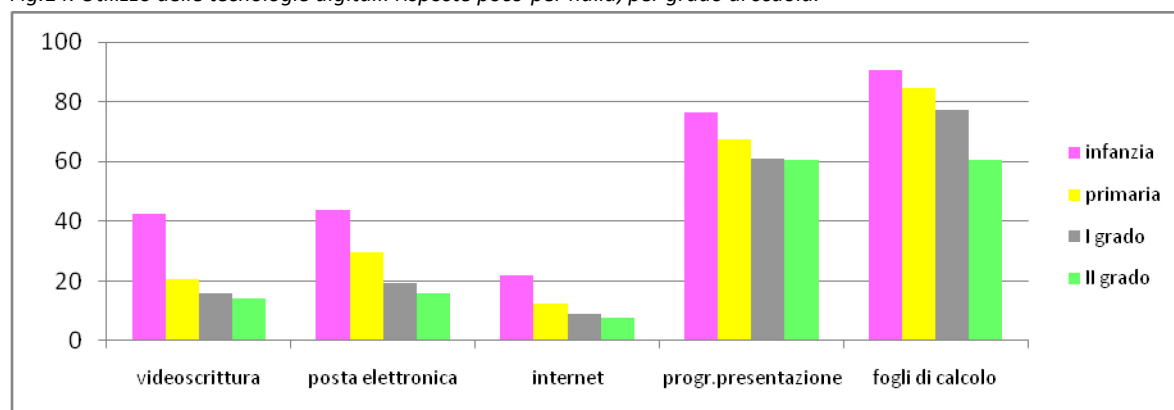
Sono esiti che evidenziano complessivamente una certa carenza nella preparazione generale dei neoassunti, specie nel primo ciclo di istruzione, in quanto la mancata padronanza degli strumenti informatici non è solo un fatto tecnico, ma rimanda a una deficitaria “cultura informatica”, di cui invece un insegnante oggi non può fare a meno, per le implicazioni che essa ha nell'approccio alla cultura odierna e al mondo giovanile.

¹⁴ Sono richieste: la conoscenza della lingua inglese al livello B2 del Quadro europeo delle competenze e le competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

E' da rilevare, inoltre, che le medesime domande nell'indagine 2007/08 avevano dato esiti più confortanti. La variazione in negativo non è attribuibile alla maggiore estensione della ricerca: l'analisi disaggregata per territorio mostra che in Emilia-Romagna, Piemonte e Puglia si registra una diminuzione sensibile nel livello di competenza informatica in tutti gli item riproposti.

Questo dato non è da sottovalutare, non tanto per l'entità della variazione, ma perché riferito a un ambito di competenza che di giorno in giorno diventa più necessario, nella vita personale e in quella professionale. Le sollecitazioni ad esercitarlo sono pressoché quotidiane, e le occasioni per acquisire capacità e abilità al riguardo pure (ogni scuola ha attrezzature disponibili, ogni singolo docente ha sicuramente colleghi, familiari, amici che possono fornire i primi rudimenti, e probabilmente le case senza un computer sono assai meno delle percentuali di scarsa competenza dichiarate). Una rilevazione compiuta a un anno di distanza sulla medesima categoria di persone, che si è rivelata avere le medesime caratteristiche, avrebbe dovuto far emergere competenze informatiche maggiori, se non altro perché la diffusione delle tecnologie ha una forza espansiva talmente rapida, che il numero delle persone che ne sono raggiunte aumenta in tempi brevissimi. E' in questo confronto che l'immobilismo (anzi, la flessione in negativo) del corpo docente registrata un anno dopo, assume il significato di un atteggiamento culturale di poca disponibilità al confronto con le tecnologie digitali.

Fig.14. Utilizzo delle tecnologie digitali: risposte poco-per nulla, per grado di scuola.



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Fig.15. Utilizzo delle tecnologie digitali: risposte poco-per nulla, regioni Emilia-Romagna, Piemonte, Puglia: confronti a.s. 2007/08 e a.s. 2008/08.

	Emilia Romagna		Piemonte		Puglia		TOTALE	
	2007/08	2008/09	2007/08	2008/09	2007/08	2008/09	2007/08	2008/09
videoscrittura	13,1	17,6	19	23,2	26	27,4	19,7	22,7
posta elettronica	11,8	24,1	19,4	28,1	26,8	39,2	19,7	30,4
internet	6	9,8	9,4	12,7	12,2	13,1	9,3	11,8
progr.presentazione	55,6	64,6	57	66,7	53,6	62,5	55,4	64,6
fogli di calcolo	56,5	78,1	58	76,3	63,1	76,5	59,3	76,9

Fonte: Indagine neoassunti 2009 e Indagine neoassunti 2008 Fondazione Agnelli

La formazione iniziale dei docenti

Ai neoassunti è stato chiesto di dare un giudizio sulla propria formazione iniziale: quanto sentono di essere stati preparati all'esercizio della professione? Come già l'indagine precedente aveva rivelato, emerge un quadro di profonda insoddisfazione, con l'eccezione della competenza nella disciplina insegnata, che la grande maggioranza degli intervistati ritiene adeguata.

Un'ampia quota di neoassunti, invece (da un quarto ad oltre la metà) considera insufficiente la preparazione ricevuta in tutte le altre competenze richieste all'insegnante.

“Tutto quello che sono come insegnante è il frutto della mia personale esperienza concreta e della mia personale autoformazione, senza nulla togliere ai corsi universitari, che rimangono molto sul teorico e non scendono nella reale esperienza quotidiana”

“Ritengo che un limite della scuola italiana sia rappresentato dalla preparazione iniziale sostanzialmente inadeguata. Il percorso di studi iniziale fornito dalle università e dai vari corsi abilitanti è centrato su articolazioni puramente teoriche e dottrinali, non sempre adeguati alla realtà operativa. Al docente, in sostanza, vengono impartiti nozionismi che oggi servono a poco per migliorare le competenze delle nuove generazioni”.

Il quadro è molto differenziato secondo l'ordine di scuola, con aspetti preoccupanti nella secondaria, dove la quota di intervistati che percepiscono come inadeguata la preparazione ricevuta è sorprendentemente alta, collocandosi tra il 35 e il 72,2 % rispetto alle varie dimensioni dell'insegnamento, ad eccezione, come si è detto, della disciplina d'insegnamento. Gli ambiti in cui la preparazione ricevuta appare loro più lacunosa riguardano: la capacità di affrontare la pluriculturalità (63% di insoddisfatti), di comunicare con le famiglie (48,9%), di partecipare attivamente alla vita dell'istituto scolastico (rapporti con colleghi e dirigente: 48%; assunzione di responsabilità nella scuola: 54%; partenariato con il contesto sociale e altre scuole: 72%).

I docenti del I grado esprimono posizioni simili, con percentuali solo leggermente più basse, mentre i docenti della primaria e, soprattutto, quelli dell'infanzia, ritengono di aver ricevuto una migliore preparazione. In particolare sono soddisfatti di quanto hanno appreso in riferimento agli aspetti didattici e metodologici, alla conoscenza degli alunni, alla capacità di motivare e coinvolgere gli alunni nel processo di insegnamento: aspetti della formazione verso cui l'insoddisfazione non supera il 20%.

L'inadeguatezza della preparazione a gestire il comportamento degli alunni, è dichiarata dal 40% dei docenti dalla primaria al II grado.

Sono dati che testimoniano i limiti dei percorsi formativi attuali e la necessità di riorganizzarli, puntando non solo sulla preparazione disciplinare, ma anche sulle altre competenze che qualificano l'insegnante: la preparazione disciplinare non è sufficiente all'esercizio della professione, come evidenziano le risposte al questionario. I docenti di primaria e infanzia, infatti, in gran parte sprovvisti della laurea ma con alle spalle una scuola di secondo grado specificamente orientata all'insegnamento, si considerano generalmente più preparati.

Se la formazione universitaria non garantisce livelli elevati di soddisfazione verso la propria preparazione professionale, è sembrato interessante analizzare se la frequenza dei corsi specialistici professionalizzanti è stata in grado di dare maggiore sicurezza ai neoassunti nell'esercizio della professione.

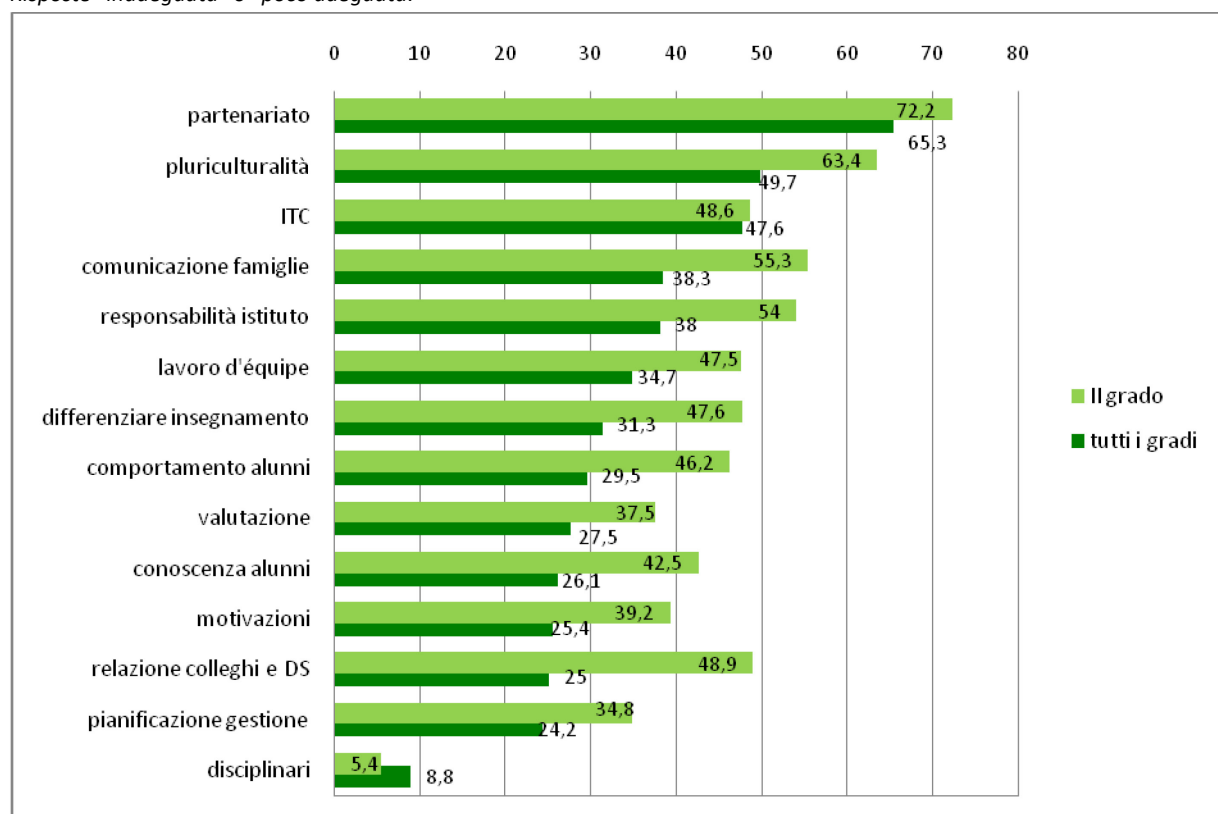
Gli intervistati che hanno conseguito il diploma SSIS mostrano una relativa maggiore soddisfazione per la propria preparazione: il senso di inadeguatezza diminuisce di circa 4 punti in quasi tutte le competenze considerate, rimanendo tuttavia a livelli molto alti. Verso alcune dimensioni professionali (rapporti con i genitori, gestione delle classi diversificate, interazioni con colleghi), il giudizio dei neoassunti diplomati SSIS non subisce alcuna variazione.

“E’ ovvio che la facoltà di ingegneria non mi formi riguardo l’insegnamento, non così ovvio che non l’abbia fatto nemmeno il corso SSIS” . “Il mio percorso di studi mi ha dato un’ottima preparazione sulla disciplina (scienze biologiche), la SSIS non mi ha insegnato assolutamente nulla” “Il limite dei percorsi universitari e SSIS in merito a gestione della classe, alunni difficili, metodologie, era rappresentato dal fatto che erano affidati quasi esclusivamente a professori universitari, ricchi di teorie ma carenti di esperienze reali e vissute nelle classi” .

Scienze della formazione incide ancora meno sulla valutazione dei neoassunti rispetto la propria preparazione iniziale: la differenza in positivo, rispetto ai non laureati in questa facoltà, rimane inferiore ai 4 punti percentuali e investe solo alcune dimensioni: la didattica, la metodologia, la relazione con gli alunni. Altre, riferite alla gestione della pluriculturalità, alla valutazione, rimangono invariate; altre ancora subiscono un giudizio addirittura più negativo, e sono quelle che riguardano le dinamiche e l’impegno all’interno della scuola e con le famiglie, aspetti dell’insegnare che i percorsi formativi non sembrano tenere nel dovuto conto.

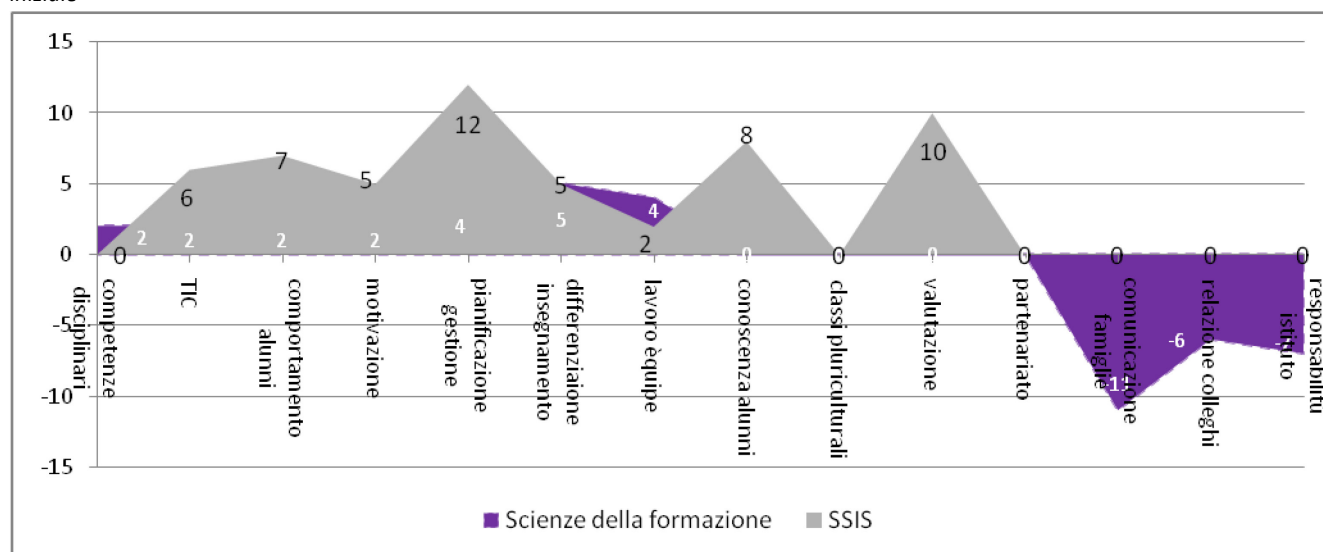
“Il corso universitario di Scienze della formazione dovrebbe essere più improntato sulla didattica e meno sulla teoria”.

Fig. 16. Valutazione della preparazione ricevuta dal percorso di studi in riferimento alle competenze professionali - Risposte “inadeguata” o “poco adeguata”.



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Fig.17.Incidenza del diploma di laurea in Scienze della Formazione e del diploma SSIS sulla valutazione della preparazione iniziale



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

IL DOCENTE NEOASSUNTO IN AULA E NELLA SCUOLA: L'ESERCIZIO QUOTIDIANO DELLA PROFESSIONE

Le situazioni problematiche

La percezione di aver ricevuto una preparazione inadeguata è correlata al vissuto quotidiano, alle situazioni avvertite come problematiche nell'aula e nella scuola.

Ci sono difficoltà dello stare in classe che accomunano i docenti di tutti gli ordini di scuola e che prevalgono sulle altre: promuovere la motivazione all'apprendere, mantenere la disciplina in classe, ottenere dagli studenti risultati soddisfacenti di apprendimento. Nella secondaria i livelli di difficoltà sono più accentuati, in particolare nel secondo grado, ove il 54,4% dei neoassunti vive come un problema la motivazione all'apprendimento dei ragazzi, la metà ha difficoltà a far raggiungere buoni risultati di apprendimento, il 40% a mantenere la disciplina in classe.

Nel primo grado il livello di difficoltà è solo leggermente inferiore relativamente ai primi due aspetti (rispettivamente: 44,3% e 42,1%), identico per gli altri.

Sono dati pesanti, che non possono lasciare indifferenti, poiché segnalano uno stato di difficile governo delle classi e dell'apprendimento, che sicuramente non facilita la qualità degli esiti scolastici. Con le loro risposte, i neoassunti segnalano il cuore del problema dell'insegnare oggi: le quattro tematiche che si collocano al vertice delle difficoltà d'aula incontrate, sono strettamente interdipendenti e ruotano intorno al grande distacco che si è verificato tra i modi di essere delle

nuove generazioni e le proposte di una scuola che nei metodi, nei contenuti, nella sua organizzazione, non riesce più a intercettare il pensiero e l'attenzione.

Il dato è ancora più preoccupante se posto a fianco di quanto emerso nelle indagini precedenti: per le tre regioni che avevano partecipato all'indagine precedente si dispone della serie di dati confrontabili, che evidenziano un sensibile aumento della percezione della difficoltà dell'insegnare, quantificabile fino a 10 punti percentuali in più. In Emilia-Romagna, per cui è disponibile la serie storica dall'a.s. 2005/06, si può evincere meglio la dimensione del fenomeno: promuovere negli studenti la motivazione all'apprendere quattro anni fa era indicato come problematico solo dall'11,5% dei neoassunti, ora si è passati al 40%; la problematicità della disciplina degli alunni dal 24,4% è salita all'attuale 39,8%.

Una scuola in cui più della metà dei neoassunti esprime difficoltà rispetto alla motivazione agli apprendimenti e al conseguimento di buoni risultati, e il 40% nei confronti della disciplina in classe, necessita di un forte ripensamento. La crescita esponenziale della "fatica" dell'insegnare ha raggiunto dimensioni che non possono evidentemente addebitarsi solo ai singoli insegnanti: sta assumendo la caratteristica di un fatto strutturale ed endemico, da affrontare come tale.

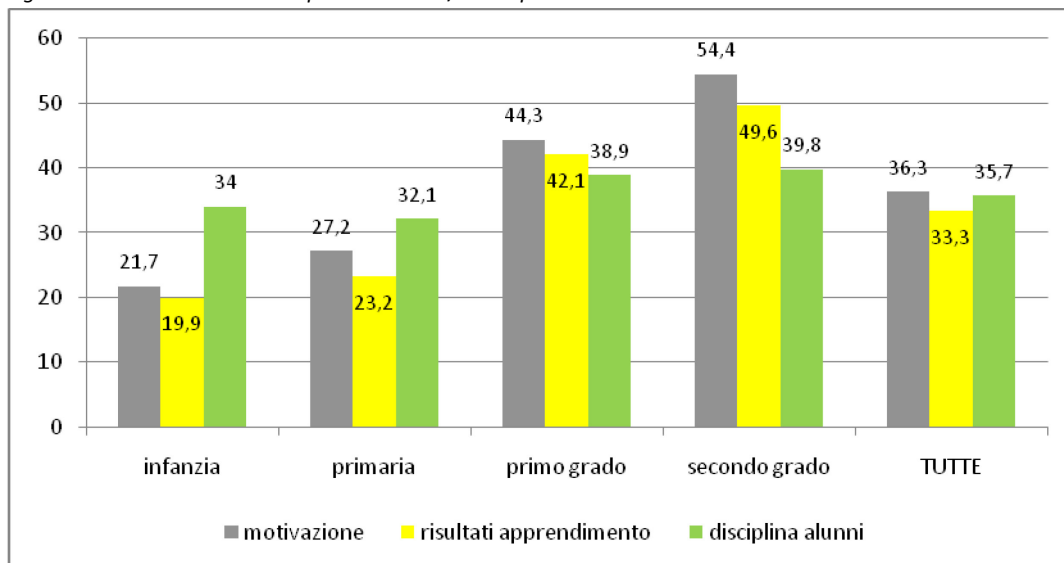
E' da segnalare, inoltre, che già nella materna e nella primaria la disciplina è un problema per un terzo dei neoassunti (34% e 32%). In questi primi gradi scolastici la difficoltà più avvertita, oltre al comportamento degli alunni, riguarda i diversi livelli di apprendimento che si riscontrano nelle classi, che richiederebbero interventi didattici specifici, ma anche, forse, una diversa organizzazione scolastica e diverse modalità di intervento. L'insegnante in un'aula scolastica, con i tradizionali strumenti a disposizione, non è più in grado di affrontare con efficacia l'insegnamento, nemmeno con i bambini più piccoli.

"Ritengo assolutamente necessaria una maggiore tutela dell'insegnante, che troppo spesso viene lasciato alla mercé di alunni indisciplinati che si permettono di assumere qualsiasi tipo di atteggiamento, passando dalla provocazione al disturbo, sino a giungere talvolta alle offese. Ciò limita, demotiva, turba il docente, che a lungo andare potrebbe decidere di gettare la spugna".

Il rapporto con le famiglie rappresenta un motivo di insoddisfazione per il 18% dei rispondenti, in modo uniforme in tutti i gradi scolastici.

I percorsi di studio professionalizzanti (Scienze della formazione e SSIS), non sembrano aver meglio attrezzato i docenti nei confronti delle problematiche d'aula, anzi: tutte le principali problematiche di cui si sta trattando sono più avvertite da chi ha conseguito i diplomi professionalizzanti. Occorrerebbe forse verificare se il maggior livello di difficoltà percepito consegue a una maggiore sensibilità alle tematiche, acquisita proprio grazie alla formazione iniziale, o se effettivamente tale formazione non ha offerto sufficienti competenze. Ai fini della "sicurezza" dell'insegnante, è evidente che tali percorsi sono stati largamente insufficienti.

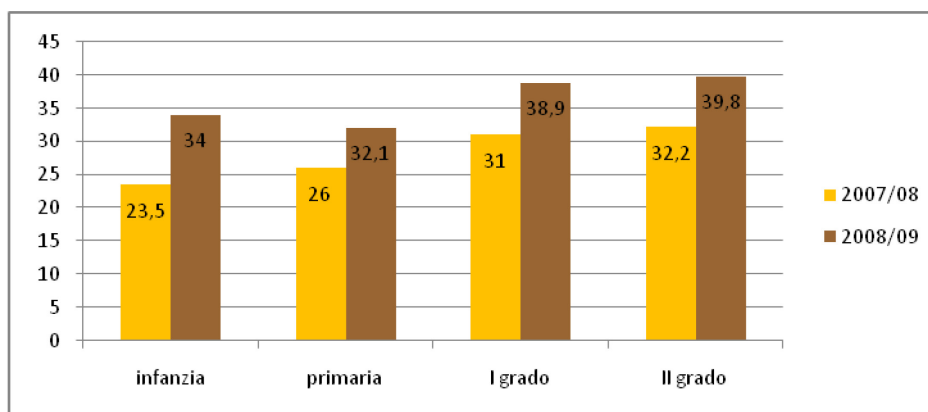
Fig.18. Situazioni vissute come problematiche/molto problematiche



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

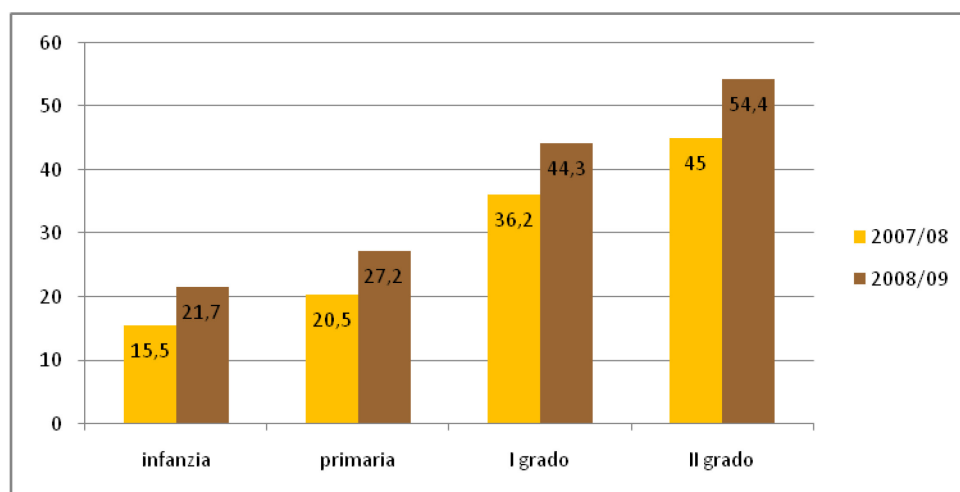
Fig.19. Situazioni vissute come problematiche/molto problematiche per grado di scuola; regioni Emilia-Romagna, Piemonte, Puglia: confronto indagine 2007/08 e indagine 2008/09

Fig.19.a .Mantenere la disciplina in classe (regioni Emilia-Romagna, Piemonte, Puglia)



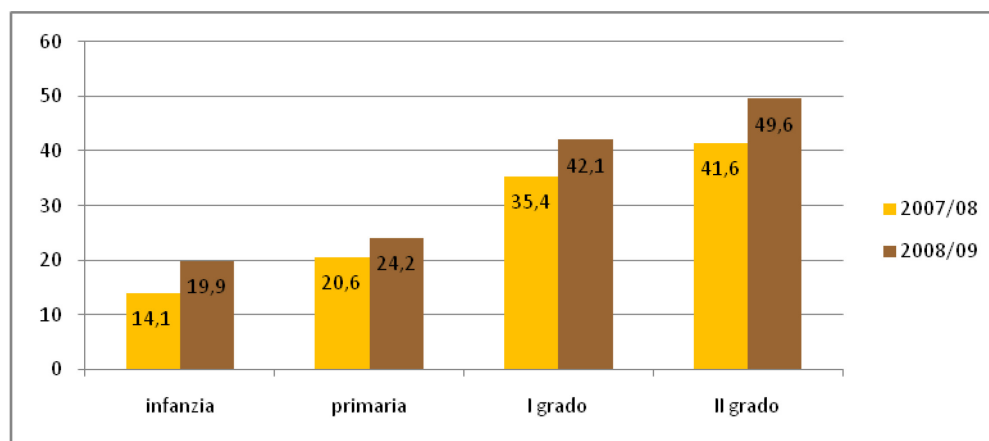
Fonte: Indagine neoassunti 2009 e Indagine neoassunti 2008 Fondazione Agnelli

Fig.19b.Promuovere negli studenti la motivazione ad apprendere (regioni Emilia-Romagna, Piemonte, Puglia)



Fonte: Indagine neoassunti 2009 e Indagine neoassunti 2008 Fondazione Agnelli

Fig.19c.Far raggiungere risultati di apprendimento soddisfacenti (regioni Emilia-Romagna, Piemonte, Puglia)



Fonte: Indagine neoassunti 2009 e Indagine neoassunti 2008 Fondazione Agnelli

Le situazioni soddisfacenti

A fronte delle difficoltà non marginali appena illustrate, il vissuto quotidiano nella scuola offre anche situazioni di indubbia gratificazione. I neoassunti rivelano uno spaccato relazionale positivo e soddisfacente all'interno della scuola, ove i rapporti sono definiti buoni e non presentano elementi problematici, nei confronti sia di colleghi, sia del dirigente, sia del personale amministrativo e ausiliario.

L'unica eccezione è rappresentata dall'infanzia, che si rivela il luogo ove la conflittualità interna è maggiore. E' una conferma rispetto alle altre indagini effettuate, da considerarsi dunque un fenomeno non episodico o secondario. Le peculiarità dell'infanzia, in effetti, prevedono un'organizzazione in cui gli operatori sono strettamente interdipendenti e costituiscono, di fatto, un'equipe, che deve funzionare all'unisono perché il lavoro di ognuno sia facilitato. Il che può

costituire una grande risorsa, ma anche un problema, là dove le intese professionali o personali incontrano qualche ostacolo.

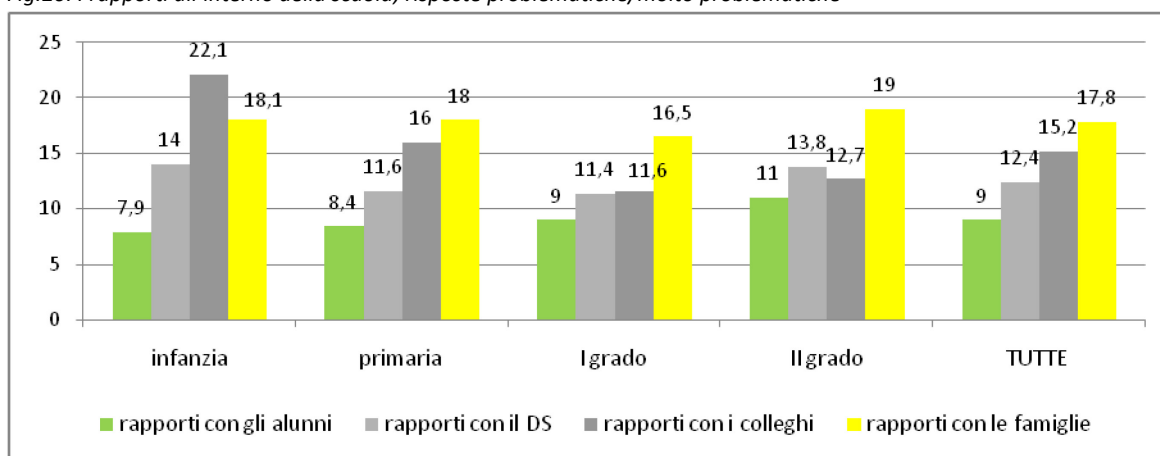
Questa interpretazione trova conferma nei dati della primaria, dove pure si pratica largamente la collegialità: la soddisfazione dei neoassunti per i rapporti con i colleghi è inferiore rispetto alla secondaria. Il 90% dei professori del primo e secondo grado, infatti, considerano soddisfacenti i rapporti con i colleghi, forse proprio perché non troppo messi alla prova dalla “fatica” della collegialità. Meno si condividono scelte ed operatività, più i rapporti vengono dichiarati “buoni” o “molto buoni”, in modo dunque inversamente proporzionale alla collegialità agita.

Il vero fattore di gratificazione dei docenti, tuttavia, è il rapporto personale coi ragazzi, che viene considerato soddisfacente da oltre il 90% dei neoassunti, senza variazioni tra i diversi gradi di scuola. La medesima percentuale di soddisfazione viene manifestata dai neoassunti nei confronti della trasmissione dei contenuti disciplinari, dell’atto di insegnare.

Il docente sembra dunque trovare la maggiore gratificazione nel rapporto diretto con lo studente e nel proprio ruolo di mediatore tra alunno e sapere, nonostante gli esiti di questa sua azione “magistrale” non siano altrettanto soddisfacenti, ma soggetti piuttosto alle difficoltà della gestione degli alunni e della classe.

La valutazione su questi due aspetti è generale e nessuna variabile modifica significativamente il dato, nemmeno la durata del precariato, che potrebbe far presumere una certa stanchezza e il venir meno dell’entusiasmo per i ragazzi e per l’insegnare.

Fig.20. I rapporti all’interno della scuola; risposte problematiche/molto problematiche



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

LE TECNOLOGIE DIGITALI NELLA SCUOLA

Gli accenni alle tecnologie informatiche inserite in diversi item del questionario hanno fornito, nel complesso, l'immagine di un corpo docente non particolarmente interessato né competente in questo settore: padronanza delle competenze di base ancora non estesa a tutti; scarsa considerazione della loro rilevanza per la professione; limitata richiesta di formazione sul tema.

Una sezione dell'indagine ha cercato di approfondire il tema, chiedendo ai neoassunti come utilizzano le tecnologie digitali per uso personale e come le integrano nella pratica didattica.

Quale utilizzo della rete

Gli intervistati dichiarano a maggioranza un uso di internet piuttosto "statico" e a scopo quasi esclusivamente professionale: prevale una concezione della rete come biblioteca, ove cercare soprattutto informazione e cultura. L'accesso alla ricchezza informativa è la potenzialità di internet più apprezzata e utilizzata (89% dei rispondenti); in misura minore, ma ugualmente consistente (74%), la ricerca in rete si concentra sulle risorse a carattere più culturale/educativo: dizionari, enciclopedie, sussidi per l'apprendimento delle lingue, strumenti utili per l'autoformazione e/o per finalità professionali. Oltre la metà dei neoassunti, inoltre (64%), ricorre ad internet anche per reperire specifici materiali in vista della preparazione delle lezioni/attività in aula.

Solo il 26%, invece, lo considera come fonte di intrattenimento e ne usufruisce per l'ascolto o la visione di film, musica, video, eventi sportivi.

La dimensione della rete come luogo della socializzazione e dello scambio è invece quasi assente nella concezione e nei comportamenti dei neoassunti, che non solo non frequentano i social network, ma ricorrono poco anche alle possibilità del lavoro a distanza con i colleghi (22%).

In questo loro modo di fruire della rete, i nuovi insegnanti mostrano tutta la distanza che li separa dai nuovi studenti, nati e cresciuti in mezzo alle tecnologie digitali.

La ricerca ha dedicato ampio spazio alla distinzione tra i nativi digitali e i migranti digitali¹⁵, coloro cioè che solo a un certo punto della vita sono entrati nel digitale: le differenze non si limitano alle abilità d'uso o alla familiarità con la navigazione o con taluni programmi, ma tocca i modi stessi dell'apprendimento cognitivo e della socialità, poiché per i giovani di oggi la rete svolge la funzione di agente di socializzazione fin dall'infanzia, mentre per un adulto tale funzione è secondaria o inesistente.

Le ultime considerazioni della ricerca, tuttavia, tendono ad andare oltre tale distinzione, per mettere piuttosto in luce la capacità di ciascuno di un uso consapevole del digitale, della capacità cioè di saperlo integrare e utilizzare efficacemente nel proprio contesto e nel proprio specifico professionale¹⁶. Per un insegnante, uno dei nodi della scuola di oggi dovrebbe riguardare proprio i modi di integrare le tecnologie nella pratica didattica.

¹⁵ Mark Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, MCB University Press, Ottobre 2001

¹⁶ Marc Prensky, *"From Digital to Digital Natives and Digital Immigrants Wisdom"*, Innovate, An official publication of the Fischler School, febbraio/marzo 2009

Le tecnologie digitali nella didattica

Le domande poste al riguardo nel questionario hanno ricevuto risposte diverse secondo l'ordine di scuola e secondo l'età, poiché più i docenti sono giovani più aumenta la dimestichezza col mezzo, l'utilizzo della rete in tutte le sue possibilità, il suo inserimento nella didattica. In generale, però, è evidente un inserimento assai limitato delle tecnologie nella pratica quotidiana. La quasi totalità delle opzioni presentate non raggiunge il 50% di risposte: lo strumento con cui i ragazzi hanno maggiore dimestichezza e che sta condizionando i loro apprendimenti informali, trova poco o pochissimo spazio in aula. Inoltre, là dove lo trova, si porta dietro quella concezione di biblioteca virtuale che guida i docenti nell'utilizzo personale del mezzo, e che essi trasferiscono in aula, proponendolo ai ragazzi. Le tecnologie vengono così inserite nell'attività didattica soprattutto come fonte di informazioni e di materiali educativi e culturali, che gli studenti sono invitati a ricercare e ad utilizzare. La rete insomma come enciclopedia, un sapere facilmente accessibile da sfruttare per la ricerca e gli approfondimenti disciplinari: il 57% dei neoassunti afferma di utilizzare le tecnologie secondo questa prospettiva; un altro 47,5% invita gli studenti ad avvalersi di programmi informatici per lo svolgimento dei compiti o per la presentazione in classe del loro lavoro. Largamente inferiore (33,6%) la richiesta di rielaborazione creativa dei materiali trovati in rete, per la realizzazione di prodotti originali.

Un quarto dei neoassunti, concentrati per lo più nel secondo grado, si avvale delle tecnologie per la presentazione in classe dei contenuti e dei materiali inerenti la lezione.

Incontra invece un maggior favore il laboratorio di informatica: ne dichiara un regolare utilizzo il 60% degli insegnanti della primaria e il 48% della secondaria. Quest'ultimo dato, tuttavia, è una media tra comportamenti assai diversi: dal 77% dei docenti di area tecnico-informatica al 37% di quelli di area linguistica. Significativo è il caso dei docenti di area scientifica, che utilizzano le tecnologie molto più come fonte informativa per le ricerche dello studente (58%) di quanto frequentino il laboratorio di informatica (48%). Ma in tutte le aree di insegnamento, ad eccezione di matematica e dell'area tecnico-informatica, l'utilizzo della rete-enciclopedia supera ampiamente l'utilizzo del laboratorio informatico, nonché di qualunque altra metodologia che abbia a che fare con le tecnologie digitali. A maggior ragione, a fronte di tali dati, risaltano i comportamenti della scuola primaria, dove pure i docenti sono mediamente meno preparati nel settore e usufruiscono di attrezzature meno efficienti.

Pressoché assente dalle nostre aule l'utilizzo a scopi didattici e di apprendimento delle possibilità comunicative e di lavoro cooperativo offerte dal web: anche nel secondo grado, ove gli studenti hanno ormai un'alta competenza informatica e autonomia di lavoro, solo il 15% dei rispondenti mostra di cogliere questa opportunità tecnologica. Negli altri gradi scolastici, la percentuale è ancora più bassa.

Si tratta di scelte professionali che riflettono la scarsissima frequentazione del lavoro cooperativo in rete da parte dei docenti stessi, ma che ignora un fenomeno essenziale: per i giovani, la dimensione della comunicazione è connaturata alla rete. La rete come agorà, come spazio di incontro e di confronto è la loro naturale e quotidiana esperienza. Trascurare questo aspetto e non trasformarlo in una opportunità di apprendimento strutturato, significa perdere un'importante occasione per connettere l'esperienza digitale degli studenti, e gli apprendimenti spontanei che ne derivano, con l'esperienza scolastica.

Il ricorso alle tecnologie dunque, anche quando e dove viene attuato, è concepito soprattutto come supporto ai contenuti e ai metodi tradizionali dell'insegnamento, è adattato a obiettivi disciplinari. Le tecnologie hanno cambiato ancora poco i metodi di insegnamento, sembrano introdotte nella scuola quasi come maquillage, che migliora lo svolgimento di didattiche e metodologie già praticate.

Le ragioni di un limitato utilizzo delle tecnologie

Si è posto ai neoassunti anche una domanda riguardo ai motivi per cui le tecnologie hanno una limitata ricaduta nella didattica. Le risposte si sono unanimemente concentrate su ragioni di tipo strutturale: inadeguatezza delle attrezzature (80%) e difficoltà a conciliare tempi e organizzazione scolastica con una didattica delle tecnologie (78%). Meno avvertito il vincolo dei curricula, che sono un problema solo per un terzo degli intervistati (37,4%).

I problemi soggettivi, legati alla percezione di una inadeguata preparazione personale, sono avvertiti da una quota non esigua del 42% dei rispondenti.

Questi esiti non sono omogenei, va anzi evidenziato un andamento progressivo delle problematiche evidenziate, che è inversamente proporzionale al grado di scuola: nella primaria tutti i fattori che influenzano negativamente la diffusione delle tecnologie nella didattica sono vissuti come più influenti, le difficoltà sembrano tutte più alte, con 10 o 15 punti percentuali di differenza a segnalare problematicità più ampiamente avvertite, anche se in realtà le azioni didattiche poste in essere non si discostano in proporzione corrispondente, rispetto a quelle dei colleghi della secondaria.

Le differenze che esistono nella pratica didattica paiono legate più all'età degli studenti che a un minore impiego delle tecnologie: la ricerca e l'utilizzo di materiali in rete nella primaria si orienta verso materiali interattivi, nella secondaria verso materiali di studio; nella secondaria si incentiva maggiormente l'utilizzo autonomo di programmi informatici da parte degli studenti, per il livello più alto di alfabetizzazione informatica raggiunto dai ragazzi, e non a caso è utilizzato massimamente (76%) dai docenti dell'ambito tecnico-informatico, per cui rappresenta un vero e proprio "compito a casa". Il laboratorio di informatica, al contrario, è più utilizzato nella primaria, nonostante le indubbie condizioni di maggiore inadeguatezza in cui versano i laboratori in questa scuola.

Va segnalata con evidenza un'altra ragione della insufficiente integrazione delle tecnologie nella didattica: il 36% dei neoassunti afferma che le tecnologie non migliorano il processo di insegnamento/apprendimento. La convinzione che le tecnologie possono restare fuori dalla scuola perché non servono, non sono utili all'apprendimento, è un'illusione che evidenzia come molti docenti non abbiano avuto modo di comprendere appieno le logiche e le possibilità dei nuovi strumenti, e non abbiano maturato la consapevolezza di quanto sia grave il pericolo della *digital disconnect*, la distanza tra il mondo della scuola e il vissuto dei ragazzi, che non hanno nemmeno conosciuto un mondo senza digitale e che in quel mondo socializzano, fanno esperienze, apprendono. E' inoltre evidente che questa quota di neoassunti non mette in connessione le difficoltà incontrate nell'attività d'aula con metodi didattici non più congrui alle modalità di attenzione e di apprendimento dei ragazzi, né prende in considerazione il ruolo che le tecnologie possono avere in vista di un recupero delle motivazioni e dei comportamenti, anche cognitivi, degli studenti.

Fig.21. Utilizzo personale di Internet: risposte frequentemente/abituamente

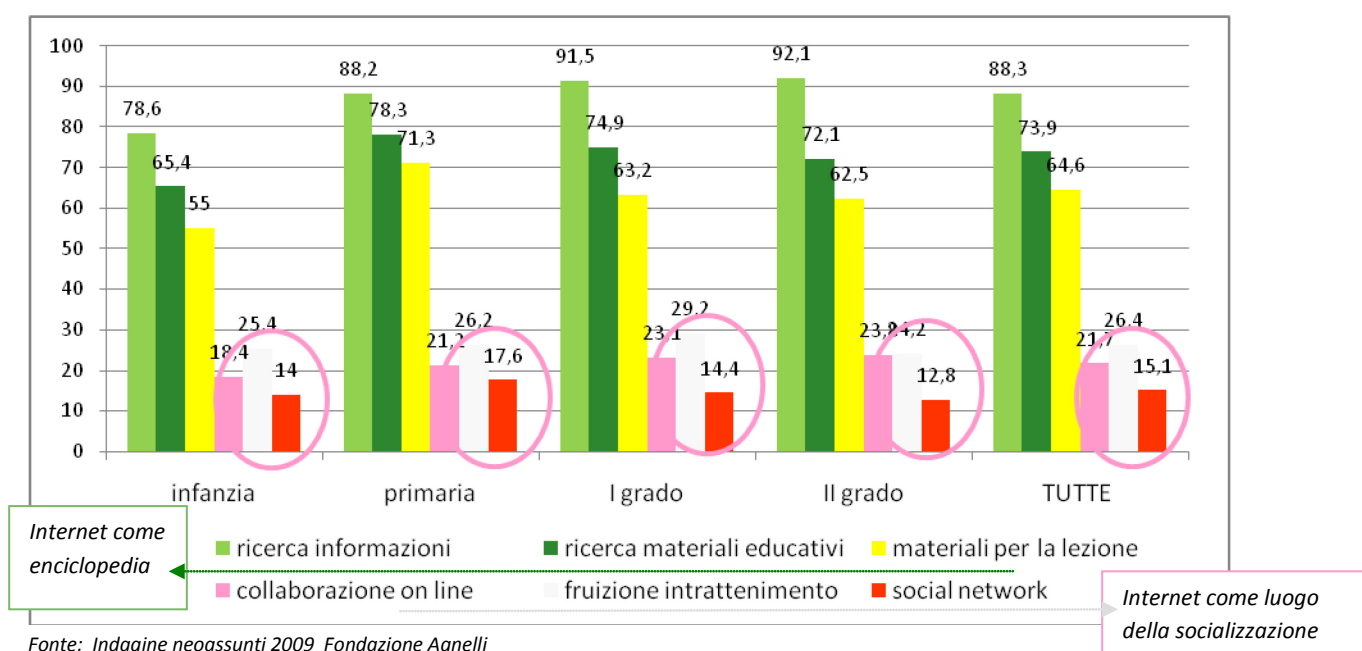
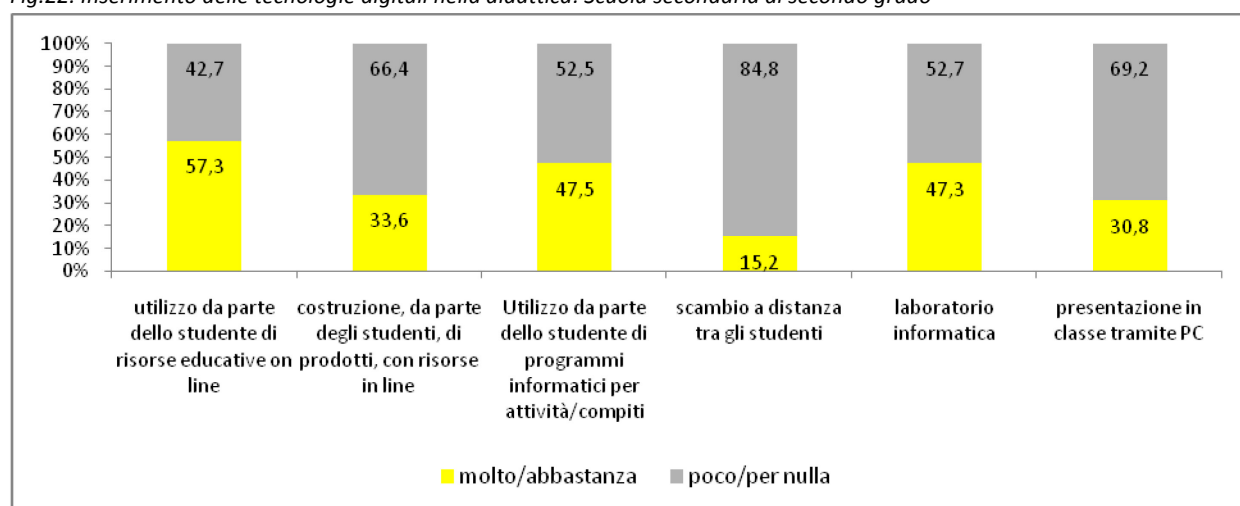


Fig.22. Inserimento delle tecnologie digitali nella didattica: Scuola secondaria di secondo grado



OLTRE LA FORMAZIONE INIZIALE

La professione dell'insegnante, più ancora di altre, è legata alla formazione lungo tutto l'arco della vita, poiché la formazione iniziale non può in alcun modo fornire le competenze sufficienti per affrontare lungo tutto il corso della carriera l'evoluzione delle caratteristiche degli allievi, i loro bisogni di apprendimento, le innovazioni culturali, l'introduzione di nuovi programmi, le modifiche dei compiti e delle responsabilità delle scuole.

Inoltre, numerose competenze dell'insegnante si sviluppano meglio "durante" lo svolgimento dell'attività professionale, piuttosto che nella formazione iniziale.

*"Una delle specificità del mestiere d'insegnante è che il perfezionamento professionale, la specializzazione, l'arricchimento delle conoscenze, la diversificazione delle esperienze e il miglioramento della fiducia in sé sono degli obiettivi che non possono essere raggiunti se non durante l'esercizio del mestiere".*¹⁷

I neoassunti sembrano averne piena consapevolezza: l'intenzione di seguire percorsi formativi nel successivo triennio è unanimemente affermata: anche i docenti con più anzianità di servizio mostrano il medesimo livello di richiesta di formazione in servizio dei colleghi che si sono affacciati da poco nel mondo scolastico.

La domanda: *"Di quali modalità di formazione intende avvalersi nel prossimo triennio?"* era a scelta multipla senza limitazioni e presentava 11 opzioni (oltre a quella *"nessuna"*, scelta dallo 0,7% dei rispondenti): sono state selezionate 54.618 opzioni, una media di 3,6 a testa, ad indicare l'entità del bisogno formativo dei neoassunti.

Accanto alle più consuete e diffuse modalità di formazione che raccolgono i maggiori consensi (corsi in presenza 65%; seminari 53%, autoformazione 59,1%), è alta la percentuale di neoassunti che si esprime a favore dei corsi on line: 54,9%, molto vicina dunque alle altre più conosciute modalità di aggiornamento.

Ulteriori elementi di riflessione vengono dalle scelte effettuate dagli intervistati a favore di modalità formative più impegnative e "altre" rispetto alla tradizione scolastica.

I corsi per migliorare la conoscenza di una lingua straniera raggiungono il 50% delle preferenze, a cui occorre aggiungere un 10% che desidererebbe uno stage all'estero. Forme innovative di formazione, quali ricerca-azione, progetti innovativi, raccolgono il 37,3% di opzioni.

C'è inoltre una quota del 21,5% di neoassunti che intende accedere a percorsi universitari (prima o seconda laurea, master). Tra questi spiccano i maestri non laureati, che ambirebbero a conseguire il titolo e rappresentano il 10,8% dei neoassunti della primaria e l'8,1% dell'infanzia. Sono soprattutto i più giovani d'età a indicare i percorsi universitari e il miglioramento della lingua straniera: l'andamento di tali opzioni segue una linea progressivamente discendente col crescere dell'età, con differenze sensibili, che nel caso della lingua straniera raggiungono i 20 punti percentuali.

Tematiche per la formazione

Anche la domanda *"Su quali tematiche desidererebbe frequentare un corso di aggiornamento/formazione"* era a scelta multipla; i risultati indicano una media di 2,8 opzioni per ciascun rispondente.

La richiesta maggiore, che interessa quasi il 60% dei neoassunti, riguarda le tematiche didattico-metodologiche, riferite ai modi e alle tecniche di presentazione dei contenuti, del modo cioè di "fare scuola". E' evidente in questa richiesta la consapevolezza che la padronanza della disciplina non è sufficiente per un buon insegnamento, che occorre anche una buona competenza "tecnica" per compiere il passaggio dalla competenza dell'insegnante alle acquisizioni degli studenti.

¹⁷ Rapporto nazionale tedesco sulla qualità degli insegnanti, redatto in vista dell'omologa indagine OCSE, www.oecd.org/edu/teacherpolicy, Settembre 2003

L'altra grande esigenza formativa che si evidenzia è riferita alle problematiche di comportamento degli alunni (46%), alla gestione della classe come condizione necessaria per svolgere un proficuo insegnamento.

L'acquisizione delle competenze informatiche è segnalata come esigenza da quasi un 40% dei neoassunti, mentre il 35% indica come tema privilegiato gli approfondimenti disciplinari.

Piuttosto tiepido invece il consenso verso bisogni educativi specifici di disabili e stranieri: il 27% di opzioni espresse per le problematiche dei disabili è costituito quasi in toto da docenti di sostegno, mentre tra i neoassunti di posto comune l'interesse scende drasticamente al 13%.

Poco avvertita è anche la necessità di una formazione sui temi della valutazione, pochissimo quella su temi come il rapporto con le famiglie (7,2%) e l'organizzazione dell'istituto (3,6%).

Questi esiti sono in realtà più problematici di quanto appaia a prima vista, poiché evidenziano una frequente mancanza di connessione tra il livello delle competenze dichiarato, le problematiche professionali incontrate e le esigenze formative espresse.

Gli approfondimenti sui contenuti disciplinari, ad esempio, sul cui possesso i neoassunti dichiarano al 92% un'adeguata competenza e che non rappresentano un problema nell'attività quotidiana, vengono richiesti da un terzo degli intervistati, con una frequenza maggiore nel secondo grado, proprio dove è più alta la sicurezza nella preparazione disciplinare.

Al contrario, l'acquisizione di maggiori competenze nella gestione del comportamento degli alunni interessa meno alla secondaria che all'infanzia e alla primaria, in modo inversamente proporzionale al peso che il problema ha nel vissuto quotidiano.

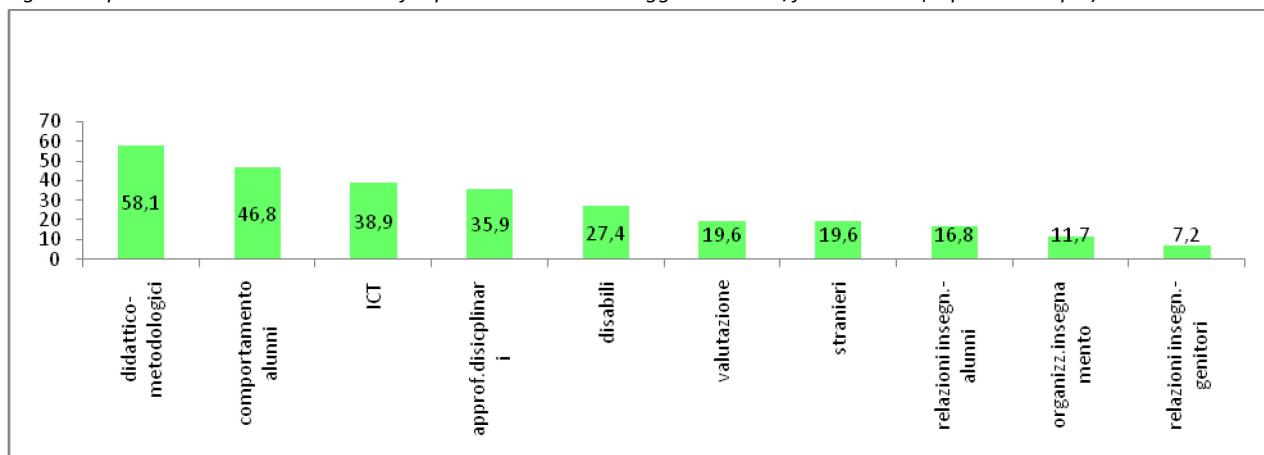
Alcuni temi, come i diversi livelli di apprendimento negli alunni, la comunicazione con le famiglie, la partecipazione alla vita dell'istituto, su cui sono state dichiarate competenze molto inadeguate e che pure costituiscono problemi quotidiani significativi nell'esercizio professionale, sono oggetto di una richiesta di formazione decisamente bassa, in ogni caso non corrispondente alle effettive esigenze di sviluppo dei docenti.

Si possono avanzare al riguardo due ipotesi di spiegazione, non escludentesi.

La prima: poiché la scelta su quanta e quale formazione seguire è lasciata alla libera determinazione del singolo docente, non è escluso che questi scelga più sulla base dei personali interessi che delle effettive esigenze in riferimento alla scuola e agli studenti. Ora, è pur vero che l'efficacia dei percorsi formativi necessita della motivazione e della partecipazione interiore del discente, ma un equilibrio tra le esigenze soggettive e le esigenze del sistema andrebbe in qualche modo garantito.

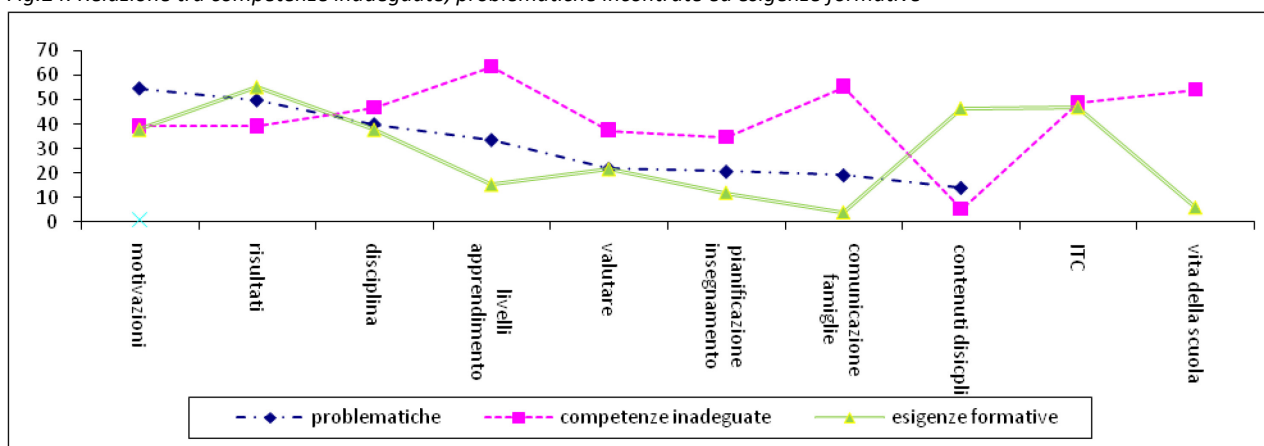
C'è un'altra spiegazione possibile, che può rappresentare una concausa dell'apparente contraddittorietà delle scelte: la rappresentazione della professione che i neoassunti hanno è centrata su alcune competenze e non su altre, ed è quasi esclusivamente sulle prime che essi sentono di dover approfondire la propria preparazione. E' quello che si cercherà di illustrare nel paragrafo successivo.

Fig.23. Su quali tematiche desidererebbe frequentare un corso di aggiornamento/formazione? (risposta multipla)



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Fig.24. Relazione tra competenze inadeguate, problematiche incontrate ed esigenze formative



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

QUALE RAPPRESENTAZIONE DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE

Profili di insegnanti

L'importanza sempre maggiore riconosciuta ai sistemi formativi in vista dello sviluppo di un paese, insieme alla consapevolezza che il fattore-insegnante è determinante per la qualità di tale sistema, ha sviluppato una forte attenzione, a livello internazionale, alle caratteristiche del buon insegnante e ai modi per formarlo, reclutarlo, garantirne lo sviluppo professionale nel corso della carriera.

Lo sforzo di molti paesi di investire nelle politiche per gli insegnanti ha prodotto, tra l'altro, la stesura di indicazioni chiare e precise di ciò che gli insegnanti sono tenuti a sapere e saper fare.

Si tratta di profili dell'insegnante che definiscono esplicitamente e pragmaticamente quali responsabilità inquadrano la professione docente oggi: servono a definire la formazione iniziale, i requisiti per le assunzioni, lo sviluppo professionale degli insegnanti, ma contribuiscono anche a far meglio comprendere al largo pubblico ciò che la professione insegnante del XXI secolo comporta, a restituire dunque visibilità alla funzione del docente nella società odierna.

Ovviamente, i profili sono strettamente correlati agli obiettivi fissati per gli studenti e all'idea che la società di un paese si è formata intorno alla scuola di cui ha bisogno.

Questo lavoro non è stato ancora compiuto in Italia, dove diverse concezioni sulla funzione docente e sui suoi requisiti si contrappongono senza che si sia riusciti fino ad ora a compierne una sintesi, e dove formazione e reclutamento continuano a procedere senza una visione generale e condivisa di quale docente si vuole e per quale scuola.

In mancanza di scelte e definizioni esplicite, ciò che prevale è l'idea implicita che della professione docente viene a costruirsi con il concorso di processi formali (curricoli di studio, programmi di concorso..) e informali (esperienza individuale, senso comune, opinioni, ecc...), esperiti da ciascuno e che nel loro insieme vanno a costituire, sia tra gli operatori sia nell'opinione pubblica, la rappresentazione della professionalità docente.

Per esplorare questa idea di insegnante, in gran parte latente, si è chiesto ai neoassunti quale identità professionale sentano di avere, attraverso l'indicazione delle competenze che ritengono più importanti per un docente.

Nell'indagine precedente si sono utilizzati come schema interpretativo delle risposte tre modelli di approccio, che non si escludono l'uno con l'altro, ma si integrano a comporre il quadro della figura del docente nella società di oggi. Per facilità di confronto tra le due indagini, si intende qui mantenere i tre approcci.

Il primo, definibile didattico-motivante, è centrato sull'atto di insegnamento, sulla trasmissione dei saperi e sull'alunno: privilegia gli aspetti disciplinari e quelli emotivo-affettivi, prestando molta attenzione all'alunno, alla motivazione, agli aspetti educativi. È l'approccio del *"buon maestro"*, competente nella materia insegnata ma anche educatore e portatore di valori, ed è sicuramente quello maggiormente diffuso e condiviso: i neoassunti ritengono che le competenze più importanti di un insegnante siano quelle disciplinari e quelle riferite al rapporto con gli alunni e alla gestione della classe.

Le adesioni a questo modello sono ampie (tra il 70 e il 75% dei rispondenti) e trasversali a tutti i gradi scolastici, anche se i docenti dell'infanzia e della primaria accentuano maggiormente le competenze riferite alla conoscenza degli alunni e all'educazione ai buoni comportamenti; mentre nella secondaria l'attenzione è più focalizzata sull'aspetto disciplinare.

Sorprende la differenza di 10 punti percentuali in negativo nel secondo grado rispetto all'importanza delle strategie che promuovono il buon comportamento degli alunni, quando le difficoltà dichiarate nei confronti della disciplina in classe superano invece quelle di tutti gli altri ordini di scuola.

Il secondo approccio, che si potrebbe definire *"scientifico"*, rivolge particolare attenzione agli aspetti tecnici dell'insegnamento, mettendo in rilievo le capacità di progettazione, di valutazione, di adozione di metodologie appropriate per diversificare l'insegnamento in funzione dei bisogni di apprendimento degli alunni: assumono rilievo in questo approccio le tecniche d'insegnamento. Non solo competenze disciplinari, dunque, ma anche competenze che permettano di affrontare con efficacia la pratica didattica.

La percentuale di consenso a questo approccio si colloca tra il 50 e il 55%, con l'eccezione delle competenze nella gestione delle classi pluriculturali, che rimane a un livello più basso e non raggiunge il 35%.

Il terzo approccio è quello del *professionista*: l'insegnamento è considerato come un'attività professionale, che demanda a colui che l'esercita l'assunzione di responsabilità autonome e vaste, incluse quelle nei confronti dell'istituto scolastico, della famiglia, della più ampia collettività. E' anche l'approccio del docente dell'autonomia, che non vive l'insegnamento come attività individuale, ma come parte dell'azione della scuola, di cui si sente corresponsabile.

La sensibilità verso questa dimensione è piuttosto scarsa tra i neoassunti, che mostrano una ben più forte propensione per un'idea di insegnante concentrato nel rapporto diretto con lo studente e con le discipline.

Le capacità sottese alle responsabilità "allargate" dell'insegnante: lavorare in équipe, partecipare alla vita della scuola e dividerne la responsabilità, saper interagire e comunicare con colleghi e con le famiglie, sono considerate importanti da una minoranza di neoassunti, con differenze sensibili tra gradi di scuola: tra i docenti di infanzia e primaria le opzioni per questa tipologia di competenze raggiungono la metà circa dei rispondenti, nella secondaria ci si attesta tra il 30 e il 40%, con punte minime nel secondo grado. In quest'ultimo ordine di scuola la percentuale di neoassunti che considera rilevanti la capacità di lavorare in équipe scende al 21,7% e quella di partecipare alla vita dell'istituto al 22,1%.

Agli ultimissimi posti nella scala di valori dei nuovi docenti stanno le competenze nell'uso delle tecnologie (20%) e nella cooperazione con altre scuole o con la collettività (10,1%): il dis-valore attribuito a tali competenze accomuna tutti i gradi scolastici.

Competenze ed evoluzione del ruolo degli insegnanti

L'approccio dei neoassunti nei riguardi delle competenze e delle conoscenze che connotano e qualificano un insegnante non sembra riflettere adeguatamente i compiti che essi sono ormai tenuti ad affrontare.

Le mutazioni sociali e tecnologiche, e le responsabilità sempre più numerose attribuite alle scuole, hanno ampliato anche le responsabilità dei docenti, che con i tradizionali strumenti culturali dell'insegnante: conoscenza della disciplina e conoscenza dello sviluppo personale degli alunni, non sono più in grado di ottenere risultati soddisfacenti o di trasmettere valori ed educazione.

Insegnare è un'attività complessa, che oggi richiede di entrare in interazione con una grande diversità di modi di apprendere e con molteplici contesti differenziati.

La nuova figura del docente deve pertanto essere attrezzata per gestire i processi d'insegnamento, anche in classi sempre più disomogenee e pluriculturali, essere in grado di padroneggiare le potenzialità didattiche delle tecnologie digitali, saper partecipare allo sviluppo della scuola in quanto comunità educativa, avere capacità di stabilire rapporti di comunicazione e collaborazione efficaci con le famiglie e legami con la collettività locale.

Il saper insegnare, oggi, richiede dunque competenze plurime: tale consapevolezza non è sufficientemente diffusa tra i neoassunti, specie nella secondaria: prevale l'idea che un docente sia qualificato quando conosce la propria materia e lo sviluppo cognitivo e relazionale degli alunni. Più sfumata la percezione che altre capacità e altre dimensioni dell'insegnare contribuiscono all'efficacia dell'azione del docente.

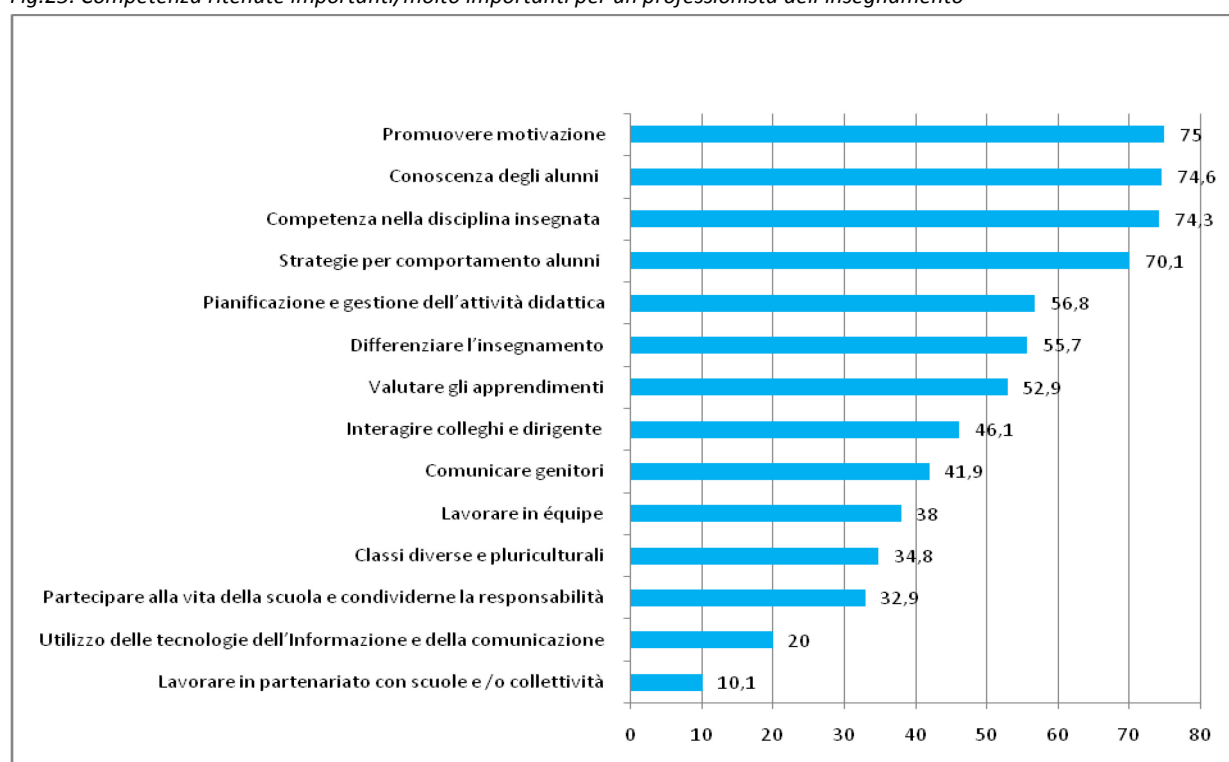
Questo atteggiamento spiega anche perché i bisogni formativi espressi non riflettano come dovrebbero le carenze della preparazione iniziale e nemmeno le problematiche effettivamente incontrate nella vita quotidiana: se non si avverte la relazione tra una determinata competenza e la qualità dell'insegnamento, non si avverte l'esigenza di acquisirla.

Può comprendersi così l'ampio distacco che i dati dell'indagine rilevano tra l'insoddisfacente preparazione in alcune competenze e l'esigua richiesta di formazione sul tema.

E' la rappresentazione della professione docente ad incidere in gran parte sull'approccio che il docente ha nei confronti delle diverse dimensioni dell'insegnamento, a condizionarne l'orientamento in termini di sviluppo professionale e, presumibilmente, anche nei comportamenti professionali.

L'idea di insegnante che prevale tra i neoassunti non sembra adeguato a favorire un approccio utile alle problematiche e alle difficoltà che li attendono. In particolare, sembra carente la consapevolezza che la disomogeneità delle classi non è un fenomeno accidentale, ma costitutivo della scuola di oggi, che come tale va assunto e affrontato con strategie adeguate, che prevedono anche l'utilizzo delle tecnologie digitali. Manca anche la consapevolezza che l'insegnamento non è un atto che si realizza solo all'interno del rapporto docente/studente, ma un processo più ampio, in cui entrano in gioco anche gli apprendimenti informali e non formali, e dunque le famiglie, il mondo esterno e la scuola nel suo insieme, quale organizzazione che ha un suo clima, un suo progetto, una sua idea di insegnamento, da esprimere e da trasmettere agli studenti che la frequentano.

Fig.25. Competenza ritenute importanti/molto importanti per un professionista dell'insegnamento



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

L'IDENTIFICAZIONE NELLA PROFESSIONE

Le motivazioni di una scelta

Il questionario ha esplorato il livello di identificazione con la professione attraverso l'analisi di due indicatori: le motivazioni che hanno determinato la scelta della professione docente e la soddisfazione professionale.

Come già nell'indagine precedente, risulta che la grandissima maggioranza dei neoassunti ha scelto l'insegnamento per motivi vocazionali e di realizzazione personale (per *passione verso l'insegnamento*: 80%). Risultano invece largamente minoritarie le motivazioni strumentali (per *conciliare la vita familiare con quella professionale*: 4,8%) e quelle casuali (mancanza di *altre alternative* 2,3% o di *migliori opportunità* 5,4%). Leggermente più consistente, invece, il numero dei neoassunti che sono approdati all'insegnamento per una ridefinizione della proprie scelte di vita (per *riconversione professionale*: 7,5%). Quest'ultimo gruppo è composto in prevalenza di docenti maschi (la percentuale dei *riconvertiti* sale al 12,6% tra i neoassunti di genere maschile), di età matura, che approdano all'insegnamento dopo i 45 anni, concentrati soprattutto nella secondaria superiore.

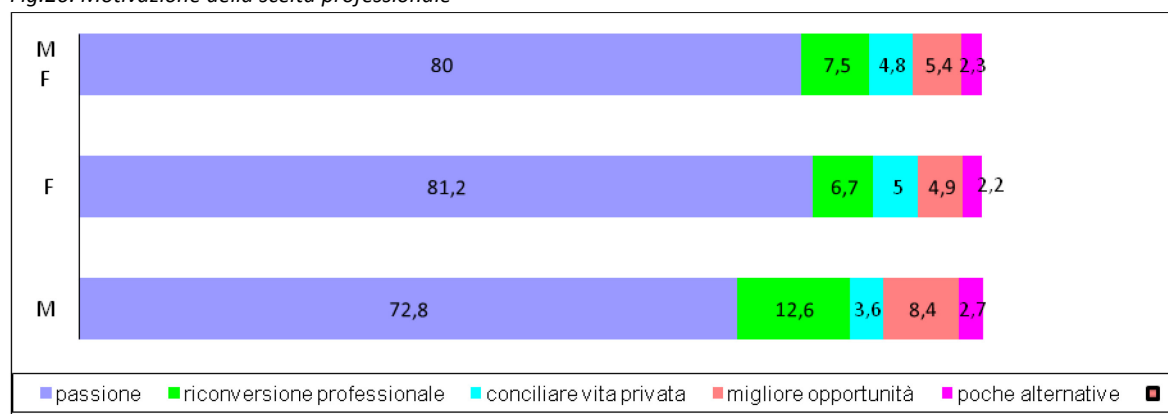
Se la riconversione è un fenomeno soprattutto maschile, la scelta vocazionale è prettamente femminile, fenomeno, che coniugandosi con la distribuzione di genere tra i diversi ordini di scuola, determina una netta prevalenza di docenti *appassionati* nell'infanzia e primaria (86,4% e 84,2%), mentre nel secondo grado tale percentuale scende al 72,6%, oltre il 10,8% è riconvertito e un 16,6% ha compiuto la scelta per motivazioni strumentali.

Per la quasi totalità dei neoassunti, comunque, si è trattato di una *buona scelta*, che il 95% riconfermerebbe (*Se potesse tornare indietro, intraprenderebbe ancora la strada dell'insegnamento?*).

La percentuale di soddisfazione per la scelta è ancora più alta rispetto all'indagine precedente (5 punti percentuali in più) e non è significativamente influenzata da nessuna delle variabili prese in considerazione. Il livello di soddisfazione ha sì un andamento decrescente passando dall'infanzia alla secondaria, e dai più giovani alle età più mature, ma non scende mai sotto il 90% dei rispondenti. Nemmeno la lunghissima attesa per l'assunzione scalfisce la convinzione di aver compiuto una buona scelta: la riconfermerebbe anche il 93% di coloro che hanno più di 20 anni di precariato alle spalle.

Non è escluso che incida su queste valutazioni la contingenza negativa che l'economia sta attraversando: in tempi di recessione e di contrazione delle opportunità occupazionali, un'assunzione stabile ha un valore più forte rispetto a tempi in cui le opportunità sono maggiori. La sensibile differenza rispetto ad indagini anche recenti potrebbe spiegarsi in questo modo, ma ciò non toglie che la professione insegnante abbia per i neoassunti indubbi elementi di soddisfazione, che li inducono a confermare la validità della loro scelta.

Fig.26. Motivazione della scelta professionale



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

I fattori di soddisfazione professionale

L'analisi degli elementi che apportano soddisfazione professionale agli insegnanti mostra che i fattori intrinseci sono preponderanti: i tre elementi più importanti segnalati dai neoassunti come soddisfacenti o molto soddisfacenti sono il lavoro con gli allievi (93,2% del totale dei rispondenti), l'interesse per la disciplina insegnata (89,3%) e la consapevolezza di svolgere un'importante funzione sociale (84,5%).

Sono tre aspetti intrinsecamente connessi con l'identità dell'insegnante, e l'altissimo livello di soddisfazione che si concentra su di essi può leggersi come una conferma della "vocazione" alla professione che contraddistingue i neoassunti. *"Mi considero un vocazionale"* si legge nelle risposte aperte. E ancora: *"ho finalmente potuto svolgere la professione dei miei sogni"*.

Ma anche i fattori più legati alle situazioni personali sembrano essere fonte di gratificazione: percentuali che superano il 70% degli intervistati sono soddisfatti del tempo libero e dell'autonomia di cui possono godere nell'esercizio dell'attività. Poco meno apprezzate, ma comunque oltre la soglia del 65% dei rispondenti, la compatibilità dell'impegno lavorativo con la vita privata e la stabilità dell'occupazione. Sono dunque assai numerosi i fattori della professione insegnante che costituiscono fonte di soddisfazione per i neoassunti, solo due ambiti sono altamente insoddisfacenti: la retribuzione, di cui solo un'esigua minoranza si dichiara soddisfatto (11,7%) e il riconoscimento sociale, che in larghissima maggioranza (70%) viene percepito come poco gratificante. Sono due punti critici su cui insistono da tempo non solo le varie indagini sul tema, ma anche le richieste delle associazioni di categoria.

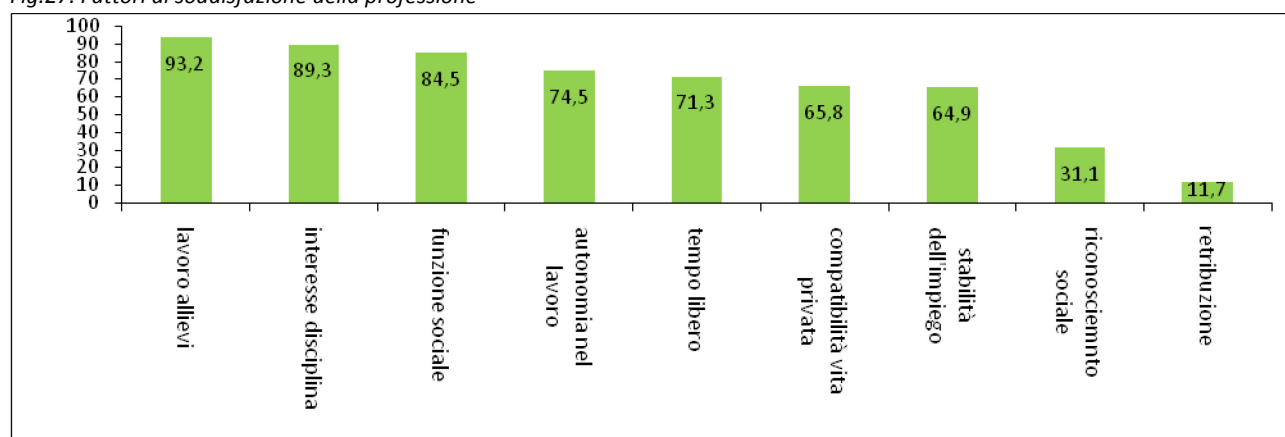
Se l'inadeguatezza della retribuzione salariale è suffragata da una serie di dati anche internazionali, sia pure di non semplice lettura (al livello di retribuzione salariale, infatti, vanno correlati altri fattori: la modalità di progressione nella carriera, le ore di insegnamento, i premi, l'orario complessivo di lavoro, valutazioni correlate ad aumenti meritocratici), il riconoscimento sociale è fattore più sfumato e di più difficile misurazione. Indubbiamente i docenti ritengono che il proprio ruolo non goda di un sufficiente prestigio, convinzione che si fonda su esperienze, percezioni, sensibilità diffuse, ma molti sondaggi d'opinione, rivelano che la maggior parte dell'opinione pubblica, specie tra coloro che hanno figli a scuola, mantiene una costante fiducia negli insegnanti e riconosce il loro lavoro come difficile e complesso.

Il riconoscimento sociale è l'unico fattore su cui incide in modo significativo l'area territoriale : minimo in Emilia-Romagna (26,8%) e non superiore al 30% in Lombardia, Veneto, Liguria, Marche, Piemonte, raggiunge in Campania il 41% , in Puglia il 37,5%, percentuali sempre minoritarie sul totale dei neoassunti, ma largamente superiori a quello delle aree Centro-Nord.

Gli altri fattori presi in considerazione presentano un andamento che segue e sottolinea un fenomeno più generale: il livello di soddisfazione decresce progressivamente e costantemente con l'avanzare dell'età, del grado di scuola, e nella componente maschile. I docenti dell'infanzia, per esempio, si dicono soddisfatti della retribuzione al 19,5% e del riconoscimento sociale al 44,2%.

I neoassunti dei primi gradi d'istruzione, i più giovani, le donne, sono insegnanti più felici, che vivono meglio la professione.

Fig.27. Fattori di soddisfazione della professione



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Le aspettative per il futuro

Il questionario 2009 ha ripreso una domanda della precedente indagine, riguardante le prospettive che i neoassunti nutrono verso il proprio futuro professionale, nella convinzione che siano indicative dell'investimento che essi intendono fare su se stessi e dell'orientamento che vogliono attribuire al proprio impegno professionale. Nonostante la popolazione d'indagine fosse diversa, più ampia e geograficamente più differenziata, tutte le risposte fornite hanno confermato, senza eccezioni, quanto emerso l'anno precedente, a conferma che si tratta di tendenze generali dei docenti all'atto dell'assunzione.

L'intento prevalente è a proseguire l'insegnamento nella collocazione attuale: oltre i due terzi dei rispondenti vuole mantenere lo stesso tipo di posto e grado di scuola. Si tratta, però, di una prospettiva solo all'apparenza statica, in quanto il 90% fornisce una seconda risposta, evidenziando che questo desiderio di proseguire nell'insegnamento non comporta la rinuncia ad altre mete. Complessivamente, considerando tutte le preferenze espresse, si possono individuare tre grandi linee di sviluppo professionale e personale che i neoassunti intendono perseguire, spesso in modo non esclusivo, ma intrecciando tra loro gli obiettivi.

- *riavvicinamento alla famiglia*: interessa il 29,9% dei rispondenti, percentuale che supera i non residenti nella regione di servizio, comprendendo dunque anche coloro che nell'ambito regionale o provinciale sono stati assegnati ad una sede considerata disagiata;

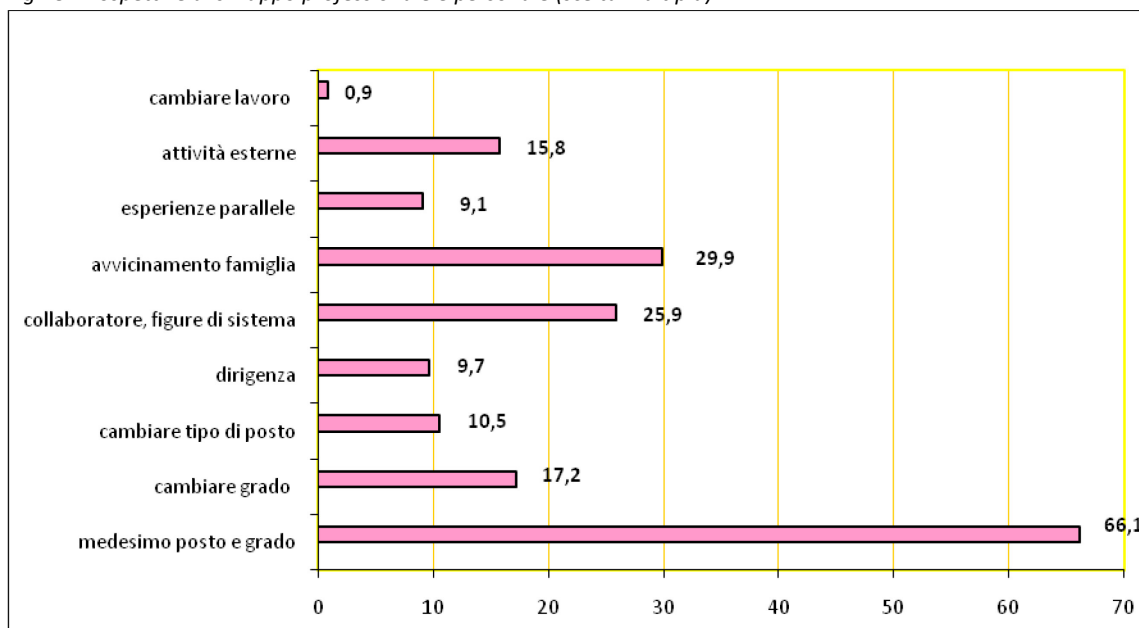
- *prospettive interne all'ambito scolastico*: è l'opzione indicata da un buon 63%, di cui il 27,7% intende cambiare grado di scuola o tipo di posto: sono soprattutto i docenti di scuola dell'infanzia e quelli della secondaria di I grado a desiderare un passaggio al grado immediatamente superiore; sono prevalentemente i docenti di sostegno a desiderare una cattedra di tipo comune (il 34% dei neoassunti su sostegno coltiva questo intento). Il 35,6% dei rispondenti è interessato invece a uno sviluppo di carriera nel sistema scolastico, con l'assunzione di ruoli di responsabilità all'interno dell'istituto (collaboratore, figura di sistema...) o il raggiungimento di ruoli dirigenziali (dirigente scolastico, carriera ispettiva). Queste aspirazioni sono espresse soprattutto dai docenti più giovani, diminuiscono poi progressivamente e in modo lineare con l'innalzarsi dell'età anagrafica, fino a scendere a livelli notevolmente bassi oltre i 40 anni.
- *prospettive esterne alla scuola: svolgere attività fuori dall'ambito scolastico*, retribuite o no (collaborazioni, volontariato, consulenze, carriera politica) o *fare esperienze parallele*, es presso sindacati, università, uffici dell'Amministrazione, o addirittura cambiare totalmente lavoro. Appartengono a questo gruppo il 25% dei rispondenti, ed anche questo dato presenta un andamento correlato all'età, ma in modo inverso rispetto al precedente, poiché presenta il picco minimo tra i docenti più giovani e quello massimo tra i meno giovani.

Questi esiti, ripropostisi pressoché identici per due anni consecutivi, consentono di evidenziare due fenomeni, che possono considerarsi come stabili e ricorrenti.

Innanzitutto l'atteggiamento dei docenti più giovani, che mostrano di avere aspettative alte verso la carriera interna alla scuola; più cresce l'età più queste aspettative diminuiscono, vuoi per il venir meno dell'entusiasmo, vuoi per delusione rispetto alle prospettive offerte dalla scuola, mentre crescono i progetti di vita orientati verso l'esterno o verso il proprio *particolare*.

Un ulteriore motivo di riflessione viene da quel quarto dei neoassunti che si prefiggono un cambiamento di "posto", evidenziando quanto l'attrattiva di alcuni posti sia maggiore rispetto ad altri e quanto questa attrattiva alimenti una costante mobilità interna, una sorta di autopromozione per via amministrativa che i docenti perseguono. Un quarto di neoassunti che ogni anno si pongono questo obiettivo alimentano una massa notevole di "insegnanti in prestito", che lasceranno il posto appena matureranno le condizioni per poterlo fare, e che si aggiunge a coloro che aspirano alla mobilità geografica (*riavvicinamento alla famiglia*). La mobilità, vuoi per trasferimento vuoi per passaggio di ruolo, sembra essere l'aspettativa prioritaria che i neoassunti si pongono nei confronti del loro futuro, una mobilità tutta affidata a procedimenti amministrativi, che nulla hanno a che vedere con un effettivo sviluppo professionale e con la valorizzazione delle professionalità.

Fig.28. Prospettive di sviluppo professionale e personale (scelta multipla)



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

LE INNOVAZIONI DI SISTEMA DEL FUTURO PROSSIMO: IL PUNTO DI VISTA DEI NEOASSUNTI

Le modalità di reclutamento

Si è chiesto ai neoassunti, anche alla luce della loro esperienza di precariato e della loro recente immissione in ruolo, quale ritengano il modello più efficace per le assunzioni del personale docente.

La domanda prefigurava tre modelli di reclutamento, che raccolgono livelli di consenso assai diversi. La maggioranza dei neoassunti, oltre il 60%, si pronuncia a favore del modello professionalizzante: formazione universitaria specialistica, a numero programmato e con valore abilitante.

Il convincimento che questa sia la modalità preferibile accomuna i docenti indipendentemente dalle diverse variabili esaminate, con l'eccezione dell'area geografica, di cui si dirà poco oltre.

Una buona risposta è riservata anche al modello di reclutamento centralista, nella doppia veste del concorso pubblico a cadenza regolare (49,6%) e del mantenimento dell'attuale sistema a doppio canale (45,8%).

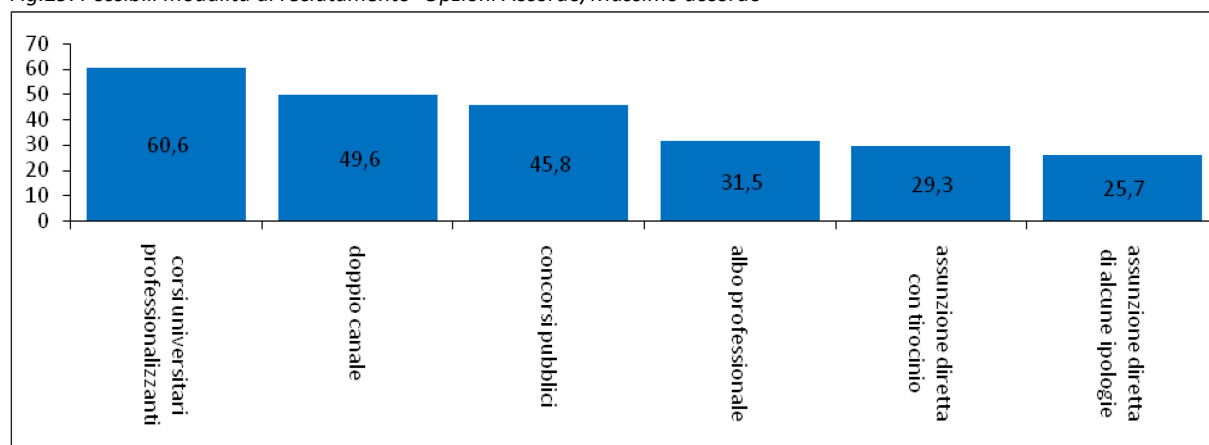
Il modello "privatistico", ipotizzato in tre possibili varianti, raccoglie consensi più limitati, che tuttavia si attestano tra il 25 e il 30% degli intervistati. In particolare, il 31,5% si pronuncia a favore della creazione di un albo professionale degli insegnanti, cui accedere con requisiti fissati e verificati, come già avviene per le libere professioni, albo da cui le scuole possano attingere per assumere i docenti necessari per la copertura dei posti vacanti.

Leggermente meno opzionate altre modalità di assunzione diretta da parte delle scuole: assunzioni secondo procedure gestite a livello di istituto e dopo un periodo di tirocinio valutato positivamente (29,3%); assunzione diretta solo per alcune tipologie di insegnanti (insegnanti con particolari competenze specialistiche o per le supplenze): 25,7%.

Si tratta nel complesso di posizioni minoritarie, che tuttavia raggiungono circa il 30% dei neoassunti, percentuale che in alcune regioni sale fino a un buon terzo. L'area geografica di appartenenza risulta infatti significativa, con Lombardia e Veneto sensibilmente più favorevoli alle assunzioni dirette (oltre il 35%); mentre Campania e Puglia appaiono meno convinte, con una percentuale di favorevoli che non supera il 17% per le assunzioni con tirocinio e il 25% per l'albo professionale.

Specularmente, il mantenimento delle graduatorie è l'opzione scelta principalmente nelle due regioni del Sud, con il 56% dei neoassunti, 10 punti percentuali in più rispetto alle regioni del Nord (le Marche si collocano in posizione intermedia).

Fig.29. Possibili modalità di reclutamento- Opzioni Accordo/Massimo accordo



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Il sistema di valutazione

Il nostro paese è rimasto a tutt'oggi piuttosto ai margini del dibattito e delle esperienze sulla valutazione del sistema d'istruzione, che in altre nazioni occupa invece buona parte della ricerca in ambito scolastico. La mancanza di criteri condivisi per la valutazione della qualità, degli esiti, dell'azione di una scuola, hanno conseguenze che si riverberano su molti e diversi aspetti del mondo scolastico. E' innegabile, ad esempio, che un effettivo sistema di autonomia scolastica non può svilupparsi senza un efficace sistema di valutazione dell'azione delle scuole; analogamente, appare difficile pensare di configurare una carriera per gli insegnanti o l'attribuzione di reali responsabilità ai dirigenti prescindendo dalla valutazione del loro operato.

La mancanza di un sistema di valutazione della scuola costituisce ormai una vistosa eccezione nel panorama internazionale. Molteplici sono le ragioni di questo ritardo, e tra di esse non è indifferente l'atteggiamento culturale del mondo della scuola, in buona parte e per molto tempo ostile ad ipotesi di valutazione della realtà scolastica. La ricerca sui neoassunti ha posto il tema tra gli ambiti di indagine, proprio per verificare quanto questo atteggiamento culturale persista nei nuovi insegnanti.

La ricerca 2007/08 aveva fornito in proposito esiti interessanti, rivelando una buona disponibilità da parte dei docenti all'avvio di un sistema di valutazione; si è pertanto ritenuto di approfondire ulteriormente il tema, indagando con più puntualità le opinioni degli intervistati.

E' emerso innanzitutto un alto livello di consenso: lo zoccolo duro dei contrari a qualunque forma di valutazione, perché "non opportuna" o perché "il mondo della scuola non si presta ad essere valutato", si attesta intorno al 15%. L'ostilità *tout court* nei confronti della valutazione, dunque, è una posizione largamente minoritaria tra i neoassunti, posizione ribadita e confermata nei diversi item in cui si è declinato il tema. Tra i possibili modelli proposti, il favore maggiore va senz'altro a quello centrato sulla valutazione dell'istituto, in cui si prendono in esame le attività realizzate dalla scuola senza associarle a responsabilità individuali. Il 78,6% dei rispondenti si esprime per questa opzione, mostrandosi favorevole, in percentuale pressoché simile, a diverse modalità: l'autovalutazione, le verifiche periodiche da parte del corpo ispettivo, gli esiti di apprendimento degli alunni, il giudizio espresso da Università e mondo del lavoro sulla preparazione degli studenti in uscita.

Le quattro modalità raggiungono tutte un consenso che oscilla intorno al 50%, con una prevalenza dell'autovalutazione (57,7%) e una collocazione al 45% per il giudizio di università e lavoro, su cui tuttavia è da scontare il minore interesse della scuola primaria e dell'infanzia.

Questi dati riflettono una posizione dei neoassunti che potrebbe definirsi "matura" sul tema valutazione d'istituto, poiché corrisponde alle più recenti tendenze internazionali, che vedono sempre più intrecciarsi diverse modalità di valutazione, con diversi punti di osservazione e diversi metodi che si sovrappongono e si intersecano, al fine di offrire informazioni il più possibile ampie e affidabili sui processi e sui risultati delle scuole.

I neoassunti, però, considerano con favore anche il modello di valutazione centrato sulle responsabilità dei singoli, sull'accertamento cioè dell'operato dei docenti. Oltre la metà dei rispondenti, infatti, si esprime positivamente anche per la valutazione degli insegnanti, sia individualmente, sia come équipe che lavora su una o più classi. E' una percentuale assai alta, sensibilmente superiore (20 punti percentuali) a quella della precedente indagine e che mostra un orientamento preciso riguardo le modalità di tale valutazione. La preferenza, infatti, va verso modelli basati su processi interni all'istituto scolastico e modalità interattive, che prevedano una qualche forma di relazione diretta con il valutatore.

Come possibile responsabile della valutazione dei docenti, il 53,6% dei rispondenti indica il dirigente scolastico, il 45%, gli organi interni alla scuola e nuclei di valutazione misti interni/esterni. I soggetti totalmente esterni sono visti con maggiore diffidenza, tanto più se si identificano con l'Amministrazione scolastica o con organismi ad essa collegati (meno del 30% di consensi), mentre un terzo dei neoassunti vedrebbe con favore l'ipotesi di essere valutato da un organismo tecnico esterno indipendente.

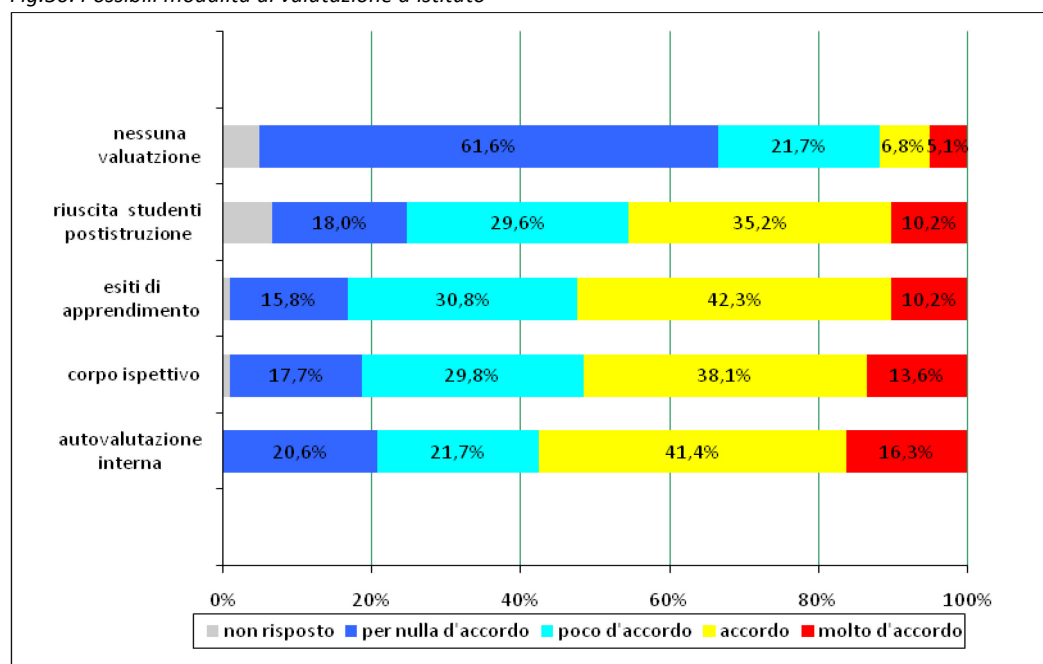
Tra le modalità con cui è possibile attuare la valutazione degli insegnanti, sono maggiormente opzionate quelle che coinvolgono organismi interni alla scuola e che prevedono processi in cui il docente stesso è attivamente coinvolto: forme di autovalutazione curate dai consigli di classe (51,3%); valutazione del dirigente scolastico o di un comitato di valutazione (34%), valutazione esterna ma centrata su osservazioni in situazione, colloqui, confronti (42,8%).

Meno favore incontra una modalità "fredde" come la valutazione esterna centrata sull'analisi dei curricula e su accertamenti delle conoscenze dei docenti (29%).

La tendenza generale che i dati complessivi rappresentano può ulteriormente analizzarsi secondo le diverse variabili prese in considerazione. L'area geografica risulta influente e disegna tre fasce di

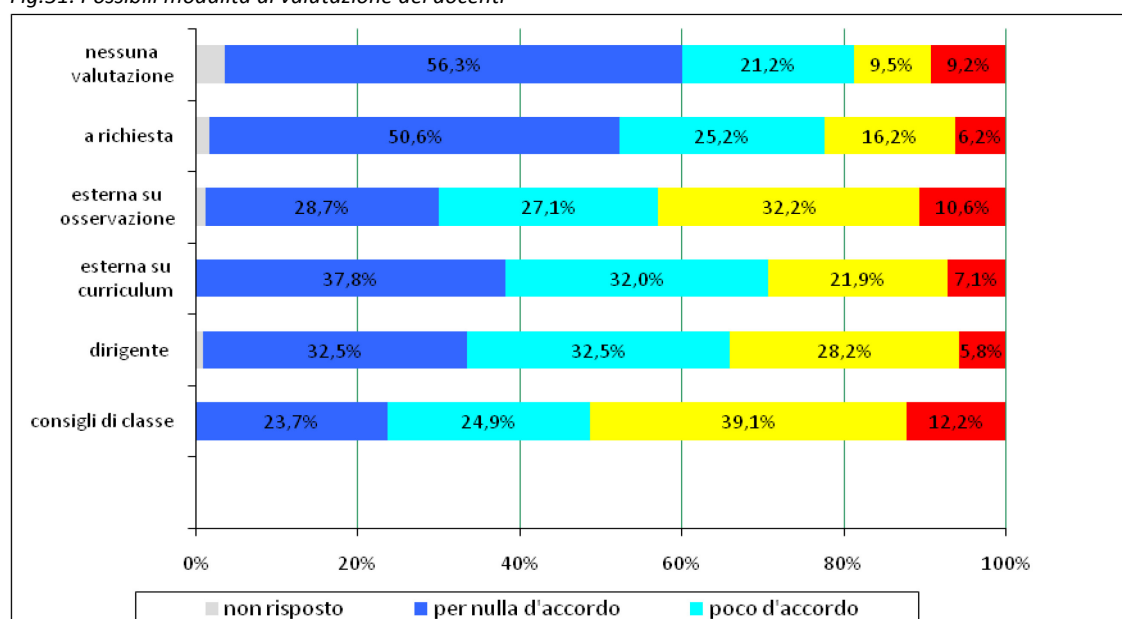
posizioni, con Lombardia e Veneto particolarmente favorevoli a tutte le ipotesi di valutazione proposte; Campania e Puglia più caute e prudenti, le altre regioni che si collocano in una posizione intermedia. Inoltre, la scuola primaria si conferma, come già nell'indagine precedente, la più ostile all'ipotesi di valutare la scuola e gli insegnanti. Attestata sull'autovalutazione, qualunque altra modalità di valutazione raccoglie consensi decisamente inferiori rispetto agli altri gradi scolastici; nella secondaria, invece, si trovano i docenti più favorevoli, con particolare attenzione alle modalità che prendono in considerazione gli esiti degli alunni.

Fig.30. Possibili modalità di valutazione d'istituto



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

Fig.31. Possibili modalità di valutazione dei docenti



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

La progressione di carriera

La retribuzione salariale dei docenti italiani progredisce a tutt'oggi esclusivamente con il progredire degli anni di servizio, secondo un meccanismo automatico e impersonale, orientato all'indifferenziazione della scala salariale, con l'esclusione di qualunque riconoscimento della competenza professionale e dell'esperienza specifica.

I neoassunti, interrogati al proposito, si esprimono invece a larga maggioranza (70%) per una differenziazione delle carriere e delle promozioni stipendiali. I docenti della secondaria e i più giovani sono più favorevoli a un cambiamento dell'attuale sistema orientato all'uniformità, mentre l'area geografica di appartenenza risulta ininfluyente.

I criteri da adottare per la differenziazione della carriera sono diversamente apprezzati dai rispondenti, che si mostrano favorevoli soprattutto al riconoscimento dei diversi compiti e ruoli svolti nella scuola, sia di natura organizzativa (66% di consensi) sia di natura didattica (62,8%): è esplicito in questa larga maggioranza il riconoscimento che gli insegnanti hanno effettivamente nella scuola impegni differenziati, responsabilità diverse, che attualmente non sono adeguatamente riconosciute, né sotto il profilo salariale né sotto l'aspetto della loro valorizzazione. Ne consegue che spesso solo i docenti particolarmente motivati, o i più disponibili per mere ragioni contingenti (disponibilità di tempo, collocazione casuale in una determinata classe, ecc..) assumono incarichi che necessiterebbero invece di particolari competenze, esperienza, impegno. La previsione di adeguati incentivi permetterebbe dunque anche una migliore gestione della scuola dell'autonomia, dove le differenziazioni dell'impegno sono funzionali al buon andamento dell'istituto.

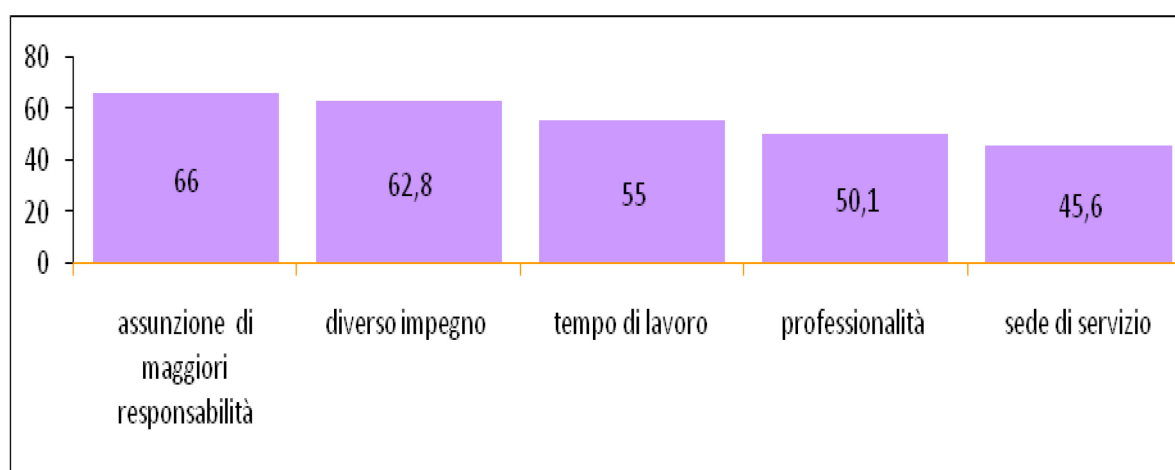
La metà dei neoassunti si dichiara inoltre favorevole a una progressione di carriera legata alla valutazione della professionalità, misurata secondo standard e procedure strutturate. E' una percentuale sorprendentemente alta, che conferma come la valutazione individuale, anche con implicazioni in termini di remunerazione e di promozione, sia un tema di cui si può cominciare a discutere in Italia.

Occorre tuttavia rilevare che le opinioni si posizionano diversamente secondo il grado di scuola: l'item relativo a questa proposta riceve il 58% di consensi nel secondo grado e il 44,7% nella primaria, differenza significativa, che evidenzia un clima e un atteggiamento ben diversi nei due ordini di scuola.

Un ulteriore criterio di differenziazione della carriera può riguardare le caratteristiche della sede di servizio, vale a dire la complessità dell'istituto e/o l'esistenza di oggettive situazioni disagiate (localizzazione geografica, contesto ambientale, presenza di alunni con bisogni educativi specifici, ecc..): questa proposta riceve un consenso che, sia pure consistente (45,6%), rimane inferiore alle altre.

Complessivamente, si evidenzia tra i neoassunti un chiaro orientamento verso modelli di sviluppo della carriera che escano dall'attuale indifferenziazione, che valorizzino l'impegno del singolo, la sua attività effettivamente svolta e misurata secondo criteri mirati a individuare le differenziazioni, non le uniformità.

Fig.32. Criteri per la progressione di carriera - Opzioni Accordo/Massimo accordo



Fonte: Indagine neoassunti 2009 Fondazione Agnelli

CONCLUSIONI

Le ricerche sugli insegnanti di cui si dispone in Italia sono poche, per cui le informazioni sulle loro opinioni, il loro lavoro quotidiano, il loro modo di intendere la professionalità, sono ancora lacunose.

L'indagine neoassunti è un'occasione per fare il punto su alcune connotazioni della professionalità docente, utili sia in vista di interventi di politica scolastica, sia per una più ampia riflessione della scuola stessa.

La felicità dell'insegnare

Gli esiti dell'indagine restituiscono in primo luogo l'immagine dell'insegnamento come di una professione con un alto livello di attrattività, in grado di offrire buone soddisfazioni a chi la esercita. Scelta per passione, perseguita con determinazione e costanza per un periodo non breve di precariato, verrebbe riconfermata dalla quasi totalità dei rispondenti, nonostante alcuni aspetti gravemente insoddisfacenti: il pesante tributo che occorre pagare in termini di precariato (10 anni di media), la retribuzione inadeguata, lo scarso prestigio sociale che attribuisce.

Certezza di assunzione, livello della retribuzione, prestigio sociale: sono tre fattori determinanti per l'attrattività di una professione e per la soddisfazione lavorativa, tali da orientare le scelte e, successivamente, la motivazione con cui si vive la professione nell'arco della vita lavorativa.

Eppure, nonostante tutti e tre questi elementi siano unanimemente considerati molto deficitari dai neoassunti, il 95% di essi riconfermerebbe la propria scelta, e si tratta di un'affermazione così ampia e trasversale, da doversi considerare non equivocabile.

Allorché si cerca di individuare cosa rende l'insegnamento così gratificante da renderlo attraente *"nonostante"*, i dati indicano innanzitutto le motivazioni intrinseche: il lavoro quotidiano con gli allievi (considerato tra i fattori di gratificazione dal 93% dei neoassunti), l'interesse per la disciplina, l'autonomia nel lavoro, la consapevolezza personale di svolgere un ruolo sociale importanti, sebbene non adeguatamente riconosciuto.

Ma anche altri aspetti più "pratici", strumentali della professione vengono valutati positivamente: il tempo libero, la possibilità di conciliare attività lavorativa e vita privata, la stabilità dell'impiego.

Considerando poi le condizioni di esercizio dell'attività, emergono ulteriori motivi di soddisfazione: i rapporti all'interno della scuola, e, soprattutto, quello con gli alunni, ritenuto fonte di gratificazione dal 93% dei rispondenti.

Nel complesso, dunque, una professione che viene percepita come soddisfacente in molti dei suoi aspetti.

Non bisognerebbe comunque trascurare, nel leggere questi dati, che il corpo docente ha una composizione a larghissima prevalenza femminile, popolazione che attribuisce alle motivazioni intrinseche un valore maggiore rispetto agli uomini, come anche i dati di questa indagine evidenziano.

Per ogni professione esiste una sorta di pre-selezione a monte, che agisce in modo informale, attraendo certe categorie anziché altre sulla base della rappresentazione delle condizioni di lavoro che ne emerge all'esterno. Questo meccanismo sembra funzionare perfettamente per l'insegnamento, che attrae lavoratori tendenzialmente portati ad attribuire valore proprio a quei fattori intrinseci che rappresentano il cuore dell'insegnare.

La fatica dell'insegnare

La soddisfazione di svolgere un "bel" lavoro non esclude che i docenti incontrino difficoltà nell'esercizio della professione. In particolare, l'indagine evidenzia che gli elementi di maggior malessere dei docenti si collocano nell'attività d'aula, nel momento, cioè, che costituisce il cuore stesso dell'insegnamento, quando il docente si trova in classe, in un rapporto diretto con i propri alunni.

In particolare tre difficoltà prevalgono su tutte le altre e accomunano tutti i neoassunti: gestire il comportamento degli studenti; ottenere buoni risultati di apprendimento; motivare i ragazzi all'apprendere.

Il disagio dei docenti rispetto a questi aspetti dell'insegnare raggiunge livelli molto elevati: un terzo di neoassunti che dichiara difficoltà ad ottenere buoni risultati di apprendimento rappresenta senz'altro un problema per la scuola e per gli studenti stessi.

La sofferenza maggiore si avverte nella secondaria di secondo grado, dove i docenti che dichiarano la propria difficoltà sfiorano il 50%.

Sono dati che segnalano come preoccupante la distanza che si è ormai creata tra i modi di essere delle nuove generazioni e una scuola che non riesce più a mettersi in sintonia con le motivazioni, il pensiero, i comportamenti dei giovani che la frequentano.

Quale attualità delle caratteristiche degli insegnanti

Di fronte alla situazione appena illustrata, è lecito chiedersi se le caratteristiche professionali degli insegnanti di oggi sono adeguate ai tempi e ai ragazzi di oggi.

Dall'indagine emergono alcuni elementi di riflessione che sembrerebbero confermare i dubbi al proposito.

Innanzitutto, dalla forte insoddisfazione espressa dai neoassunti, emergono i forti limiti della formazione iniziale, che un'ampia quota degli stessi intervistati (dal 30 al 40%) considera lacunosa e inadeguata proprio in riferimento alle competenze utili a gestire la classe e a suscitare motivazione negli alunni.

Il fenomeno è particolarmente avvertito nella secondaria, dove maggiori sono anche le difficoltà dichiarate dai docenti nel lavoro quotidiano in aula.

La percezione di una preparazione iniziale inadeguata si estende anche ad altre dimensioni dell'insegnamento, che nella scuola di oggi stanno invece acquisendo sempre più rilevanza: la capacità di affrontare la pluriculturalità e la diversità delle classi; la capacità di comunicare con i genitori, lavorare in équipe e compartecipare alla vita della scuola per il suo miglioramento; la competenza informatica e l'utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento.

I percorsi della formazione iniziale hanno fornito agli aspiranti docenti una preparazione molto insoddisfacente in riferimento a queste dimensioni dell'insegnamento, eppure l'indagine evidenzia che essi non paiono molto interessati ad acquisirle nel corso della formazione in servizio, né hanno piena consapevolezza della loro importanza per un professionista dell'insegnamento.

A parere degli intervistati, due sono gli ambiti di competenza rilevanti per un docente: la conoscenza della disciplina e la capacità di trasmetterla agli studenti, ma all'interno di metodologie che prendono in scarsa considerazione le diversità degli studenti, ancor meno l'utilizzo delle TIC.

Appare evidente che c'è una certa staticità nei percorsi di formazione iniziale, ma anche nell'atteggiamento culturale dei neoassunti: in entrambi i casi la rappresentazione della professione non riflette come dovrebbe i compiti che i docenti oggi sono tenuti a compiere, tiene poco conto dell'evoluzione della società, dei nuovi modi di pensiero dei giovani, dell'influenza delle nuove tecnologie sulle modalità dell'apprendere.

L'indagine offre altri dati oggettivi, che possono contribuire a spiegare le difficoltà dei neoassunti nell'attività d'aula:

- un numero di laureati ancora basso, specie nell'infanzia e nella primaria, un numero ancora più basso di diplomati nei percorsi universitari professionalizzanti

- la frequente non corrispondenza tra le competenze disciplinari effettivamente possedute e l'insegnamento affidato a un docente (il caso emblematico è quello dell'insegnamento matematico, affidato nella secondaria di primo grado quasi totalmente a docenti non di matematica). E' il meccanismo delle abilitazioni e dei requisiti per l'accesso ad esse a produrre tali distorsioni, che si traducono in frequenti situazioni di insegnanti collocati "nel posto sbagliato" in riferimento al percorso di studi seguito.

Si può immaginare che questo insieme di fattori concorra a determinare la difficoltà della scuola nel dare risposte adeguate ai tempi di oggi e ai ragazzi di oggi: migliorare la qualità dei comportamenti e degli apprendimenti degli studenti, promuovendo la loro motivazione ad atteggiamenti positivi, richiede un profondo rinnovamento della professionalità docente, che non può essere lasciato alla buona volontà e alla motivazione individuale.

I docenti hanno entusiasmo, passione per l'insegnamento, amano il loro lavoro e amano i ragazzi, ma tutto questo non basta più per ottenere buoni risultati educativi e cognitivi.

Le problematiche che riguardano proprio il lavoro d'aula stanno aumentando di anno in anno. Le soluzioni "fai da te", l'acquisizione delle competenze lasciata ai singoli che "si fanno le ossa" sul campo, stanno mostrando i propri limiti.

Urgono interventi strutturali per non lasciare soli i docenti in questo passaggio epocale, poiché è innegabile che le scuole e gli insegnanti devono rispondere ad attese sempre più complesse: ci si aspetta da loro che esercitino funzioni più ampie rispetto al passato, che assumano responsabilità maggiori e in più ambiti.

La disomogeneità del corpo docente

L'indagine ha evidenziato, quale ulteriore elemento di caratterizzazione del corpo docente, una disomogeneità particolarmente accentuata. Ogni dato, opinione, fattore preso in considerazione, va considerato con cautela e con una serie di distinzioni, perché le differenze territoriali, anagrafiche, di grado di scuola, di tipo di posto, incidono in maniera anche significativa sugli esiti complessivi.

La scuola è un settore tutt'altro che omogeneo: riflette e amplifica la "debole" idea di scuola e di insegnante che si disegna nel panorama culturale e normativo del paese.

Di conseguenza, in mancanza di un sistema di valutazione, nell'assenza di un profilo di insegnante su cui tarare l'assunzione e le verifiche dell'attività, le azioni, le opinioni, il clima culturale che caratterizzano la vita delle scuole sono diversi e vari.

Le variabili che più significativamente incidono sono la territorialità e il grado di scuola.

Quest'ultimo, in particolare, spiega gran parte delle differenze che si rilevano tra le risposte. Sembra che ogni grado scolastico abbia un proprio particolare clima, una propria cultura, che accomuna i docenti che vi prestano servizio e al tempo stesso li differenzia dai colleghi di un altro grado scolastico, assai più di tutte le altre variabili: età anagrafica, anzianità di servizio, tipo di posto, persino regione di appartenenza. Esiste una "cultura di scuola", che non è di istituto, né di corpo docente, ma di grado e di ordine di scuola, che fa la differenza in quasi tutti gli ambiti d'indagine presi in considerazione.

Questa disomogeneità del corpo docente è un elemento che rende complesso calibrare gli interventi di politica scolastica, attuare le innovazioni, aggregare consenso in vista dell'implementazione delle innovazioni.

Priorità per possibili interventi

A. Allineare formazione iniziale, reclutamento, sviluppo professionale

a. Riformulare la formazione iniziale

Il primo intervento che sembra urgente e necessario riguarda la riformulazione della formazione iniziale, al fine di fornire una più solida preparazione agli aspiranti docenti in relazione ai compiti professionali che li attendono.

Numerosi aspetti contribuiscono a fare un buon insegnante, alcuni dei quali difficilmente descrivibili e misurabili, poiché hanno a che fare con le attitudini, la personalità, la motivazione, l'entusiasmo, ma proprio per la complessità dell'insegnamento appare utile, ed è una soluzione adottata da molti paesi, disporre di un profilo del docente atteso, che costituisca un quadro chiaro e preciso di ciò che occorre conoscere e saper fare all'inizio della carriera.

Il profilo dovrebbe essere sufficientemente ampio e articolato da prendere in considerazione, in modo integrato, la pluralità di attributi e competenze che concorrono a definire un buon insegnante, tenendo conto non solo di quelle specifiche riferite alla disciplina di insegnamento e delle competenze pedagogiche e metodologiche generali, ma anche dei nuovi contesti in cui si esplica l'insegnamento oggi (pluriculturalità, disomogeneità delle classi, tecnologie digitali), nonché delle responsabilità allargate richieste al docente, nei confronti dell'istituto scolastico, della famiglia, della collettività: la formazione iniziale dovrebbe consentire agli aspiranti insegnanti di costruirsi una rappresentazione precisa dei propri compiti e delle proprie responsabilità, oltre ad acquisire le competenze per affrontarli.

Inoltre, poiché insegnare è un mestiere complesso e che richiede a chi l'esercita di affrontare situazioni sempre nuove e diverse, di essere in grado di accogliere l'inaspettato, la formazione iniziale dovrebbe fornire le competenze necessarie perché i docenti sappiano riflettere sulle proprie esperienze, ponendosi in un atteggiamento di ricerca, di analisi delle situazioni, di individuazione di soluzioni appropriate rispetto alle circostanze.

E' l'atteggiamento che contraddistingue il professionista, ed è l'insegnante-professionista che occorre alla scuola di oggi, perché non esiste un profilo di docente che possa considerarsi un compendio universale di eccellenza indipendentemente dagli allievi e dal contesto di apprendimento. Gli insegnanti di qualità sono dei professionisti che hanno molteplici competenze, che sanno utilizzarle in funzione delle circostanze e che sanno incrementarle nel tempo.

"Considero l'aggiornamento un bisogno e un dovere verso me stessa, la mia professione e i miei alunni. Il profilo professionale di un insegnante infatti deve essere in continua evoluzione per poter aprirsi a nuove prospettive e migliorare sempre più. Mi auguro di non perdere mai il desiderio di crescita professionale avvertita fino ad ora e di continuare ad avere quei momenti di incertezza, di dubbi, che mi portano a riflettere e rivalutare il mio modo di essere insegnante".

Il Regolamento sulla Formazione iniziale dei docenti, in via di emanazione mentre si scrive, ha suscitato una vasta eco di pareri, suggerimenti, osservazioni, ma la discussione pare più accentrata sugli aspetti operativi e pratici (quali conseguenze per i precari; quali impegni organizzativi per l'università; quanti crediti per quante e quali discipline...), anziché sul profilo di docente che il Regolamento disegna e sulle competenze che gli si chiede di acquisire. Eppure l'occasione è storica per ridisegnare il profilo del docente della scuola di domani, per indicare le nuove competenze professionali che possono innescare effettivi processi innovativi nella scuola, nonché per qualificare la professione attraverso le competenze che potrà esplicare.

Rivedere il reclutamento

Formazione iniziale e reclutamento sono tappe che necessitano di una forte interconnessione, se si vuole che il sistema funzioni e non si creino le distorsioni che anche l'indagine ha rilevato, evidenti in particolare sotto tre aspetti: una durata eccessiva del precariato, la non corrispondenza tra preparazione iniziale e posto di lavoro, il mancato accertamento delle competenze necessarie a svolgere il compito.

I criteri che si applicano per il reclutamento sono essenziali per identificare i candidati:

- con le migliori potenzialità
- con le competenze specifiche meglio corrispondenti al posto su cui vengono assunti.

In riferimento al primo aspetto occorre tener presente che, sebbene non si abbiano solide certezze su quali siano le caratteristiche del "buon insegnante" e su come accertarle, è certo che basarsi unicamente su una piccola lista di titoli di studio o sull'anzianità sia riduttivo e inefficace: occorrerebbe individuare strumenti per l'accertamento di competenze, capacità e attitudine all'insegnamento.

Riguardo il secondo aspetto, è tecnicamente più semplice identificare le competenze specifiche riferite ad un tipo di posto: per il sostegno occorrono docenti specializzati, per insegnare l'inglese nella primaria maestri che sappiano l'inglese, per la matematica nella secondaria laureati in matematica, ecc..... ciò a cui occorre rimediare è il mancato incontro tra la competenza specifica e il posto corrispondente, poiché oggi, nella formulazione delle graduatorie e nelle chiamate prevalgono altri elementi, indistinti e di carattere esclusivamente amministrativo.

Non è escluso che una valutazione "in loco", anche a cura del dirigente scolastico, consenta un incontro migliore tra competenze del candidato e il posto disponibile. Non è escluso,

cioè, che criteri in parte generali e in parte specifici e gestiti a livello di scuola, possano dar luogo a un sistema di reclutamento più funzionale.

Le opinioni espresse dai neoassunti sulle possibili modalità di assunzione, aprono uno spiraglio sulla possibilità che soluzioni meno impersonali e amministrative delle attuali incontrino il favore di una quota consistente di docenti.

b. Considerare la formazione degli insegnanti come un continuum

Sarebbe illusorio aspettarsi che la formazione iniziale, per quanto di eccellente qualità, riesca a preparare perfettamente insegnanti competenti in tutti gli ambiti che devono padroneggiare.

La formazione iniziale in realtà è solo la fase di qualificazione del docente, quella che dovrebbe metterlo in condizione di esercitare correttamente la professione e di accedervi, ma non è la conclusione del suo percorso di preparazione, al contrario ne è solo l'inizio, serve a gettare le basi per l'apprendimento continuo, non a formare dei professionisti compiuti.

La rapidità delle evoluzioni nel sociale, nella conoscenza, nelle tecnologie, le trasformazioni del mondo giovanile, sono tutti fattori che impongono di considerare la formazione professionale lungo tutto l'arco della vita.

Inoltre molte delle competenze dell'insegnante si perfezionano e si sviluppano mentre le si esercitano, purché tale esercizio sia accompagnato da quell'atteggiamento riflessivo, di ricerca, di confronto, che caratterizza l'insegnante-professionista.

Con un'inversione di rotta totale rispetto all'attuale regime normativo, occorre enunciare chiaramente le responsabilità degli insegnanti riguardo alla loro formazione continua e prevedere incentivi e mezzi per sostenerla, ma anche un sistema di connessioni tra formazione, sviluppo professionale, incentivi retributivi.

L'indagine evidenzia inoltre la necessità che la formazione, a differenza di quanto accade ora, non sia disgiunta da un'attenta riflessione sulle esigenze dell'istituto e sui punti deboli dell'insegnamento, sia a livello di scuola sia di singolo, per risultare efficace in termini di miglioramento della qualità dell'insegnamento.

B. Migliorare l'immagine e lo status dell'insegnante

a. Valutare e ricompensare l'insegnamento di qualità

Come ripetutamente viene fatto osservare allorché si affronta la tematica, troppe sono le variabili che influiscono sull'insegnamento, perché si possa ritenere che l'una o l'altra modalità di valutazione dell'insegnante dia esiti inoppugnabili e si possa riconoscere e ricompensare con equità il lavoro degli insegnanti. Tuttavia, neglignendo l'importanza della valutazione dell'insegnamento e assumendo l'indifferenziazione come paradigma di riferimento per l'intera categoria, si rischia di trasmettere, sia al corpo docente sia all'opinione pubblica, il messaggio che il lavoro dell'insegnamento conta poco. Tanto più quando alla mancanza di una valutazione si accompagnano altri fenomeni quali la mancata reazione agli insegnanti palesemente inefficaci, e una bassa retribuzione, che pare quasi una compensazione alla non-richiesta di rendicontazione, quasi uno scambio "poca retribuzione-pochi risultati".

I neoassunti hanno mostrato al proposito un orientamento preciso, mostrandosi a larga maggioranza favorevoli nei confronti di una valutazione della scuola, inclusa l'ipotesi di valutare il singolo insegnante.

"Mi viene da urlare quando vedo chi si definisce insegnante e non recepisce neanche messaggi scritti in un italiano semplice; che rabbia pensare che apparteniamo allo stesso livello..."

Rispetto alle diverse modalità con cui si può attuare la valutazione, gli intervistati hanno assunto posizioni articolate, esprimendosi per una pluralità di possibilità che si integrino tra loro, con una più spiccata preferenza per modalità che si potrebbero definire "formative", che prevedono processi di confronto con colleghi, col DS o col corpo ispettivo, organismi collegiali, osservazioni in classe. Questo genere di valutazione rappresenta per i docenti un'occasione di far conoscere e apprezzare il proprio lavoro e di identificare le esigenze di perfezionamento professionale; il favore accordato

può anche leggersi come un'esigenza di riconoscimento e di gratificazione del docente circa il proprio livello di prestazione professionale.

Non sono però esclusi altri approcci, a scopi rendicontativi e non formativi, né viene rifiutata la possibilità di utilizzare gli esiti della valutazione per una progressione retributiva.

Il 50% degli intervistati è favorevole ad una differenziazione retributiva basata sulla misurazione della professionalità, attuata secondo standard e procedure strutturate.

Dall'indagine emerge un'ulteriore considerazione, suggerita dalla concomitanza di due elementi: l'importanza attribuita alle motivazioni intrinseche e l'alto numero di richieste di formazione "importante" (corsi di lingua straniera, percorsi di formazione universitaria, stage all'estero, percorsi di ricerca-azione): è probabile che ricompensare gli insegnanti con agevolazioni e/o periodi sabbatici per queste forme di formazione renderebbe la professione più gratificante e attraente.

b. Diversificazione della carriera

L'insegnamento è una carriera piatta, in cui i ruoli gratificanti fuori dalla classe e le occasioni di promozione e di diversificazioni sono rare.

Eppure nella scuola esistono grandi diversità di funzioni e sarebbe possibile delegare decisioni non indifferenti a docenti con specifiche competenze ed esperienze. Già ora si possono identificare snodi cruciali, nell'organizzazione dell'istituto, che potrebbero essere presidiati da figure corrispondenti alla categoria dei quadri medi: i dipartimenti disciplinari, i programmi di formazione in servizio, il tutoraggio dei nuovi assunti o dei tirocinanti, i progetti specifici. Sono settori che in qualunque azienda vengono affidati alla responsabilità di quadri medi. Prevedere anche per la scuola l'esistenza di tali figure potrebbe contribuire a rispondere ai bisogni delle scuole e contemporaneamente a diversificare le carriere, anche con retribuzioni o orari di lavoro diversi.

Nella scuola una buona parte dei docenti, che tra i neoassunti corrisponde al 30% dei rispondenti, diffida di qualunque ipotesi di differenziazione di carriera, ma una percentuale ormai maggioritaria propende per soluzioni che rompano l'automatismo degli attuali modelli. Tra le diverse ipotesi di criteri con cui regolare ex novo la progressione della carriera docente, è prevalente quello legato all'assunzione di responsabilità organizzative e di coordinamento all'interno della scuola, proprio perché si tratta del riconoscimento di ciò che di fatto già si verifica negli istituti, oggi senza adeguata valorizzazione e compenso.

Per chiudere e..... riaprire

Insegnanti che credono nel proprio lavoro, motivati, appassionati, disposti ad investire su se stessi e sulla professione. Al tempo stesso insegnanti in crescente difficoltà proprio nel lavoro d'aula, fortemente a disagio per un riconoscimento sociale e un livello retributivo che avvertono insufficienti, quasi mortificanti rispetto al loro impegno e alla loro convinzione di svolgere una funzione sociale indispensabile.

Maggiore qualificazione iniziale e continua, selezione basata su un effettivo accertamento delle competenze, valutazione dei risultati, riconoscimento del merito e differenziazione della carriera e della retribuzione, sono gli elementi su cui è possibile articolare un recupero del valore della professionalità docente. Sono anche fattori che consentirebbero di recuperare legittimità e

prestigio sociale e che renderebbero la professione più attraente per nuove categorie di aspiranti docenti: non più solo donne, non più solo competenze umanistiche, non più solo aspiranti a una piatta carriera, dal carattere più impiegatizio che professionistico. Ugualmente, si consentirebbe un più efficace funzionamento della scuola dell'autonomia, che attualmente soffre per la mancanza di poteri gestionali nell'ambito delle risorse umane e per l'assenza di figure intermedie cui delegare effettivamente, con riconoscimento retributivo e assunzione di responsabilità, funzioni organizzative.

Gli spazi per aprire un processo evolutivo in questa direzione e trovare soluzioni condivise sembrano esserci, sia pure con le differenziazioni territoriali, anagrafiche, per ordine di scuola, che sono emerse.

E' importante, per lo sviluppo di tutto il sistema d'istruzione, che l'obiettivo di valorizzare la professione insegnante, di rimotivarla e al contempo ricollocarla nella considerazione dell'opinione pubblica, giunga a buon fine in breve tempo, e vi giunga non contro, ma insieme agli stessi insegnanti.

I neoassunti, che probabilmente saranno i protagonisti della transizione verso un nuovo assetto della professione, hanno mostrato consapevolezza dei problemi aperti e una buona disponibilità a cambiamenti anche sostanziali. Forse è possibile pensarli come protagonisti che sanno cogliere la posta in gioco, che va ben oltre posizioni salariali e rivendicazioni sindacali, ma investono il futuro del nostro sistema formativo e dei ragazzi che vi si affidano.