

PROGRAMMA EDUCATION
FGA WORKING PAPER

N. **10** (1/2009)

**Profilo professionale e competenze
dei docenti neoassunti**

Esiti di una ricerca interregionale
(Emilia-Romagna, Piemonte, Puglia) - a.s. 2007/08

Laura Gianferrari
Dirigente Amministrativo
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna



*Fondazione
Giovanni Agnelli*

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2009

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

Premessa

1. Tratti di identificazione dei docenti neoassunti

La dimensione contestuale
La mobilità territoriale
La femminilizzazione della professione

2. Il precariato nella scuola: un sistema bloccato

Il connubio tra età anagrafica e durata del precariato
Un precariato stabile
Le modalità di reclutamento: oltre le graduatorie si può?

3. Competenze professionali

Competenze e immagine della professione
La formazione iniziale
Valutazione della formazione iniziale

4. L'esercizio della professione

La motivazione: maestri per vocazione?
La soddisfazione professionale
Progetti di sviluppo professionale e personale

5. Nuovi assetti professionali e istituzionali

Le indagini internazionali sugli apprendimenti
Il sistema di valutazione nazionale
La progressione di carriera
Responsabilità dell'istituto scolastico

6. Profili di insegnanti

7. Conclusioni

Per una scuola di insegnanti motivati e competenti: assi principali di intervento
Un nuovo docente per il Nuovo Millennio

Premessa

Le questioni inerenti la qualità dei sistemi scolastici sono oggi un tema prioritario in molti paesi, poiché sta diffondendosi a livello internazionale la consapevolezza che l'istruzione è un fattore strategico per lo sviluppo di una nazione, l'elemento che può "fare la differenza" per la sua crescita economica e sociale.

Le attese nei confronti della scuola e degli insegnanti sono perciò diventate molto alte: la società si attende che sappiano affrontare efficacemente le problematiche sempre più complesse relative all'istruzione e alla formazione dei giovani, garantendo alti risultati di apprendimento e buoni esiti nell'educazione del cittadino.

E' noto che il processo di insegnamento/apprendimento è un fenomeno complesso e dinamico e che una pluralità di variabili interviene a determinare il livello delle acquisizioni degli studenti, a partire da fattori che riguardano gli stessi alunni (capacità cognitive, motivazione, attenzione) fino a comprendere il contesto familiare/sociale e il contesto scolastico. La ricerca in campo educativo si è da sempre interrogata sugli effetti di questi fattori e sulle loro interrelazioni, ma un elemento pare acquisito: la qualità dell'insegnamento e dell'insegnante è la variabile scolastica che maggiormente incide sui risultati degli studenti (Eide, 2004; Rockoff, 2004; Schacter e Thum, 2004).

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

Il momento per intraprendere azioni in tal senso è quanto mai propizio, poiché un gran numero di docenti reclutati negli anni '70, periodo di massima espansione quantitativa della scuola, è uscito/sta uscendo dal sistema per raggiunti limiti di età, così che un imponente patrimonio di competenza ed esperienza deve essere sostituito. In Italia, nell'ultimo triennio, 75.000 nuovi insegnanti sono entrati in via definitiva nella scuola (quasi il 10% della dotazione organica nazionale), quota che è destinata ad implementarsi ulteriormente nell'immediato futuro¹. Nuovi insegnanti stanno entrando in forza nella scuola: può essere il momento per misure di politica scolastica che mettano i docenti al centro dell'attenzione, l'occasione per un profondo rinnovamento della professionalità docente e, tramite essa, della scuola. Viceversa, se i nuovi docenti si inseriranno in un sistema statico e debole quanto a capacità motivanti, il rischio di un declino della professione è veramente alto, con inevitabili conseguenze negative su tutto il sistema scuola.

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

Un'indagine volta a conoscere il profilo anagrafico, culturale, professionale di questi nuovi insegnanti è parsa significativa e ricca di motivi di interesse. In primo luogo per la rilevanza di queste immissioni per la scuola del futuro: è importante sapere se questi neo-insegnanti, cui è affidata la formazione dei cittadini del nuovo millennio, portano nella scuola nuovi comportamenti, una diversa cultura professionale, nuovi atteggiamenti; è utile conoscere quali aspettative hanno e quale investimento intendono fare su se stessi e sulla propria professionalità.

¹ Il Quaderno Bianco sull'istruzione (2007), ipotizza un rinnovo del corpo docente italiano del 20% di qui a 5 anni, con una stima tra il 34% e il 44% nell'arco di 15 anni. A seguito delle recenti misure di contenimento della spesa pubblica è prevedibile che sia lo scenario a più basso impatto a realizzarsi, ma l'entità del rinnovamento, se non altro per ragioni anagrafiche, sarà comunque considerevole.

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

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

L'indagine è stata condotta tramite un questionario strutturato a domande chiuse e semichiose che ha coinvolto i neoassunti dell'a.s. 2007/08 di Emilia-Romagna, Piemonte e Puglia. Tale campione ha interessato l'universo dei docenti delle tre regioni, che era di 11.738 insegnanti³, pari al 22% del totale nazionale.

Il questionario, da compilarsi esclusivamente in formato digitale, è stato pubblicato nei mesi di Maggio e Giugno 2008 su un sito appositamente allestito⁴. Sebbene la compilazione fosse facoltativa e richiedesse un certo livello di abilità informatica, sono state raccolte 10.872 risposte (di cui 9.047 valide⁵), corrispondenti al 92,5% dell'universo considerato.

L'estensione del campione, la sua collocazione in aree territoriali diverse del Paese (Nord-ovest; Nord-est, Sud⁶), l'altissimo numero di risposte e la loro distribuzione omogenea nelle tre regioni, consente di considerare il campione come rispecchiante di fatto le variabili dell'intero universo dei neoassunti nell'a.s. 2007/08.

Le risposte sono state rielaborate ricorrendo dapprima all'analisi descrittiva univariata, successivamente la descrizione del campione è stata approfondita mediante l'analisi di Rasch, che ha consentito di individuare tre gruppi, composti da soggetti con caratteristiche simili.

Il questionario conteneva anche uno spazio "aperto", ove i docenti erano invitati ad esprimere proprie osservazioni spontanee sui temi del questionario o sulla propria esperienza in generale: l'intento era non solo di raccogliere ulteriori dati, ma soprattutto di avere informazioni di tipo diverso, afferenti in particolar modo alla dimensione emotiva, che nella parte strutturata del questionario non aveva possibilità di esprimersi.

Sono stati un migliaio 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.

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

³ L'universo dei neoassunti nelle tre regioni era così suddiviso: Emilia-Romagna: 3656; Piemonte: 4132; Puglia: 3950

⁴ www.docentineoassunti.it

⁵ I questionari compilati validi sono così distribuiti: Emilia-Romagna: 2720; Piemonte: 3182; Puglia: 3145

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

Tratti di identificazione dei docenti neoassunti

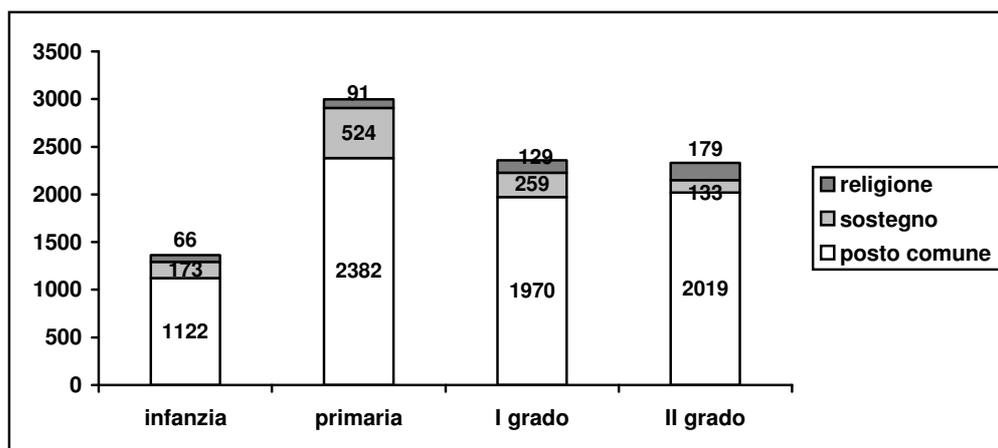
La dimensione contestuale

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

L'82,8% dei docenti del campione occupa un posto di tipo comune (cattedre disciplinari nella secondaria o posti "normali" sulle classi della primaria e le sezioni dell'infanzia), il 12% posti di sostegno (a supporto dell'integrazione degli alunni disabili), il 5,2% sono insegnanti di religione cattolica⁷.

Questa distribuzione percentuale dei rispondenti tra le diverse tipologie di posto è praticamente identica a quella dell'universo nazionale, la distribuzione per grado di scuola invece mostra qualche differenza. A livello nazionale, infatti, l'a.s. 2007/08 presenta un maggior numero di posti disponibili nella secondaria di secondo grado, mentre nelle tre regioni interessate all'indagine è la scuola primaria ad offrire maggiori opportunità di assunzione⁸. Complessivamente il 33,1% del totale del campione è in servizio nella scuola primaria; l'infanzia assorbe una quota del 15%, la secondaria di primo grado il 26% e il secondo grado un altro 26% (Fig.1).

Fig. 1. Distribuzione dei neoassunti del campione per ordine di scuola e tipologia. Frequenze assolute.



Fonte: Database ricerca "Profilo professionale neoassunti" a.s 2007/08

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

⁸ Per effetto della privatizzazione del rapporto di lavoro degli insegnanti, l'istituto amministrativo della "nomina in ruolo" che sanciva l'assunzione a tempo indeterminato è oggi sostituito dalla "stipula del contratto a tempo indeterminato", così come "l'ingresso in ruolo" è sostituito da "l'assunzione a tempo indeterminato". Nel testo, si utilizzerà talvolta la precedente terminologia per facilità lessicale.

La mobilità territoriale

Buona parte dei neoassunti è entrata in ruolo in una regione diversa da quella di residenza, l'entità del fenomeno e le sue caratteristiche sono diversificate secondo i diversi territori.

L'Emilia-Romagna è la regione con una forza d'attrazione maggiore: il 25% dei neoassunti proviene da altre zone del paese, in particolare dalle regioni del Sud (19%). Sono soprattutto Campania, Sicilia, Puglia e Calabria a contribuire alla costituzione del nuovo corpo docente emiliano-romagnolo, tuttavia è presente in una percentuale sensibile (6,8%) il fenomeno dello spostamento dalle province limitrofe, che, avendo l'Emilia-Romagna una collocazione geografica centrale nel paese, riguarda sei regioni, tra le quali si suddividono in modo equanime queste immigrazioni "a breve raggio".

In Piemonte l'incidenza degli insegnanti non residenti è minore (20%) e si riduce al 5,7%, la provenienza da altre province del Nord e del Centro; il 14,5% giunge invece dalle aree Sud e Sud Isole, con una prevalenza delle medesime regioni già sopra citate.

In Puglia la percentuale di neoassunti non residenti scende ulteriormente al 10,3%, di cui il 4,7% proviene dal Nord o dal Centro. Dunque una regione che pure rappresenta un'area da cui molti docenti si spostano verso Nord, rappresenta a sua volta un polo di attrazione per altri territori, da cui proviene il 10% dei suoi insegnanti.

Il fenomeno di questa mobilità interna così elevata andrebbe meglio analizzato, poiché, pur detratti i casi di specifiche ragioni familiari e di chi proviene da aree del paese in cui l'offerta di posti è nettamente inferiore al numero degli aspiranti, rimane un certo numero di spostamenti di non immediata e semplice lettura.

Il fenomeno ha una ripercussione significativa nel turn over degli insegnanti, in quanto si tratta di una mobilità che non ha il carattere della stabilità, del trasferimento permanente, ma è strumentale all'assunzione in ruolo. Infatti il 18% dei docenti appena entrati dichiara già la propria intenzione di chiedere il trasferimento in un'altra regione nel prossimo triennio.

Per avere una percezione esatta del fenomeno, occorre scomporre il dato per regione e per ordine di scuola, perché le differenziazioni sono notevoli. Le intenzioni di spostamento sono infatti concentrate territorialmente in Emilia-Romagna (23%) e Piemonte (18,9%), e per grado di scuola nell'infanzia e nella primaria, così che l'Emilia-Romagna ha un 30% di neoassunti nella primaria che intendono spostarsi in altre regioni, un altro 27% nell'infanzia.

Considerato che a livello di istituto opera poi un'ulteriore concentrazione, per cui alcune realtà sono più interessate di altre al ricambio generazionale (solitamente quelle meno ambite per posizione geografica), risulta che in molte scuole primarie il tasso di docenti non residenti e non intenzionati a permanere è superiore al 30%, con conseguenze rilevanti sulla continuità didattica e sulla vita interna degli istituti scolastici.

La femminilizzazione della professione

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

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

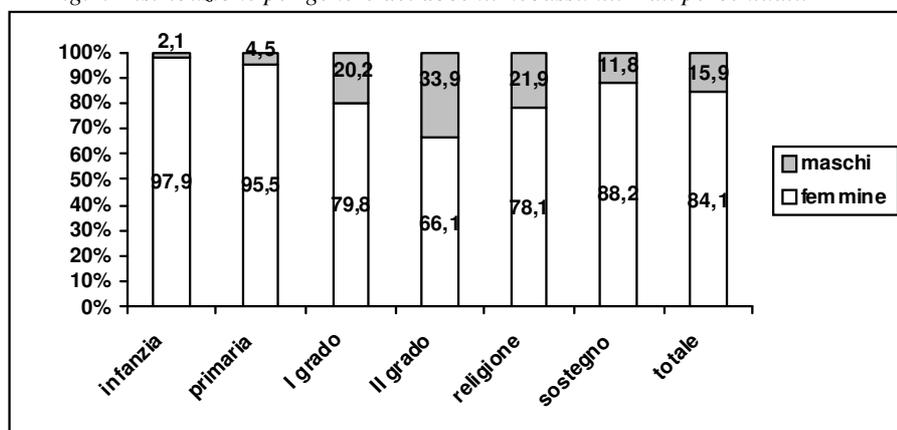
Le nuove assunzioni non modificano la portata del fenomeno, anzi, segnalano che il processo di femminilizzazione è in costante, progressivo aumento, tanto che tra i nuovi docenti la presenza femminile è dell'84,1%, con una concentrazione massima nell'infanzia (98%) e nella primaria (95,4%),

e un andamento via via decrescente: 78,8% nella secondaria di I grado, 66,6% nel secondo grado (ove fino a vent'anni fa il corpo docente era a maggioranza maschile).

Disaggregando i dati per tipo di posto, si evidenzia che la presenza femminile è massima nel sostegno, ove supera l'88%, minore tra i docenti di religione (78,1%). (Fig.2)

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

Fig.2. Distribuzione per genere dei docenti neoassunti. Dati percentuali.



Fonte: Database ricerca "Profilo professionale neoassunti" a.s 2007/08

Il precariato nella scuola: un sistema bloccato

Il connubio tra età anagrafica e durata del precariato

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

E' noto che gli insegnanti italiani hanno un'età media assai avanzata e al riguardo deteniamo anche un primato internazionale, che ci vede all'ultimo posto tra i paesi OCSE per la giovinezza dei nostri docenti (OECD,2008). Ancora: l'età media dei nuovi assunti è andata progressivamente innalzandosi, dai 28 anni degli anni '70 si è passati ai 40 di oggi, ben 12 anni in più rispetto ai neoinsegnanti di trenta anni fa (MIUR, 2005).

Secondo l'indagine qui presentata le nuove immissioni, pur rappresentando una robusta iniezione di giovinezza rispetto all'insieme dei docenti attualmente in servizio, non evidenziano una vera e propria inversione di tendenza, considerato che a fronte di un 18% di nuovi ingressi che non superano i 35 anni, il 40% dei neoassunti è compreso nella fascia d'età tra i 40 e i 50 anni, e un buon 13,7% in quella 50/60. (Fig.3) Il confronto con analoghe ricerche condotte in anni recentissimi (Gianferri, 2006 e 2007; Gremigni e Settembrini, 2007) evidenzia anzi un ulteriore lieve innalzamento nell'età dei neoassunti, che può considerarsi come una conseguenza del carattere statico del sistema di reclutamento.

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

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

Questo meccanismo all'apparenza semplice rivela tutta la sua complessità se appena si cerca di comprenderne la portata. Innanzitutto il concorso per titoli ed esami, che avrebbe dovuto essere la via ordinaria per l'accesso al ruolo (il riferimento è all'art. 9 della Costituzione, ripreso da tutta la normativa primaria⁹), in realtà è stato sempre utilizzato in via straordinaria, bandito a intervalli saltuari, così che non c'è alcuna certezza per gli aspiranti insegnanti di poter contare su di esso per l'accesso alla professione. L'ultimo bando è del 1999 e i neoassunti 2007/08 entrati "per concorso" sono coloro che 7/8 anni fa ne avevano superato le prove, senza che a ciò seguisse l'assegnazione di una cattedra, non garantita ai vincitori, in quanto la nomina dipende dalla disponibilità. Chi supera un concorso senza ricevere una cattedra viene collocato in una graduatoria detta "di concorso", che rimane immutata e cui si ricorre ogni anno secondo la disponibilità dei posti.

Stante questa situazione, che è endemica nella storia del reclutamento dei docenti italiani, il canale privilegiato per l'assunzione è diventato quello della graduatoria *permanente* (ora *ad esaurimento*)¹⁰, cui ci si può iscrivere anche senza aver superato un concorso, ma solo con il titolo abilitante e con un determinato periodo di servizio. Essendo questa aggiornata con una frequenza maggiore di quanto non siano banditi i concorsi, offre più possibilità di raggiungere l'obiettivo di un posto stabile.

Connesso al meccanismo delle graduatorie sta un altro problema che ha generato una conflittualità esasperata in questi ultimi anni: il peso da attribuire ai titoli e ai requisiti richiesti per iscriversi in graduatoria ed ottenerne una determinata collocazione. Non è questione da poco, perchè tocca il cuore del problema: l'incapacità del sistema di assumere un preciso modello di formazione per la professione docente e di disporre un sistema di reclutamento coerente con esso.

Attualmente, vediamo la convivenza di tre distinti modelli, basati su criteri diversi: il concorso per titoli ed esami, il cui superamento comporta di per sé l'abilitazione all'insegnamento (*modello meritocratico*), l'esperienza sul campo, cui si accompagna ricorrentemente la possibilità, per chi ha

⁹ Ricordiamo la Legge n.270 del 20 maggio 1982, che all'art.1 afferma che "i concorsi sono indetti con frequenza biennale"

¹⁰ La Legge 296 del 27/12/2006 (Legge finanziaria 2007), all'art.1 comma 605, trasforma le graduatorie permanenti in graduatorie ad esaurimento, con l'obiettivo di evitare ulteriori aggiornamenti (che si traducono in nuovi ingressi di aspiranti docenti) e di procedere dunque al loro esaurimento

determinati requisiti, di accedere a corsi abilitanti riservati (*modello esperienziale*), l'abilitazione conseguita attraverso lunghi percorsi universitari: laurea in Scienze della formazione per la scuola primaria, diploma post universitario presso le SSIS per la secondaria (*modello professionalizzante*).

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

L'indagine rivela che la durata media del precariato per i neoassunti 2007/08 è di 10,7 anni: quasi la metà (46%) ha alle spalle oltre 10 anni di esperienza come "supplente", solo il 17% ha meno di 5 anni di servizio pre-ruolo (*Fig.4*): questo lungo periodo di attesa prima dell'assunzione definitiva è ovviamente una delle ragioni dell'età avanzata dei docenti italiani

L'ordine di scuola è una variabile che incide significativamente sulla durata del precariato e sull'età anagrafica dei docenti.

Nella secondaria di II grado oltre il 54,6% dei docenti ha più di 10 anni di servizio pre-ruolo, con una differenza di 10 punti percentuali rispetto agli altri gradi di scuola: la correlazione con l'età è evidente e spiega perché oltre il 40% dei neoassunti in questo tipo di scuola ha più di 45 anni.

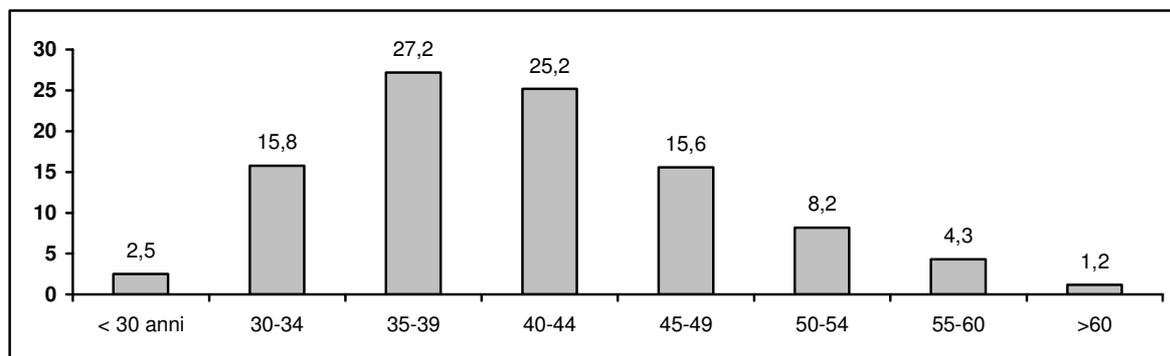
Per contro, il ricambio generazionale appare assai più marcato nella scuola primaria, in cui oltre il 57% dei neoassunti ha meno di 40 anni e il 27% meno di 35, e nell'infanzia, con il 22% di under 35.

Infanzia e primaria sono anche i gradi scolastici in cui è più facile l'accesso: il 24,2% dei neoassunti nell'infanzia ha meno di 5 anni di precariato, nella primaria troviamo la percentuale più bassa in assoluto di docenti con più di 15 anni di precariato.

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

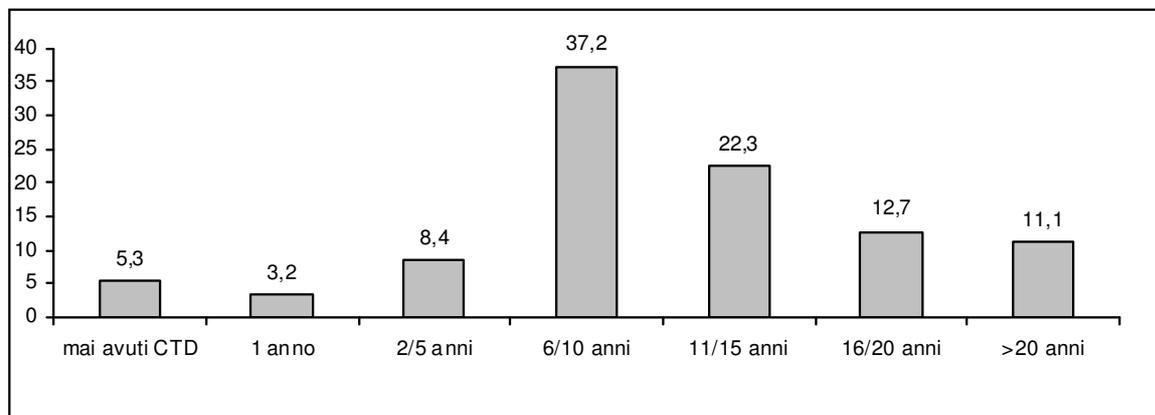
Come la ricerca evidenzia in altre sue parti, l'età anagrafica è una delle variabili che hanno un maggior peso nell'influenzare atteggiamenti, comportamenti, motivazioni. E' anche la variabile che determina la durata della permanenza nella scuola del singolo docente e dunque l'entità complessiva del suo apporto alla crescita delle nuove generazioni.

Fig.3. Età dei neoassunti per fasce.



Fonte: Database ricerca "Profilo professionale neoassunti" a.s. 2007/08

Fig.4 . Anni di esperienza nella scuola con contratti a tempo determinato.



Fonte: Database ricerca "Profilo professionale neoassunti" a.s 2007/08

Un precariato stabile

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

I dati forniti dall'indagine suffragano questa tesi: il 78,6% dei neoassunti non ha avuto interruzioni, o interruzioni inferiori a un anno, nel proprio periodo di precariato, solo il 9,3% ha interrotto l'attività nella scuola per più di tre anni.

Si è trattato inoltre di un precariato "operoso", durante il quale i docenti hanno utilizzato questo tempo di attesa e forse di minor impegno nell'insegnamento (specie nel caso di supplenze non annuali) per intrecciare l'azione di insegnante con lo studio e con attività in altri ambiti lavorativi.

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

Ma, soprattutto, i docenti nel periodo di precariato si sono impegnati nello studio e nel conseguimento di titoli di studio ulteriori rispetto a quelli già posseduti. Nei tre anni precedenti l'assunzione (periodo in cui la quasi totalità lavorava già nella scuola) ha seguito percorsi formativi il 93% dei docenti, di cui un buon 33,5% ha frequentato studi universitari, sotto forma di un primo o secondo corso di laurea (10,1%) master o corsi di specializzazione, SSIS (mediamente un 23,4% che diventa però il 31,2% in Puglia). Un altro 10,2% ha seguito corsi di specializzazione non universitari, per un totale dunque di un 43,7% aspiranti docenti che hanno continuato ad accumulare titoli.

Ritengo che mai come oggi i docenti arrivino preparati alla loro immissione in ruolo: anni di precariato, corsi SSIS abilitanti, corsi di specializzazione per il sostegno¹¹.

La disaggregazione del dato per età evidenzia che non sono i docenti più giovani ad avere maggiormente seguito questi percorsi formativi, ma quelli compresi nella fascia di età 30-40 anni,

¹¹ In corsivo sono riportati stralci delle risposte aperte dei docenti.

quando già erano alle prese con graduatorie, punteggi e le legittime aspirazioni all'assunzione in ruolo, per cui un ulteriore titolo di studi poteva risultare decisivo. Il possesso di un maggior numero di titoli non si ha infatti tra i docenti più giovani, ma nella fascia d'età tra i 35 e i 45 anni, che hanno conseguito laurea, master e titoli di specializzazione mentre già lavoravano nella scuola.

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

Le modalità di reclutamento: oltre le graduatorie si può?

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

Sotto il primo aspetto, i dati evidenziano che l'accesso per concorso consente l'immissione in ruolo di docenti più giovani d'età e con un percorso di precariato più breve.

Chi entra in ruolo tramite il canale della graduatoria permanente ha un'età media di 42 anni, con una percentuale del 60% che supera i 40. La durata media del precariato in questo gruppo di docenti è di 11,8 anni, la percentuale di chi ha più di 10 anni di servizio nella scuola del 53,4%.

Per contro, i docenti che entrano attraverso il canale del concorso, nonostante siano trascorsi nove anni dall'indizione dell'ultimo bando e la relativa graduatoria sia in vigore dal 2001, hanno un'età media di 39 anni, con una percentuale del 44% che supera i 40 anni e una presenza di under 35 che raggiunge il 24%.

La durata media del precariato scende a 8,4 anni, "solo" il 32% ha più di 10 anni di servizio.

Inoltre, per il 17,4% dei docenti, il superamento del concorso ha determinato l'ingresso nel ruolo direttamente, con un solo anno di precariato o addirittura con nessuna esperienza (10,8%), casi che sono ridotti al 3% per chi proviene dalla permanente.

Considerato il numero di anni intercorso dall'espletamento dell'ultimo concorso, questo 17,4% di docenti con esperienza minima o nulla nella scuola si è presumibilmente dedicato nel frattempo ad altre attività, vuoi lavorative, in settori diversi dalla scuola, vuoi personali (considerata l'età anagrafica e il genere femminile, la cura dei figli è altamente ipotizzabile).

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

Nel momento in cui si scrive, le procedure di accesso alle SSIS per l'anno accademico 2008/09 sono state sospese¹², nell'ambito di interventi di contenimento della spesa pubblica e in vista di una razionalizzazione della consistenza degli organici e delle classi di concorso della scuola secondaria. Potrebbe essere l'occasione per un ripensamento delle modalità di assunzione dei docenti che non abbia solo ragioni economiche, ma sia funzionale a un miglioramento del sistema e implichi una scelta consapevole del modello di reclutamento che si intende adottare, in relazione all'idea di scuola e di professionalità docente che si vuole per il paese.

La voce dei neoassunti, che si può leggere nelle risposte aperte, è molto critica nei confronti di un sistema di reclutamento giudicato *palesamente inefficace e assurdo*, sia perché conduce a un precariato di 10 anni sia perché i criteri adottati al momento non permettono di valutare le competenze effettive degli insegnanti.

La richiesta pressoché unanime dei tanti docenti che affrontano spontaneamente questo tema nelle osservazioni libere è quella di un sistema *molto più selettivo*, che eviti l'ingresso in ruolo di persone non idonee a questa professione, non preparate nelle discipline e con difficoltà di relazione.

Lo strumento del concorso come via ordinaria per le assunzioni sembra ai neoassunti il più idoneo, sia per selezionare i docenti secondo criteri di merito sia per ridurre la durata del precariato¹³.

Ritengo che si debba tornare alle assunzioni nella scuola mediante concorsi pubblici ordinari, che sono l'unico modo per selezionare il personale della scuola

Bisognerebbe reclutare gli insegnanti in modo più serio e meritocratico.

La scuola non può permettersi di accontentarsi di figure di docenti mediocri e poco motivati

Ritengo fondamentale l'assunzione dei docenti tramite concorso e non tramite l'indulgenza plenaria dei corsi abilitanti speciali, che privilegiano il numero di anni di servizio a discapito della preparazione globale e della motivazione all'insegnamento

Con le politiche adottate per le assunzioni si rischia di svilire e mortificare gli insegnanti: una persona intenzionata ad insegnare dovrebbe essere messa nelle condizioni di farlo al più presto, da giovane, quando si è pieni di entusiasmo

Competenze professionali

Molti paesi dell'area OCSE, in vista di un miglioramento della qualità dell'istruzione, hanno cominciato a pensare in termini di competenze professionali degli insegnanti, un approccio che offre il vantaggio di fissare obiettivi chiari alla formazione dei docenti e saldi parametri di riferimento per il reclutamento: per essere titolari di un posto da insegnante, gli aspiranti, alla fine della loro formazione iniziale, devono possedere le competenze richieste, fissate in protocolli dalle autorità responsabili

¹² Art. 64 - comma 4 ter del Decreto Legge 25.06.2008 n. 112, convertito in legge il 5.8.2008

¹³ Ricordiamo che la Legge 244 del 24/12/2007 (Legge Finanziaria 2008) all'art.2. comma 416 reintroduce il sistema concorsuale per esami, ma fa salva anche la validità delle graduatorie permanenti (ora ad esaurimento). Al momento in cui si scrive, non si è ancora proceduto a bandire il concorso preannunciato.

dell'istruzione nel paese¹⁴. Tale approccio richiede una definizione chiara e pragmatica della professionalità docente e la consapevolezza del tipo di insegnante che si intende reclutare.

In assenza di tale definizione, e nel persistere, sia tra gli studiosi sia tra i decisori politici, di visioni diverse riguardo la figura del docente, i percorsi di formazione e il sistema di reclutamento rimangono inadeguati, soggetti a soluzioni provvisorie e spesso contraddittorie¹⁵.

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

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

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

Competenze e immagine della professione

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

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

Un secondo approccio, che si potrebbe definire “scientifico”, rivolge particolare attenzione agli aspetti tecnici, più che a quelli relazionali e disciplinari. Assumono importanza competenze riferite alla pianificazione e progettazione, alla capacità di differenziare l'insegnamento, alla valutazione.

Circa la metà dei neoassunti del campione ritiene essenziali queste capacità, percentuale che sale ad oltre il 60% nell'infanzia e nella primaria, mentre sfiora appena il 50% nel secondo grado. In particolare, la capacità di differenziare i percorsi di apprendimento in funzione delle esigenze degli studenti viene considerata necessaria solo dal 46,6% dei professori del secondo grado.

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

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

¹⁶ Indagine neoassunti 2006/07 in Emilia-Romagna, risposta aperta.

Un terzo approccio, che si può definire del “professionista”, mette in evidenza le diverse dimensioni della professione e la responsabilità verso di esse, inclusa l’unità organizzativa in cui si è inseriti e gli altri soggetti con cui si interagisce: la famiglia, i colleghi. E’ l’approccio del docente dell’autonomia, che non vive l’insegnamento come attività del singolo, ma come parte di un’azione di scuola di cui si è corresponsabili.

La ricerca mette in evidenza che è piuttosto scarsa la sensibilità verso questa dimensione della professione, e con differenziazioni considerevoli secondo i gradi scolastici. Se infatti la capacità di interagire coi colleghi e il dirigente per migliorare la vita della scuola è considerata importante dal 56,4% di docenti dell’infanzia e dal 49,1% nella primaria, tale percentuale scende al 34% nel secondo grado. Ancora più eclatante il dato riferito alla capacità di comunicare con le famiglie: importante per il 49,3% dell’infanzia e il 42,8% nella primaria, scende al 22,6% nel secondo grado (Fig.5).

Sono invece aspetti che gli standard professionali per l’insegnamento degli altri paesi contemplano ampiamente, alla voce “Responsabilità professionali: comunicare con le famiglie; collaborare con la scuola e il distretto” (USA) ; o “Valori e pratica professionali: saper comunicare con sensibilità e in maniera efficace con i genitori; saper contribuire alla vita collettiva della scuola e dividerne le responsabilità”(Inghilterra); o ancora :“Competenza a lavorare in équipe e a cooperare con tutti i partner della scuola” (Francia).

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

L’età anagrafica e la durata del precariato sono variabili che incidono relativamente poco nel modo di rappresentarsi la professionalità docente, al contrario il grado di scuola in cui si opera è un fattore fortemente influente.

Gli insegnanti dell’infanzia e della primaria hanno una concezione più ampia e articolata delle competenze necessarie per esercitare l’insegnamento, nella secondaria la competenza disciplinare assorbe la maggior parte delle attenzioni, lasciando in secondo piano le altre dimensioni della professionalità docente.

In ogni caso, l’immagine dell’insegnante che sembra in generale prevalere è quella del docente-vocazionale, della figura educativa-operatore sociale piuttosto che quella del professionista in senso stretto.

Le osservazioni libere confermano:

L’insegnamento dovrebbe essere una scelta motivata da una vera vocazione per l’educazione e la formazione delle generazioni future

L’insegnamento non è un semplice mestiere ma una vera e propria missione

Svolgo questo lavoro come una missione, non credo che l’insegnamento sia paragonabile ad altre attività lavorative

Il nostro operato dovrebbe svolgersi con passione e dedizione, perché ha una valenza non solo educativa, ma anche di supporto per coloro che si affidano a noi nel percorso di crescita personale

Fig.5. Competenze ritenute importanti/molto importanti per il docente

Competenze	Infanzia	Primaria	I grado	II grado	Tot
Competenza nella disciplina insegnata	63	70,4	76	79,6	73,20%
TIC	15,1	15,6	16,8	17,2	16,30%
Conoscenza degli alunni	69	67,2	65,8	54,4	63,90%
Conoscenza delle strategie per promuovere un buon comportamento degli alunni	74,1	76,5	68,7	63,9	70,90%
Capacità di valorizzare negli alunni la motivazione all'apprendimento	67,2	71,6	70	63,6	68,50%
Pianificazione dell'attività didattica	64,7	63	54,2	51,4	58,00%
Capacità di valutare gli apprendimenti degli alunni	56,6	56,3	54,6	54,1	55,30%
Capacità di differenziare l'apprendimento	65,4	64,9	55,5	46,6	57,80%
Capacità di comunicare con i genitori	49,3	42,8	29,6	22,6	35,10%
Capacità di interagire con colleghi e DS per migliorare la qualità della scuola	56,4	49,1	38	34	43,40%
Capacità di contribuire alla vita della scuola e condividerne le responsabilità	45,4	36,2	27,9	28,4	33,40%

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

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

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

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

Più neutra appare l'incidenza delle SSIS: il diploma della scuola di specializzazione per l'insegnamento è un fattore che determina una minore varianza nelle opinioni dei docenti, anzi, per i professori del secondo grado l'incidenza è nulla, a parte una minima attenzione in più verso le famiglie (+2%), mentre nel primo grado l'incidenza riguarda anche le competenze riferite agli aspetti motivazionali e comportamentali (differenze in positivo dal 2% al 3%), nulle o in negativo (-2,5%) per gli altri aspetti.

Sembra dunque che la formazione iniziale, anche quella specialistica, riconosca un ruolo importante agli approcci didattici e relazionali, ma assegni uno spazio modesto alle nuove competenze che

l'autonomia scolastica richiede al docente, quelle che gli consentono di assumere maggiori responsabilità all'interno dell'istituto e di partecipare in modo consapevole alla gestione della scuola.

La formazione iniziale

La formazione iniziale dei docenti, che è un tema cruciale in vista della qualità dell'insegnamento, è stata soggetta nel nostro paese a soluzioni diverse e non sempre coerenti.

La nostra legislazione prevede il possesso della laurea per l'insegnamento in tutti i gradi scolastici, prevede anche, per i docenti della secondaria, una formazione di livello specialistico universitario pot-laurea, successiva a quella disciplinare. Tuttavia l'applicazione di tali norme ha avuto un iter tortuoso e non ancora completato, tanto che le graduatorie sono state alimentate fino all'ultimo aggiornamento (2007) senza che questi requisiti fossero considerati cogenti.

Così, a una norma che prevede un percorso di formazione particolarmente lungo, si affianca una situazione reale in cui un alto numero di docenti sono assunti senza alcuna preparazione universitaria.

Solo il 60,3% dei neoassunti nell'anno scolastico 2007/08 possiede una laurea.

Il 13% dei docenti della secondaria non ha seguito studi universitari: per alcune classi di concorso, infatti (ad es. insegnamenti tecnico-pratici), è possibile l'accesso con il solo diploma, casistica che riguarda una percentuale non marginale di insegnanti.

Ma il maggior numero di docenti non laureati si trova tra i maestri: il 76% dei docenti dell'infanzia e il 65,7% di quelli della primaria, nonostante la norma sull'obbligatorietà della formazione universitaria risalga al 1974¹⁷ e sia stata ribadita dalla legge n.53 del 2003¹⁸.

Il titolo specialistico per l'insegnamento nella primaria, la laurea in Scienze della formazione, è posseduto solo dal 13,1% dei docenti di primaria e dal 16,3% di quelli dell'infanzia.

Anche coloro che hanno conseguito il diploma di specializzazione presso le SSIS non raggiungono percentuali elevatissime, rappresentando il 31,9% dei neoassunti del primo grado e il 28,1% del secondo grado.

Le differenze territoriali sono abbastanza rilevanti, specie nel primo grado, ove si va dal 41,7% dell'Emilia-Romagna al 32% del Piemonte e il 23% della Puglia.

Differenze ancora più marcate si evidenziano disaggregando i dati per tipo di posto e per regioni: i docenti di sostegno mediamente sono in possesso di laurea per il 50,4%, ma con percentuali che vanno dal 60,7% dell'Emilia-Romagna al 52,1% del Piemonte al 43,8% della Puglia.

Percentuali simili si riscontrano anche per i docenti di religione, che registrano rispettivamente il 64,9%, il 42%, il 46,3% di laureati.

Le proporzioni si invertono invece quando si analizzano per territorio i dati riferiti al master e al dottorato di ricerca: il possesso di tali titoli è più basso in Piemonte (15,2%), più alto in Puglia (33%) mentre l'Emilia-Romagna si attesta in posizione intermedia (18,9%).

Complessivamente, scomponendo i dati per scuola, il livello di cultura generale dei docenti della secondaria è più alto rispetto a quello dei colleghi degli altri gradi, secondo indicatori quali il possesso di titoli universitari di specializzazione, che variano dall'8% dell'infanzia al 38,6% della secondaria di

¹⁷ DPR 31 maggio 1974, n.417: *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*, Capo II (Reclutamento del personale insegnante), Art. 7 (Requisiti specifici di ammissione)

¹⁸ Legge 28 marzo 2003, n.53, art. 5 (Formazione degli insegnanti): *“La formazione iniziale è di pari dignità per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica”*

secondo grado; la frequenza di stage all'estero, che passa da uno 0,5% nell'infanzia al 3,4% nel secondo grado; la lettura dei quotidiani, i cui valori vanno dal 9,5% al 21,9%.

Anche per quanto attiene le abilità informatiche, la variabile "grado di scuola" influenza sensibilmente i risultati, evidenziando nei docenti dell'infanzia competenze nettamente inferiori: le percentuali di chi non utilizza la videoscrittura sono del 38,8%, a fronte di una media tra i rispondenti del 19,7%; chi non ha consuetudine con la posta elettronica raggiunge il 32% (media dei rispondenti 19,7%); l'utilizzo abituale di internet è escluso dal 18,3% dei maestri dell'infanzia (9,3% la media sul totale).

Il livello di alfabetizzazione informatica nella primaria è più alto, inferiore comunque di 5/10 punti percentuali a quello dei colleghi della secondaria, che mostrano una dimestichezza maggiore col mezzo in tutti gli item proposti.

L'analisi del dato per età rileva un altro significativo elemento: i livelli di competenza informatica decrescono progressivamente con l'innalzarsi dell'età ed oltre i 45 anni la mancata padronanza delle competenze digitali di base (posta elettronica e videoscrittura) riguarda il 25% dei neoassunti.

L'utilizzo esperto del mezzo, specie con riferimento alla didattica in classe, riscuote un'adesione tiepida e si attesta al 50% per i programmi di presentazione, al 60% per l'utilizzo delle tecnologie nella didattica.

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

Valutazione della formazione iniziale

La valutazione della formazione iniziale rivela una generale insoddisfazione (Fig.6). Mediamente un terzo dei neoassunti in tutti i gradi scolastici considera nel complesso non adeguata sotto ogni aspetto la propria preparazione in funzione dei compiti richiesti dall'insegnamento, con l'eccezione della competenza nei contenuti della disciplina insegnata. Si legge nella domanda aperta: *Spero che il percorso di studi che hanno svolto i miei giovani colleghi sia veramente produttivo, io ho dovuto imparare sul campo tutto quello che so. E ancora: L'acquisizione di gran parte delle competenze necessarie all'insegnamento sia ancora lasciate alla buona volontà dei singoli. La formazione iniziale per gli insegnanti dovrebbe essere molto più seria.*

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

I docenti della secondaria di primo grado esprimono posizioni molto simili, con differenze di pochi punti percentuali, mentre nell'infanzia e nella primaria la valutazione della preparazione ricevuta è complessivamente migliore: rispetto i medesimi aspetti il livello di insoddisfazione si attesta sul 30% della primaria e il 25% dell'infanzia.

Sono percentuali importanti, che testimoniano una palese difficoltà dei percorsi formativi per i docenti ma anche del sistema di reclutamento, che non accerta il possesso delle competenze necessarie per l'insegnamento prima dell'assunzione.

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

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

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

La soddisfazione professionale

Alcune domande del questionario erano tese ad individuare quali aspetti dell’attività lavorativa sono fonte di maggiore insoddisfazione per i neoassunti. Nelle risposte si evidenzia uno stretto collegamento con la qualità della formazione iniziale. La gestione della classe e del comportamento degli alunni, già segnalata come una competenza iniziale carente, è una delle difficoltà che maggiormente pesano nel vissuto quotidiano: rappresenta un problema per un docente su tre della secondaria (32,2%) e per uno su quattro nella primaria, con una percentuale del 23,5% già nell’infanzia. Nella secondaria appare ancora più problematico riuscire a promuovere negli alunni la motivazione ad apprendere (36,2% primo grado e 45% secondo grado), con conseguenti difficoltà nell’ottenimento di risultati soddisfacenti (35,4% e 41,6%) (Fig.7).

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

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

Le relazioni interne invece, con il dirigente, i colleghi, il personale amministrativo, sono vissute come positive dalla quasi totalità dei docenti, con differenze non significative tra i diversi gradi scolastici. L’unica eccezione è rappresentata dalla voce *rapporto con i colleghi*: a fronte di un indice di insoddisfazione del 5,2% nella secondaria di secondo grado, il valore del dato è del 10,4% nell’infanzia e dell’8,2% nella primaria. Considerato che nell’infanzia e nella primaria la collegialità è maggiormente praticata come prassi didattica e progettuale, potrebbe sembrare che i rapporti personali tendano a presentarsi più soddisfacenti ove sono svincolati dalla “fatica” della collegialità.

Vengono invece unanimemente indicati come fonte principale di soddisfazione i rapporti interpersonali con gli alunni (94,4%) e il momento della presentazione dei contenuti disciplinari (91,1%): questi aspetti rimangono il *core* della professionalità docente, e mantengono il loro carattere di gratificazione per l’insegnante, nonostante i problemi posti dai risultati di apprendimento e dalla gestione della disciplina in classe. I docenti ritrovano il senso della propria azione nel contatto coi ragazzi e nell’atto dell’avvicinarli alla conoscenza, e da questo ricavano la soddisfazione per la scelta professionale

compiuta e la motivazione per continuare il loro lavoro. E' significativo che l'indice di soddisfazione per questi aspetti non diminuisca con gli anni di servizio, ma rimanga invece costante, con una tendenza piuttosto all'aumento.

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

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

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

Fig.7 . Situazioni vissute come problematiche/molto problematiche

	Infanzia	Primaria	I grado	II grado	Tutte
Mantenere la disciplina in classe	23,5	26	31	32,2	28,5
Presentare i contenuti disciplinari	10,2	8,6	7,7	9	8,9
Promuovere motivazioni	15,5	20,5	36,2	45	30,2
Rapporti alunni	4,6	6,2	7,8	7,4	6,6
Risultati soddisfacenti	14,1	20,6	35,4	41,6	28,9
Valutare alunni	19,1	27	20,4	20,3	22,3
Flessibilizzare i percorsi di apprendimento	29,8	29,6	36,8	31,8	30,6
Rapporti con il DS	6,5	6,4	6,7	7,3	7,2
Rapporti con il personale amministrativo	8,5	7,6	7,3	7,9	7,7
Rapporti con i colleghi	10,4	8,2	6,6	5,2	7,4
Rapporti con i genitori	9,4	11,4	11,1	12	11,2

Vanno tuttavia evidenziati due motivi di profonda insoddisfazione, che vengono ampiamente segnalati nelle risposte aperte : l'inadeguatezza dello stipendio e il senso di svalutazione della professione.

Riconoscimento economico e riconoscimento nella scala sociale sono due elementi interconnessi, che insieme, concorrono a costituire l'attrattività di una professione e a rafforzare la motivazione di chi già sta operando in essa.

L'inadeguatezza della retribuzione salariale è un tema ampiamente e da tempo dibattuto, specie da quando vengono regolarmente pubblicati, e dunque conosciuti, i dati internazionali al riguardo. Anche il rapporto OCSE del 2008 conferma che i docenti italiani hanno la retribuzione più bassa tra i paesi comunitari, ma va rimarcato che il confronto non è semplice, poiché altri fattori vanno correlati al livello di retribuzione salariale: la modalità di progressione nella carriera, le ore di insegnamento, i premi, l'orario complessivo di lavoro, la previsione di valutazioni correlate ad aumenti meritocratici.

Un confronto globale, che prenda in considerazione i diversi fattori, disegna un "sistema italiano" che, nel confronto internazionale, si caratterizza per salari bassi, un basso numero di ore d'insegnamento, assenza di valutazione e di premi.

Le opinioni dei neoassunti sono fortemente critiche nei confronti di questo modello e consapevoli che questo intreccio di elementi influisce sulla perdita di prestigio sociale della professione.

La retribuzione attuale dei docenti è insufficiente a garantire un tenore di vita dignitoso: il compenso è paragonabile a quello di molti dipendenti che in altri settori svolgono professioni poco qualificate.

Non sono soddisfatto della retribuzione, che mi sembra a dir poco umiliante per chi svolge con impegno e motivazione il proprio lavoro.

Ci sarebbe bisogno di una maggiore presenza maschile nella scuola ma con gli stipendi da cassiera da supermercato che riceviamo, la professione è destinata a femminilizzarsi completamente.

Mi auguro che si possa restituire ai docenti dignità economica e sociale.

I docenti necessitano di essere socialmente rivalutati nel loro ruolo, una rivalutazione economica sarebbe un segno esteriore piuttosto incisivo.

Sono insoddisfatta perché lavoro molto e percepisco poco.

Manca nella scuola italiana la valorizzazione dell'insegnante, non solo economicamente, ma soprattutto socialmente.

E' necessario restituire al docente il suo valore sociale, la sua autorevolezza e credibilità.

Dovrebbe essere restituita agli insegnanti italiani la dignità e la credibilità che avevano.

Riscontriamo quotidianamente nelle aule una cronica mancanza di rispetto verso la scuola e gli insegnanti.

Anche la considerazione sociale è importante per una efficace azione educativa rivolta ai ragazzi di oggi, e una retribuzione seria la valorizzerebbe.

Progetti di sviluppo professionale e personale

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

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

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

Complessivamente, considerando tutte le preferenze espresse, si possono individuare tre grandi linee di sviluppo professionale e personale che i neoassunti intendono perseguire, spesso in modo non esclusivo, ma intrecciando tra loro gli obiettivi (Fig.8).

- *riavvicinamento alla famiglia*: interessa il 28,4% dei rispondenti, percentuale che supera i non residenti nella regione di servizio, comprendendo dunque anche coloro che nell'ambito regionale o provinciale sono stati assegnati ad una sede considerata disagiata
- *sviluppo di carriera interno all'ambito scolastico*: è l'opzione indicata da un buon 60%, di cui il 27,7% intende cambiare grado di scuola o tipo di posto: sono soprattutto i docenti di scuola dell'infanzia e quelli della secondaria di I grado a desiderare un passaggio al grado immediatamente superiore; sono prevalentemente i docenti di sostegno a desiderare una cattedra di tipo comune.
Il 32,7% dei rispondenti è interessato invece a uno sviluppo di carriera interno alla scuola, con l'assunzione di ruoli di responsabilità all'interno dell'istituto (collaboratore, figura di sistema...)

o il raggiungimento di ruoli dirigenziali (dirigente scolastico, carriera ispettiva). Disaggregando il dato per età, risulta che sono soprattutto i docenti più giovani ad avere queste aspirazioni: tra di essi, la percentuale di chi desidera cambiare grado scolastico sale al 33,7% e quella di chi aspira a una carriera interna al 44,2%, percentuale che scende progressivamente e in modo lineare con l'innalzarsi dell'età anagrafica, rimanendo alta fino ai 40 anni e scendendo successivamente a livelli sensibilmente più bassi. Scomponendo ulteriormente il dato e analizzando la sola voce *Ruoli dirigenziali*, emerge che i neoassunti under 30 esprimono questa preferenza per un 21,4%, a fronte di una media di opzioni del 9,7%. In modo speculare, il dato riferito a chi intende proseguire nell'insegnamento nel medesimo grado scolastico scende al 57,46% tra i trentenni e sale ben oltre l'80% tra chi ha superato i 50 anni.

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

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

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

Fig.8. *Prospettive personali e professionali*

Proseguire nell'insegnamento nell'attuale grado di scuola	68,6
Cambiare grado di scuola	19,6
Cambiare tipo di posto	8,1
Avvicinamento alla famiglia	28,4
Assumere maggiori responsabilità nella scuola (figure di sistema, collaboratore)	23
Perseguire ruoli dirigenziali nella scuola	9,7
Esperienze parallele (comandi nell'Amministrazione, in sindacato, incarichi università)	8,1
Attività esterne alla scuola (collaborazioni, consulenze, volontariato)	15,3
Cambiare lavoro	1,4

Fonte: Database ricerca "Profilo professionale neoassunti" a.s 2007/08

Nuovi assetti professionali e istituzionali

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

Le indagini internazionali sugli apprendimenti

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

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

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

Nell'indeterminatezza che ancora caratterizza l'argomento, sono state poste ai neoassunti domande piuttosto ampie, volte a sondarne gli orientamenti di massima sul tema.

Si è cercato innanzitutto di comprendere il loro atteggiamento nei confronti delle indagini internazionali sugli apprendimenti, che costituiscono sia un modello di riferimento per rilevare e leggere gli esiti degli alunni, sia una fonte di informazione per tutti i soggetti interessati ai processi formativi.

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

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

Ma esiste anche un'alta percentuale di insegnanti (49%)¹⁹, che ritiene queste indagini non utili e non utilizzabili dalla scuola perché i test, per garantire la comparabilità internazionale, non tengono conto delle diversità delle situazioni educative o del curriculum effettivamente svolto in una classe.

Le ricerche comparative internazionali si fondano invece proprio sulla convinzione che sia possibile avere informazioni attendibili, e quindi "utili" per riflettere sulla qualità di un sistema educativo, oltre le diversità dei curricula e oltre la singolarità di ciascun studente.

L'idea che l'insegnamento/apprendimento sia un processo sempre singolare, connesso alla particolarità del rapporto educativo e come tale non riconducibile a comparazione, è il principio che molti ritengono incompatibile con il presupposto della possibile confrontabilità degli esiti.

¹⁹ Non è possibile una somma a 100 delle percentuali, perché la risposta chiedeva di esprimersi su una scala di valori

Tale posizione è maggiormente condivisa dai neoassunti più giovani, che infatti sono i più tiepidi verso le rilevazioni internazionali, con una percentuale di “convinti” del 61%, dato che sale in modo costante e lineare con l’età anagrafica, fino ad arrivare al 67,8% tra i cinquantenni (il 72,9% tra gli over 60).

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

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

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

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

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

Il sistema di valutazione nazionale

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

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

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

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

Progressione di carriera

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

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

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

E’ sembrato utile cogliere l’opportunità di chiedere ai diretti interessati un’opinione in merito, tanto più se potenzialmente destinati ad essere soggetti alle norme in materia per una vita lavorativa non breve (Fig. 9).

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

- una differenziazione basata su un diverso impegno nell’insegnamento, che premia chi si occupa di particolari bisogni educativi degli alunni, o svolge ulteriori attività di insegnamento rispetto a quelle previste per contratto, o si fa carico di discipline che richiedono competenze specializzate (67,8% di consensi): è preferito dai docenti della secondaria e dai più giovani;
- una differenziazione basata sull’assunzione di responsabilità organizzative nella scuola (62,9%): raccoglie consensi soprattutto nella primaria e tra i docenti giovanissimi (gli under 30 lo scelgono per un 72%)

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

- il ricorso a standard per misurare la professionalità secondo procedure definite a livello nazionale/regionale;
- la differenziazione in funzione delle caratteristiche della sede di servizio, vale a dire la complessità e/o disagio della sede (localizzazione geografica, contesto ambientale, presenza di alunni con bisogni educativi specifici, ecc..).

Queste due ultime opzioni, che fanno entrambe riferimento a parametri pre-fissati, non superano il 50% di consensi, raccogliendone l’una il 41,2%, l’altra il 47,4%. Sono soprattutto i neoassunti della

secondaria e i docenti con più anni anagrafici e di servizio a guardare con favore a queste prospettive, specie la seconda, che riflette un fenomeno ormai avvertito in molti paesi: l'esigenza di attrarre insegnanti di qualità in scuole svantaggiate, in cui i docenti si trovano ad affrontare richieste educative particolari, che i colleghi di altre scuole incontrano in misura minore.

Complessivamente, dunque, vengono preferite ipotesi che privilegiano la valorizzazione dell'azione effettiva del docente, il suo lavoro sul campo misurato sulla base di attività chiaramente e facilmente individuabili, svolte o direttamente con gli alunni o a favore del funzionamento dell'istituto.

Standard più complessi o parametri pre-determinati legati alla struttura scolastica incontrano accoglienze più tiepide.

Fig.9. Opinioni sulle modalità di progressione della carriera docente

	<i>Infanzia</i>	<i>Primaria</i>	<i>I grado</i>	<i>II grado</i>	<i>Tutte</i>
Non modificare il sistema	34,2	31,8	27,3	26,3	29,6
Differenziare i percorsi di carriera in funzione del diverso impegno nell'insegnamento	63,6	64,6	70,9	71,3	67,8
Differenziare i percorsi di carriera in funzione dell'assunzione di maggiori responsabilità organizzative e di coordinamento	62,9	65,8	64,8	60,7	62,9
Differenziare i percorsi di carriera in funzione della professionalità misurata per standard	40,3	36	42,8	46,9	41,2
Differenziare la retribuzione in funzione delle caratteristiche della sede di servizio	46,2	45	48,2	50,5	47,4

Fonte: Database ricerca "Profilo professionale neoassunti" a.s 2007/08

Responsabilità dell'istituto scolastico

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

In particolare sono stati esaminati quattro aspetti (Fig.10):

- la possibilità di assumere direttamente una parte degli insegnanti (ad es. insegnanti con particolari competenze specialistiche, insegnanti per le supplenze). E' la voce che raccoglie il minor consenso, attestandosi i molto d'accordo solo al 13,7%, tuttavia un ulteriore 31,3% si dichiara d'accordo,

portando dunque al 45% la percentuale dei neoassunti per cui l'assunzione diretta da parte delle scuole, sia pure per una parte del personale, è tema di cui può cominciare a parlarsi.

Il tasso di totale disaccordo (*per nulla d'accordo*) è del 33,2% dei rispondenti, cui va aggiunto un altro 21,8% di *poco d'accordo*.

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

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

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

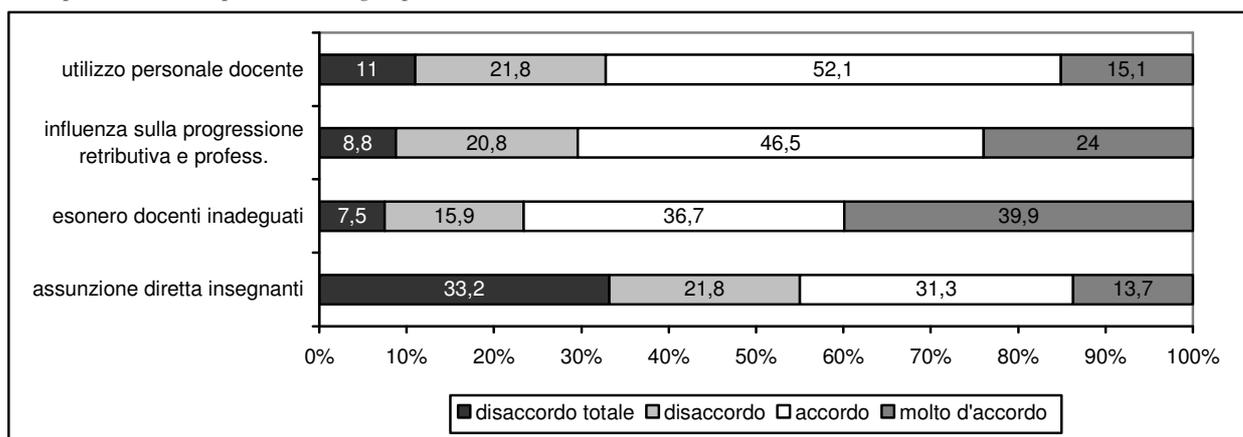
- *la possibilità di esonerare dall'insegnamento docenti che abbiano dato prova di palese inadeguatezza nel rapporto educativo con gli alunni*: al contrario della precedente, questa voce ottiene consensi compatti, con un 76,6% di rispondenti che si dichiara d'accordo/molto d'accordo, la sola opzione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

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

- *la possibilità che venga attribuita alla scuola una maggiore autonomia per quanto riguarda le modalità di utilizzo del personale docente (articolazione flessibile dell'orario cattedra, orario aggiuntivo..)*: questa voce ottiene una percentuale di consensi inferiore alla precedente (67,2%),

probabilmente poiché l'ipotesi si riferisce solo alle condizioni di servizio, senza un'esplicita connessione a una progressione di carriera o retributiva, così da prestarsi più facilmente a possibili equivoci e diffidenze. Non si evidenziano differenze apprezzabili in riferimento al grado di scuola, né all'età, mentre rappresenta una variabile sensibile l'area territoriale, in quanto in Puglia il tasso di accordo per questa voce scende al 60,7%, a fronte del 67,9% dell'Emilia-Romagna e del 67,7% del Piemonte.

Fig. 10. Opinioni sull'ampliamento degli spazi di autonomia della scuola



Fonte: Database ricerca "Profilo professionale neoassunti" a.s 2007/08

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

Il confronto con i dati della seconda indagine IARD (Cavalli, 2000), svolta nel 1999 in tempi di neonata autonomia scolastica²⁰, mostra che la percentuale di docenti favorevoli all'attribuzione alle scuole di spazi di autonomia è sensibilmente aumentata in tutti i temi oggetto di indagine di entrambe le ricerche. L'aumento è più evidente nelle domande che prendono in considerazione la carriera dei docenti: i favorevoli alla possibilità che l'autonomia introduca elementi di differenziazione nella carriera, sono aumentati, nei diversi gradi scolastici, dall'infanzia alla secondaria di secondo grado, rispettivamente di 18; 12,7; 8 e 7 punti percentuali; coloro che auspicano la possibilità di esonerare gli insegnanti inadeguati con procedure a livello d'istituto sono aumentati di 18,1; 17,7; 14,1 e 11,5 punti percentuali.

²⁰ Ricordiamo che il D.P.R. n.275, il Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59, che è stato il vero e proprio atto di nascita dell'autonomia, è dell'8 marzo 1999 ed è entrato in vigore il 1° settembre 2000.

Anche nel 1999, prima dell'attuazione dell'autonomia, i docenti più restii a nuovi assetti erano quelli dell'infanzia e della primaria, come lo sono tutt'ora, contemporaneamente, però, è proprio questo gruppo di docenti a mostrare una tendenza al rinnovamento più in rapidamente in crescita rispetto ai colleghi.

Profili di insegnanti.

Per approfondire la descrizione delle caratteristiche dei neoassunti, in particolare per esplorare quale è il loro atteggiamento verso elementi di innovazione e tracciare un possibile profilo rispetto a questo fattore, mediante la Rasch Analysis²¹ sono state esaminate nel loro complesso le domande del questionario che chiedevano opinioni intorno a nuovi assetti professionali e istituzionali. Il metodo utilizzato, che consente di spiegare oltre il 79% della variabilità delle risposte dei docenti, permettendo quindi di giungere ad una classificazione robusta, ha consentito di individuare tre gruppi, composti da soggetti con caratteristiche simili.

Il primo gruppo è costituito da 2260 docenti, che corrispondono al 25,1% del totale. E' il gruppo in cui l'atteggiamento positivo verso l'innovazione e i cambiamenti di sistema è più forte e solido.

Al suo interno prevalgono i docenti che hanno una visione ampia e articolata dell'autonomia scolastica, di cui auspicano un ampliamento degli ambiti decisionali sia sul versante didattico, con una maggiore assunzione di responsabilità dell'istituto nel determinare metodi, contenuti e percorsi didattici in vista del raggiungimento dei risultati di apprendimento, sia sul versante organizzativo, con la possibilità di utilizzare in modo funzionale e flessibile tutte le risorse organizzative di cui l'istituto dispone. E' una declinazione ampia e completa degli artt. 4 (*Autonomia didattica*) e 5 (*Autonomia organizzativa*) del Regolamento dell'autonomia. Ma questo gruppo di insegnanti va oltre, in quanto ritiene che l'autonomia debba avere un ruolo anche nell'influenzare la carriera docente, sia nella direzione di esonerare chi si mostra inadatto alla funzione, sia di incidere sulla progressione retributiva dei docenti. A questo proposito, il criterio preferito è quello basato sul diverso impegno dei singoli docenti nell'insegnamento. Una disponibilità forte a misurare il proprio impegno come insegnanti, dunque, ed è questo il tratto che maggiormente caratterizza questi docenti: la disponibilità all'assunzione di responsabilità individuali e il favore con cui guardano a forme di valutazione e di incentivazione ad essa correlate. I *responsabili* si potrebbe chiamarli, per questo atteggiamento che li vede pronti ad assumere in prima persona le responsabilità del processo di insegnamento/apprendimento. Non a caso appartengono a questo gruppo coloro che sono favorevoli alla valutazione nazionale declinata nella forma di una valutazione dei singoli docenti.

Anche nei confronti delle valutazioni internazionali l'atteggiamento è di ritenerle utili per l'insegnante stesso, per la possibilità di confrontarsi con le competenze e gli standard a livello internazionale.

Per i membri del secondo gruppo, composto da 2863 docenti, che costituiscono il 31,8% del totale, sembra appropriato l'appellativo di *protezionisti*, poiché l'atteggiamento prevalente è una disponibilità all'innovazione che si ferma davanti al *core* della professionalità: l'insegnamento, considerato un aspetto da proteggere e riparare da qualunque ingerenza. Nel momento in cui entrano in

²¹ In particolare, si è fatto riferimento al *Rating Scale Model* che consente di trattare modelli di risposta basati su una scala Likert, in questo caso con quattro modalità. L'applicazione del suddetto modello, oltre a spiegare il 79% della variabilità insita nelle risposte dei docenti neo-assunti, ha permesso di ottenere buoni valori degli indici di adattamento classici (*infit* e *oufit*).

gioco elementi che toccano l'atto dell'insegnare, prevale un atteggiamento di difesa dello *status quo*, di salvaguardia degli ambiti sentiti come più intimamente connessi con la propria professionalità. Si concentrano qui coloro che sono convinti della necessità di differenziare la carriera dei docenti secondo il criterio di un maggiore impegno esplicito nelle responsabilità organizzative dell'istituto: disposti dunque a mettersi in gioco, ma tenendo al riparo l'insegnamento da forme di valutazione o da considerazioni che esulino l'attività didattica.

Coerentemente, sono d'accordo per una valutazione del sistema, ma basata sulla valutazione della scuola come entità, senza imputazione degli esiti ai singoli soggetti, oppure, se del caso, al solo dirigente scolastico. Si ritrova infatti soprattutto in questo gruppo quella minoranza dei docenti che segnalano come opportuna la valutazione del dirigente scolastico.

Quanto agli spazi dell'autonomia, ritengono opportuno ampliarli soprattutto nella direzione di un utilizzo più flessibile e autonomo del personale docente, meno sul versante dell'individuazione di obiettivi didattici o su quello dell'influenza nello sviluppo della carriera dei docenti.

Sulle indagini internazionali hanno qualche perplessità, ritenendo che non colgono le diversità delle situazioni educative: le vedono come utili ai decisori politici, ma non a se stessi.

Il terzo gruppo costruito attraverso l'elaborazione statistica è il più numeroso, rappresentando il 43,1% del totale (3879 docenti) ed è quello dei *diffidenti*. Prudenti nell'affrontare le innovazioni, ciò che li accomuna è il desiderio di cambiare il meno possibile negli attuali assetti: sono concentrati qui i docenti contrari sia a qualunque tipo di valutazione nella scuola sia alle modifiche nella progressione di carriera. Vi si ritrovano anche docenti favorevoli a uno sviluppo di carriera basato su criteri di tipo standardizzato, quali le caratteristiche della sede di servizio e gli standard fissati a livello nazionale. Questa scelta, compiuta dai docenti con un più basso tasso di propensione all'innovazione, è facilmente spiegabile se si considera che, enunciata senza concretezza di procedure, può anche leggersi come un richiamo a meccanismi automatici, lontani da una valutazione sul campo che tenga conto delle prestazioni effettive dei singoli.

Altre caratteristiche contraddistinguono i tre gruppi e ne specificano meglio il profilo.

Nel primo si distribuiscono soprattutto i docenti compresi nella fascia d'età tra i 40 e i 55 anni e con un precariato di una decina d'anni, nel terzo gruppo si concentrano soprattutto gli ultracinquantenni e i più giovani, mentre la fascia 30-35 si concentra tra i *protezionisti*.

Età anagrafica avanzata e scarsa esperienza lavorativa nella scuola sembrano dunque essere due fattori che abbassano il livello della propensione alle innovazioni: se il primo ha una spiegazione generazionale riscontrabile di norma in ogni settore, il secondo rimanda alla complessità della scuola, che necessita di essere vissuta per un certo tempo, prima di poterne comprendere i vari aspetti e costruirsi un giudizio su possibili interventi migliorativi del sistema.

Tra i *responsabili* sono prevalenti i docenti della scuola secondaria, mentre quelli di primaria e infanzia si concentrano soprattutto nel gruppo dei *diffidenti*.

Entrando più nel dettaglio e analizzando i risultati per tipo di posto, si nota una distribuzione equilibrata dei docenti di posto comune, mentre la presenza dei docenti di sostegno è polarizzata nel primo gruppo e quella dei docenti di religione nei *diffidenti*.

La distribuzione per età dà ragione di un'altra caratteristica che distingue i tre gruppi: il diverso modo con cui i loro componenti si prospettano il proprio futuro professionale. Gli obiettivi professionali che l'analisi univariata aveva individuato come propri dei docenti più giovani ricompaiono nel gruppo dei *diffidenti*: perseguire ruoli dirigenziali o sviluppare la propria carriera assumendo maggiori responsabilità organizzative. Per contro, nel primo gruppo si trova la percentuale più bassa di coloro che hanno queste prospettive e la più alta di chi desidera cambiare grado di scuola e avvicinarsi alla

famiglia. Tra i *protezionisti*, invece, prevale l'intenzione di proseguire semplicemente nell'insegnamento, e sono più basse le percentuali di chi persegue altri obiettivi.

Altri elementi contribuiscono a costruire un'immagine a più dimensioni di questi tre gruppi, a partire dalla motivazione che ha indotto i docenti a scegliere l'insegnamento. La passione per l'insegnamento compare con più frequenza tra i *diffidenti* e, a scalare, tra i *protezionisti* e i *responsabili*, ove raggiunge la percentuale più bassa. E' in questo primo gruppo che si concentrano invece coloro che dichiarano di aver compiuto la scelta per mancanza di alternative migliori.

Analogamente, sempre tra i *responsabili*, si trova una più alta percentuale di coloro che non confermerebbero la scelta dell'insegnamento.

Un ulteriore fattore si può prendere in considerazione: l'utilizzo regolare dei mezzi di informazione professionale e culturale. Sotto questo profilo, il gruppo dei *diffidenti* utilizza tutti i mezzi proposti dagli item in percentuale più alta, dalle riviste e testi specializzati ai quotidiani all'utilizzo di internet, con differenze che variano dai 3 ai 9 punti percentuali in più.

Questi dati conducono ad alcune considerazioni importanti. Innanzitutto le caratteristiche del gruppo di *diffidenti*, che rappresenta quasi la metà del campione, e in cui si trova il più basso tasso di propensione all'innovazione, dimostrano che un atteggiamento prudente verso ipotesi di innovazioni strutturali nella scuola non si identifica necessariamente con un atteggiamento di immobilismo culturale e professionale, perché i tratti di questo gruppo evidenziano invece un buon livello culturale, un forte livello di identità professionale, un elevato dinamismo e ed elevate aspettative verso la propria vita professionale. Sarebbe sbagliato vedere questo gruppo come una forza passiva e frenante del corpo docente, al contrario appare più corretto coglierne da un lato la diffidenza verso ipotesi non precisate e pertanto non convincenti di innovazione, dall'altra il legame che mostra con la professione docente nei suoi aspetti più "vocazionali", caratteristica questa che lo accomuna al gruppo dei *protezionisti*.

Diffidenti, ma non per questo meno impegnati professionalmente, né meno appassionati all'insegnamento. Piuttosto, sembra delinearsi l'identità di un gruppo motivato ad una scuola di qualità, probabilmente disposto a cogliere positivamente fattori innovativi, purché orientati a un effettivo miglioramento del sistema scolastico e delle condizioni lavorative.

La seconda considerazione che emerge è la difficoltà di costruire profili descrittivi che riescano a cogliere appieno la realtà del corpo docente, che si mostra in verità estremamente differenziato al suo interno, con una varietà molto marcata di atteggiamenti, opinioni, comportamenti: quasi una somma di individualità. Non a caso il paradigma dei "legami deboli" è individuato dalla teoria organizzativa proprio facendo riferimento al mondo della scuola (Weick, 1982), e alla natura strutturalmente disintegrata dell'attività scolastica, all'interno della quale si colloca l'individualismo dei comportamenti professionali degli insegnanti. Anche dall'analisi qui presentata, il corpo docente non emerge come una categoria, con vere e proprie caratteristiche comuni, ma piuttosto come una popolazione, che pur condividendo situazioni professionali comuni, non costituisce necessariamente un gruppo omogeneo.

Conclusioni

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

chi ha responsabilità di governo della scuola e si pone il problema di poter disporre di insegnanti di qualità.

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

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

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

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

La formazione scolastica/accademica fatica a mettersi in sintonia con le dinamiche reali delle classi, e non aiuta la mancanza di un *sillabo* che declini le competenze professionali dei docenti, così che l'immagine professionale dell'insegnante risulta ancora sfocata, quasi frutto di assemblaggio di diverse visioni, anziché di scelte culturali e politiche consapevoli. Indubbiamente un buon insegnante è tale anche per qualità che sfuggono a definizioni precise e ad acquisizioni scolastiche o accademiche (la disponibilità, l'entusiasmo, la creatività, la facilità nei rapporti), e che dipendono in parte da predisposizioni personali, in parte dall'esperienza. *"L'insegnamento non è solo tecnica, ma anche mestiere-arte che si impara nel tempo, con l'esperienza"*.

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

b) Revisione del reclutamento. Se per un terzo dei neoassunti l'anno di prova coincide con il decimo anno di insegnamento; se i nuovi docenti sono mediamente quarantenni (età media: 41 anni), se l'ingresso in ruolo è avvenuto per graduatorie di un concorso svoltosi otto anni fa o per graduatorie in cui si può essere inseriti anche senza aver superato nessun concorso, se i docenti appena entrati in ruolo riconoscono inadeguate le proprie competenze professionali, significa che il sistema di reclutamento non svolge la funzione di selezionare gli elementi e le competenze migliori da avviare all'insegnamento, né quella di intercettare le motivazioni nel momento in cui più sono vive e ricche di potenzialità. Il reclutamento, inoltre, non si accompagna ad una politica di programmazione territoriale, alimenta invece una mobilità regionale e interregionale ben oltre la normale fisiologicità del sistema e che è causa primaria di un turn over che va tutto a discapito della qualità della scuola. Oltre a questi dati, la

ricerca mette in evidenza che i docenti sono consapevoli di essere entrati in ruolo senza nessuna reale selezione dei requisiti necessari ad insegnare, e che tale sistema, ricomprendendo tutti in un'unica nebulosa indistinta, penalizza la categoria e mortifica le potenzialità e gli entusiasmi. I neoassunti del campione si esprimono chiaramente per una maggiore selezione in ingresso e per procedure che garantiscano l'accertamento delle effettive competenze degli aspiranti, consentendo al contempo ai selezionati un ingresso rapido nella scuola. Tra le due modalità di reclutamento adottate in Italia, graduatoria permanente e concorso, il secondo appare il più idoneo a dare risposta alle due esigenze, purché bandito con cadenza frequente e regolare ed utilizzato veramente come via ordinaria all'assunzione. Tuttavia non mancano, tra i rispondenti, alcune, sia pur caute, aperture alla possibilità di assunzioni aperte, demandate a livello di scuola.

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

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

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

Un nuovo docente per il nuovo millennio

Un corpo docente non più giovane, con una lunga esperienza di precariato alle spalle, una formazione iniziale inadeguata e motivi di insoddisfazione professionale legati alla progressione retributiva e alla perdita di prestigio sociale: queste sono alcune caratteristiche dei docenti neoassunti emerse dalla ricerca e che possono considerarsi direttamente correlate ai nodi strutturali evidenziati. Sotto questo aspetto, in quanto derivanti da fattori esterni e strutturali, possono anche definirsi “tratti passivi” del profilo dei neoassunti, in cui si esprimono la tortuosità e precarietà del loro passato e le insoddisfazioni del loro vissuto professionale.

Ma la ricerca ha permesso di rilevare anche “tratti attivi”, connessi con la personale modalità di ognuno di interagire con il contesto e di attivare le proprie individuali risorse cognitive, motivazionali, affettive. Alcuni appaiono particolarmente rilevanti.

a) *Alto livello di motivazione e di identità professionale:* i docenti del campione hanno scelto l'insegnamento prevalentemente per passione e vocazione, riconfermerebbero la scelta e considerano come fonte principale di soddisfazione il rapporto con gli alunni e l'esercizio dell'insegnamento. Dunque le motivazioni di natura intrinseca hanno una grande portata per i docenti, costituisce il “motore” primo del loro impegno. Tale valore è anche una grande risorsa per il sistema, purché non

utilizzato come sostitutivo di più concrete motivazioni estrinseche (riconoscimenti, aumento della retribuzione salariale), ma valorizzato in funzione della qualità della scuola: coinvolgere il corpo docente in azioni migliorative del sistema è possibile e utile proprio perché gli insegnanti sono i primi cui sta a cuore una “buona scuola”.

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

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

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

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

Bibliografia

Cavalli, A., *“Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana”*, il Mulino, Bologna, 2000

Eide, E., *“The Teacher Labour Market and Teacher Quality”*, *Oxford Review of Economic Policy*, 2004, vol.20 (2)

Eurydice, *“Domanda e offerta” Rapporto II. La professione insegnante in Europa: profili, tendenze e sfide*. Collana Questioni chiave dell’istruzione in Europa (volume 3) 2002 Eurydice
<http://www.eurydice.org/>

Eurydice, *“School Autonomy in Europe. Policies and Measures”*, Eurydice, Bruxelles, 2007

EurydiceItalia *“La valutazione dei sistemi educativi in Europa”*, Informazione internazionale, Notiziario, dicembre 2005

General Teaching Council for England, *Professional Standard for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, 2006, <http://www.tda.gov.uk>

Gianferrari, L., *“I nuovi docenti. Indagine sul profilo professionale dei docenti neoassunti”* 2006,
<http://www.istruzioneer.it>

Gianferrari, L., *I nuovi insegnanti: esiti di una ricerca regionale*, in Cerini, Gianferrari, Grossi (a cura di), *Essere insegnanti*, Tecnodid , 2007

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

Haut Conseil de l’Education, *Raccomandations pour la formation des Maitres*, Paris, 2006

Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell’Economia e delle Finanze, *Quaderno bianco sulla scuola*, Roma, 2007

MIUR: *La scuola in cifre 2005*, <http://www.istruzione.it>

MIUR, *La scuola statale: sintesi dei dati - a.s. 2007/08*, <http://www.istruzione.it>

MIUR, *Osservatorio sulle graduatorie 2007, 2008*, <http://www.istruzione.it>

OECD, *Education at a Glance 2004, OECD Indicators*, ed. OECD, Paris, 2004

OECD, *Education at a Glance 2007, OECD Indicators*, ed. OECD, Paris, 2007

OECD, *Education at a Glance 2008, OECD Indicators*, ed. OECD, Paris, 2008

OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, ed OECD, Paris, 2006

Rockoff, J., "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data", *American Economic Review*, 2004, vol.94 (2)

Schacter, J e Y. Thum, "Paying for High and Low-quality Teaching", *Economics of Education Review*, 2004, vol.23

Weick K.E , *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in Zan S. (a cura di), *Logiche d'azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1982.