

ELENA GREMIGNI

INSEGNANTI IERI E OGGI

*I DOCENTI ITALIANI TRA PRECARIATO,
ALIENAZIONE E PERDITA DI PRESTIGIO*

FrancoAngeli



Vichiana
Storia e critica del pensiero sociale

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



Vichiana
Storia e critica del pensiero sociale

diretta da Mario Aldo Toscano

Comitato scientifico: Maurice Aymard (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Davide Bigalli (Facoltà di Lettere e filosofia, Milano); Giuliana Gemelli (Facoltà di Lettere e filosofia, Bologna); Agnes Heller (New School for Social Research, New York); Alberto Izzo (Facoltà di Sociologia, Roma); Orlando Lentini (Facoltà di Sociologia, Napoli); Carlo Marletti (Facoltà di Scienze politiche, Torino); Anthony Pagden (King's College, Cambridge); Mario Aldo Toscano (Facoltà di Scienze politiche, Pisa); Immanuel Wallerstein (Fernand Braudel Center, Binghamton, Usa).

La collana muove dai seguenti presupposti:

- offrire, nel campo delle discipline sociali, testi di riscoperta, ricostruzione e reinterpretazione di temi culturalmente importanti;
- meditare nuove problematiche in connessione con il divenire dei tempi, sviluppando un pensiero innovativo;
- dilatare lo spettro degli interessi sociologici verso orizzonti più ampi, stimolando il confronto con altre forme del sapere socialmente significativo;
- tentare stili di ricerca e di riflessione in grado di contribuire alla comprensione non convenzionale della realtà storica;
- promuovere percorsi di lavoro occultati dalla dominanza delle tradizioni occidentali "forti";
- configurare una palestra di dialogo internazionale allo scopo di aprire le scienze sociali al di là dei confini accademicamente ereditati;
- riconoscere, da un'ottica cosmopolita e critica, i fili dell'intelligenza italiana nel contesto ideale dell'Europa.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

ELENA GREMIGNI

**INSEGNANTI
IERI E OGGI**

*I DOCENTI ITALIANI TRA PRECARIATO,
ALIENAZIONE E PERDITA DI PRESTIGIO*

FrancoAngeli

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Premessa	pag.	7
Introduzione	»	9
1. Una precarietà istituzionalizzata: l'accesso alla professione docente nella scuola pubblica italiana	»	23
1.1. Le origini del precariato scolastico	»	23
1.2. L'articolo 97 della Costituzione e la pratica delle "satorie"	»	32
1.3. I concorsi pubblici e il "doppio canale"	»	42
1.4. Le SSIS e le "graduatorie permanenti"	»	46
1.5. Verso i Tirocini Formativi Attivi	»	60
2. Forme di disagio e alienazione narrate dai docenti	»	66
2.1. La "voce" degli insegnanti	»	66
2.2. La questione delle graduatorie	»	67
2.3. Il lavoro nella scuola	»	88
2.4. La precarietà vissuta in ruolo	»	98
3. La rappresentazione dei docenti nell'era delle ICT	»	104
3.1. Il prestigio in declino degli insegnanti	»	104
3.2. Processi educativi e <i>Social Network</i>	»	116
3.3. La scuola vista da <i>Facebook</i>		116
3.3.1. La rappresentazione dei professori	»	122
3.3.2. Forme di violenza verbale	»	
Nota conclusiva: esigenze e aspettative	»	133
Bibliografia	»	139

Premessa

Questo volume nasce dall'esigenza di offrire alcuni spunti di riflessione riguardo alle difficili condizioni lavorative degli insegnanti nelle scuole italiane: il tema appare cruciale dal momento che spesso questi "lavoratori della conoscenza", vittime di crescenti forme di proletarizzazione, vedono frustrate le loro legittime aspirazioni al riconoscimento (sociale e materiale) della loro professionalità, con conseguenze significative sulla qualità complessiva dell'istruzione pubblica.

Il testo costituisce una rielaborazione e un aggiornamento di precedenti ricerche, realizzate a partire dal 2004, che hanno avuto per oggetto gli insegnanti e la scuola (E. Gremigni, F. Settembrini, Insegnanti 'flessibili'. Il precariato nella scuola dell'autonomia, in M. A. Toscano (a cura di), Homo instabilis. Sociologia della precarietà, Jaca Book, Milano – Pontedera 2007, pp. 367-402; Ead., Ead., G. Lucci, Nodi critici della scuola italiana, Il Grandevetro, Pisa 2008 (Pisan Papers. Quaderni del Dipartimento di Scienze Sociali, 2), pp. 86-121; Ead., Nativi digitali o digitali naïve?, in «ComunicazionePuntoDoc», 5, 2012, pp. 199-237).

In conclusione di questa breve nota, desidero ringraziare tutti coloro che hanno reso possibile la realizzazione di questo volume. In primo luogo, Mario Aldo Toscano, che mi ha dato l'opportunità di svolgere attività di ricerca presso il Dipartimento di Scienze politiche e sociali dell'Università di Pisa, guidando il mio percorso di formazione e mostrando una sensibilità culturale e umana rara a trovarsi.

Un ringraziamento particolare va ad Andrea Borghini, che mi ha sollecitato a riprendere gli studi in questo campo, promuovendo la

creazione di un gruppo di ricerca su Pierre Bourdieu.

Ringrazio inoltre Roberta Bracciale e Simona Tirocchi, per gli utili consigli metodologici, bibliografici e sitografici da loro dispensati per la realizzazione dell'indagine descritta nell'ultimo capitolo di questo volume.

Le ricerche presentate nel testo non avrebbero potuto vedere la luce senza la preziosa collaborazione e la confortante presenza di altri amici e colleghi che mi hanno aiutato a diverso titolo nel corso di tanti anni di ricerche. In particolare, desidero esprimere la mia gratitudine a Dania Biasci, Lorenza Boninu, Sondra Cerrai, Giovanna Lucci, Ebe Serni, Franca Settembrini, Marco Trainito. Un ringraziamento affettuoso va anche ad Antonella Cirillo, Luca Corchia, Claudia Damari, Linda Ferretti e Gerardo Pastore, preziosi compagni di lavoro del dottorato di ricerca in Storia e sociologia della modernità.

Desidero ringraziare infine Fulvio Corrieri e tutti gli insegnanti che hanno reso possibile la realizzazione di questo lavoro attraverso importanti testimonianze dirette e altre tracce che hanno permesso di far conoscere i loro difficili percorsi di vita.

Introduzione

Docenti, scuola e società

La responsabilità dell'abbassamento della qualità della scuola italiana viene spesso attribuita all'incompetenza, alla inadeguatezza o alla cattiva volontà degli insegnanti¹. Ma questa impostazione “microso-

¹ Tra i numerosi saggi dedicati alla figura degli insegnanti medi nella scuola italiana si vedano in particolare: A. Sensini, *I professori*, Vallecchi, Firenze 1968; M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna 1969; G. Genovesi, *I professori*, in *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978, pp. 33-87; A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola. Dal 1700 alle soglie del 2000*, 3^a ed., La Nuova Italia, Firenze 1981 (1^a ed. 1959); E. De Fort, *Gli insegnanti*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 199-261; A. Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 1992; Id. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2000; L. Fischer, *Gli insegnanti: ruolo e formazione*, in L. Ribolzi (a cura di), *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione*, Carocci, Roma 2002; Id., *Sociologia della scuola*, Il Mulino, Bologna 2003, pp. 163 ss.; *Oltre il precariato. Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità*, in «Treele», 6, dicembre 2006; FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (a cura di), *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 92 ss.; A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2010; FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (a cura di), *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Roma-Bari 2010; pp. 181 ss.; Id. (a cura di), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari 2011, pp. 107 ss.

ciologica” o “marginalista”, che considera i professori soggetti liberi di agire e compiere scelte più o meno corrette da un punto di vista pedagogico, sottovaluta il ruolo dell’istituzione scolastica come sistema complesso costituito da una organizzazione burocratica che lascia scarsi margini di indipendenza professionale ai docenti². Le relazioni con gli studenti, i genitori, i colleghi, i dirigenti scolastici, le segreterie, gli Uffici scolastici provinciali o regionali, il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca seguono protocolli definiti da una normativa, spesso farraginoso e iniqua, che sembra collocare sullo sfondo proprio le finalità educative e formative della scuola.

La scuola dell’autonomia³ ha lasciato inalterata la struttura fortemente gerarchizzata di una istituzione in cui i docenti, retribuiti in modo inadeguato e privi ormai di ogni forma di prestigio sociale, si trovano collocati ai piani più bassi⁴. Proprio l’autonomia scolastica, peraltro mai pienamente attuata, sembra aver contribuito a trasformare la figura del professore in un ibrido, un incrocio tra un burocrate, un progettista, un intrattenitore, un assistente sociale, un terapeuta della famiglia e, solo in modo residuale dato lo scarso tempo che gli rimane a disposizione per leggere e aggiornarsi sui contenuti disciplinari, uno studioso in grado di trasmettere saperi⁵.

I docenti che si dedicano esclusivamente all’insegnamento delle discipline curriculari e approfondono le loro energie all’interno di classi sempre più numerose non ricevono alcun incentivo per il loro lavoro. Solo la partecipazione a progetti realizzati fuori dalle aule consente ad alcuni di acquisire un salario accessorio. Ma il frequente ricorso ad agenzie formative esterne per la realizzazione di queste attività, non valorizza, se non occasionalmente, quella professionalità degli insegnanti che si intendeva far emergere all’interno della scuola dell’autonomia.

Negli ultimi anni si è fortemente accentuata la competitività tra gli istituti scolastici, che ha favorito l’emergere della centralità dello

² N. Bottani, *Professoressa addio*, Il Mulino, Bologna 1994, pp. 201 ss.

³ L. 15 marzo 1997, n. 59, art. 21.

⁴ N. Bottani, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell’autonomia scolastica*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 68 ss.

⁵ L. Boninu, *Il professore stanco*, 14 giugno 2012. (www.contaminazioni.info)

studente-“cliente” cui sono stati attribuiti sempre più diritti e sempre meno doveri. La necessità di attrarre gli studenti ha costretto i dirigenti scolastici, trasformati in veri e propri *manager*, ad andare sempre più incontro alle esigenze dell’utenza, adeguando alle richieste l’offerta formativa⁶. La riduzione dei quadri orari nei diversi indirizzi di istruzione secondaria superiore, prevista dalla “Riforma Gelmini”⁷, e la proliferazione dei “progetti” educativi hanno finito per sottrarre ore alle materie curriculari, costringendo i docenti a sintetizzare i contenuti disciplinari.

Questa situazione ha in primo luogo prodotto una frammentazione dei saperi che ha reso più difficoltosa la trasmissione di quelle solide basi culturali che la scuola dovrebbe offrire per non limitare il proprio ruolo a quello di una semplice agenzia di socializzazione. Occorre ricordare infatti che gli esiti della partecipazione degli studenti italiani al progetto PISA (Programme for International Student Assessment) dell’OCSE⁸ sono piuttosto negativi in tutti gli ambiti indagati dalla ricerca (competenza matematica, capacità di *problem solving*, conoscenze scientifiche e comprensione della lingua madre). Per quanto questi risultati siano controversi e discussi, negli ultimi anni la scuola italiana ha indubbiamente abbassato il livello degli obiettivi

⁶ D.M. 28 dicembre 2005 e il D.M. 13 giugno 2006, n. 47.

⁷ D.L. 25 giugno 2008, n. 112, art. 64 (convertito nella L. 6 agosto 2008, n. 133); D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87; D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88; D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89.

⁸ A partire dal 2000, l’OCSE ha promosso il progetto PISA allo scopo di compiere una valutazione comparativa del livello di istruzione di un campione rappresentativo degli studenti quindicenni di un numero crescente di Paesi. I risultati ottenuti dagli studenti italiani nella rilevazione del 2009 sono riportati in OECD, *Pisa 2009. Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, Paris 2010. Per un’analisi dei dati relativi alla scuola italiana si rimanda alla lettura dei seguenti volumi curati dall’INVALSI: *Il livello di competenza dei quindicenni italiani in matematica, lettura, scienze e problem solving. Prima sintesi dei risultati di PISA 2003*, Armando, Roma 2003; *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica, quadro di riferimento di PISA 2006*, Armando, Roma 2007; *Rapporto nazionale PISA 2009. Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani*, Roma 2010. Sul declino delle competenze degli studenti italiani soprattutto in ambito linguistico, si veda in particolare: G. Priulla, *L’Italia dell’ignoranza*, FrancoAngeli, Milano 2011.

educativi, nella convinzione che la sola strada da percorrere per superare il persistente fenomeno dell'abbandono scolastico consista in una politica di facili promozioni che, oltretutto, non creano i contenziosi legali che spesso insorgono quando uno studente viene respinto.

Un fraintendimento ideologico ha prodotto una pedagogia che ha creduto che la scuola pubblica di massa – nata a partire dall'istituzione della scuola media unificata⁹, ma mai evoluta in un sistema flessibile di scuola superiore unificata – sarebbe stata uno strumento di per sé sufficiente per garantire l'effettiva uguaglianza di tutti i cittadini e favorire così la mobilità sociale all'interno del nostro Paese. Al tempo stesso si è ritenuto che l'incremento del numero di studenti provenienti da famiglie meno abbienti, con genitori analfabeti o con un basso titolo di studio, non avrebbe consentito di mantenere inalterati programmi pensati per allievi appartenenti a una *élite* economica e culturale. Caso esemplare è quello dell'insegnamento della lingua latina, divenuto dapprima facoltativo e, in seguito, eliminato del tutto dalla scuola media inferiore. Ma pressoché tutte le discipline hanno subito tagli e modifiche nei programmi e negli obiettivi formativi, fino ad arrivare alla eliminazione di quegli esami di riparazione nelle scuole secondarie di secondo grado¹⁰ che – sia pur non rappresentando un modello ideale per indurre gli studenti a recuperare i contenuti fondamentali di una materia – costituivano una garanzia per la salvaguardia di un livello minimo di competenza disciplinare di base. Il D.M. 3 ottobre 2007, n. 80, ha successivamente introdotto l'obbligo per gli studenti per i quali, al termine delle lezioni, viene constatato il mancato conseguimento della sufficienza, di sottoporsi a interventi didattici predisposti dalla scuola e di superare una prova, pena la mancata ammissione alla frequenza della classe successiva. Tuttavia, la mancanza di fondi ha di fatto impedito l'attivazione di corsi gratuiti della durata sufficiente per poter aiutare i ragazzi in difficoltà a recuperare le lacune accumulate nel corso dell'anno scolastico¹¹.

⁹ L. 31 dicembre 1962, n. 1859.

¹⁰ D.L. 29 agosto 1994, n. 523, reiterato più volte e infine convertito con modificazioni nella L. 28 giugno 1995, n. 253.

¹¹ I cosiddetti corsi di recupero attivati nelle scuole secondarie superiori spesso hanno la durata di poche ore (4/10) e sono di solito realizzati nelle immediate set-

Per quanto riguarda la mobilità sociale è stato ampiamente dimostrato che le differenze tra le diverse classi sono rimaste pressoché costanti, nonostante, nel corso degli anni, sia progressivamente aumentato il numero dei diplomati e dei laureati¹². A proposito del fenomeno della dispersione scolastica e dell'orientamento dopo le scuole medie, appare ormai chiaro quanto la categoria occupazionale e il titolo di studio dei genitori costituiscano ancora fattori fondamentali in relazione all'abbandono della frequenza e alla scelta degli istituti superiori¹³. Non si riflette invece ancora a sufficienza sulle conseguenze che derivano dal progressivo abbassamento della qualità della preparazione degli studenti. Un sistema di istruzione che si prefigge bassi obiettivi educativi riduce in parte la dispersione ma acuisce le differenze socio-culturali tra gli studenti. Coloro che provengono da famiglie in possesso di un elevato capitale culturale ed economico hanno comunque la possibilità di integrare l'istruzione scola-

timane successive alla chiusura della scuola.

¹² Si veda in particolare: A. Schizzerotto, C. Barone, *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006, pp. 80 ss.

¹³ Pierre Bourdieu ha dimostrato come il sistema scolastico francese tenda a riprodurre la distribuzione di capitale culturale già in possesso degli studenti, mantenendo il divario preesistente attraverso meccanismi di selezione che in realtà sono a tutti gli effetti dei meccanismi di discriminazione sociale. Si vedano in particolare: P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (1964); tr. it.: *I delfini. Gli studenti e la cultura*, introduzione di G. Bechelloni, Guaraldi, Bologna 2006 (1^a ed. 1971); Id., Id., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970); tr. it.: *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Guaraldi, Bologna 2006 (1^a ed. 1972). Queste considerazioni, *mutatis mutandis*, possono essere estese al sistema scolastico italiano: i dati OCSE-PISA 2009 dimostrano che il fenomeno della dispersione scolastica e la scelta del tipo di indirizzo di studi sono fortemente condizionati dal capitale socio-economico e culturale dei genitori (cfr. INVALSI, *Rapporto nazionale PISA 2009*, cit.). Si vedano inoltre in proposito: S. Brint, *Schools and Societies* (1998); tr. it.: *Scuola e società*, edizione italiana a cura di M. Barbagli, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 64-65; G. Ballarino, D. Checchi, *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*, Il Mulino, Bologna 2006; G. Brunello, D. Checchi, *Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence*, in «Economic Policy», 52, 2007, pp. 781-861; ISTAT, *I diplomati e lo studio. Anno 2007*, Roma 2009, p. 11; FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (a cura di), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, cit., pp. 33 ss.

stica con una più ampia formazione che ricevono attraverso le opportunità offerte dalla loro condizione. Diversamente, coloro che hanno limitate possibilità di istruzione al di fuori del contesto scolastico risultano penalizzati. Abbassare il livello degli obiettivi educativi allo scopo di perseguire un ampio “successo formativo” è una scelta fondata sull’erroneo presupposto che un sistema di istruzione di massa non possa essere anche un sistema di istruzione di qualità.

In una perversa spirale che si svolge verso il basso, oggi agli studenti viene chiesto sempre meno, nella convinzione che sia ormai impossibile pretendere uno studio serio e impegnativo. Scuola e famiglie concordano sulla necessità di procedere nella direzione di una facilitazione degli apprendimenti che si traduce troppo spesso in un sapere superficiale che non lascia traccia proprio perché è stato eliminato quel duro e faticoso percorso che costituisce di per sé un metodo formativo. In questo senso risultano quanto mai attuali le parole di Antonio Gramsci: “occorre persuadere molta gente che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di adattamento, è un abisso acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza. La partecipazione di più larghe masse alla scuola media porta con sé la tendenza a rallentare la disciplina dello studio, a domandare ‘facilitazioni’. [...] Occorrerà resistere alla tendenza di render facile ciò che non può esserlo senza essere snaturato”¹⁴.

Ma una scuola pubblica che intenda offrire una buona preparazione agli studenti ha bisogno di ingenti investimenti per poter attivare degli interventi di recupero per gli studenti che presentano delle lacune nella loro formazione. Nella scuola italiana sono invece carenti persino le risorse imprescindibili per lo svolgimento della normale attività didattica. In questa situazione, le possibilità decisionali dei docenti sono fortemente limitate. I professori si trovano a operare all’interno di un sistema, organizzato dall’alto, che subiscono sin dal momento in cui iniziano a intraprendere, in modo precario, l’attività di insegnamento.

¹⁴ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, vol. I, *Quaderni 1-5 (1929-1932)*, edizione critica dell’Istituto Gramsci, a cura di V. Giarratana, Einaudi, Torino 2001 (1^a ed., 1975), p. 502-503.

Sistema di reclutamento e precarietà

Il precariato degli insegnanti ha origini remote e costituisce un vero e proprio elemento strutturale del sistema scolastico italiano. Per il carattere di principale agenzia formativa proprio della scuola, le modalità di reclutamento dei docenti non riguardano soltanto il destino di una categoria di lavoratori che oscilla tra una legittima aspirazione a una specifica professionalizzazione¹⁵ e una sempre più estesa proletarizzazione, ma coinvolgono direttamente anche altri attori che sono parte integrante del processo educativo: genitori e studenti, in particolare.

La selezione di insegnanti preparati, motivati, in grado di svolgere serenamente il complesso e delicato compito loro affidato, attraverso garanzie di continuità lavorativa e retribuzioni adeguate all'impegno richiesto, non è questione di poco conto. La qualità e il grado di istruzione scolastica conseguiti dai cittadini sono importanti fattori che influiscono sullo sviluppo economico di un Paese, ma prima ancora costituiscono il fondamento di ogni convivenza civile, assumendo un ruolo indispensabile nel processo di socializzazione, di superamento delle disuguaglianze sociali e di crescita effettiva della vita democratica¹⁶. Ciononostante, il sistema di reclutamento degli insegnanti in Italia ha sempre trascurato i requisiti di merito e ha prodotto un numero di aspiranti docenti molto superiore alle reali necessità della scuola. I concorsi pubblici, invece di rappresentare l'ordinario canale di assunzione in ruolo nelle pubbliche amministrazioni, così come previsto dall'art. 97 della Costituzione, sono stati espletati raramente, spesso con cadenza decennale. Sono state favorite piuttosto altre forme di reclutamento *extra legem*, offrendo agli aspiranti docenti la possibili-

¹⁵ La questione se l'insegnamento costituisca o meno una professione è molto controversa. Si vedano in proposito gli studi di Lorenzo Fischer: *L'immagine della professione*, in Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, cit., pp. 119-148; Fischer, *Gli insegnanti: ruolo e formazione*, cit., pp. 149 ss.; Id., *L'immagine della professione di insegnante*, in Cavalli, Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani*, cit., pp. 75-96.

¹⁶ Si vedano in particolare le riflessioni di Tullio De Mauro nella prefazione al volume di L. Antoccia, *Le remore e il Titanic: vite precarie a scuola*, Gaffi, Roma 2005, pp. 6-7.

tà di seguire altri percorsi per conseguire titoli utili ai fini dell'inclusione in graduatorie valide per la stipulazione di contratti a tempo determinato e indeterminato. Con il consenso dei principali sindacati, i diversi governi che si sono susseguiti nel corso della storia italiana hanno utilizzato la scuola pubblica come bacino di collocamento per i diplomati e i laureati in discipline difficilmente richieste dal mercato del lavoro, favorendo la creazione di un falso sistema di *welfare* destinato a implodere. In assenza di una seria politica di programmazione delle assunzioni nei diversi ordini e gradi di scuola, sono così aumentati a dismisura i docenti abilitati attraverso i percorsi di formazione predisposti dalle SSIS, o, più spesso, tramite la frequenza a brevi corsi abilitanti riservati agli insegnanti con una esperienza lavorativa maturata senza il possesso di questo requisito, secondo una prassi di "sanatorie" a posteriori adottata anche in altri settori, soprattutto in prossimità di tornate elettorali.

Si è giunti così all'attuale situazione che vede la sussistenza di graduatorie "a esaurimento" ancora sovraffollate, all'interno delle quali solo una minima parte dei docenti abilitati o pluriabilitati riesce a lavorare con contratti annuali o fino al termine delle lezioni. Peraltro, si tratta di incarichi che costringono a cambiare scuola ogni anno, interrompendo bruscamente ogni rapporto con colleghi e studenti e vanificando ogni tentativo di attuare una continuità sul piano dell'azione didattica. Questa condizione di disagio risulta fortemente accresciuta dai frequenti cambiamenti normativi che determinano una incertezza continua circa le reali possibilità, anche per i docenti meglio collocati in graduatoria, di poter stipulare un contratto sia pure a tempo determinato.

Accanto a questi precari, che già rappresentano la casta dei *paria* nell'ambito dell'insegnamento¹⁷, vi sono poi tutti coloro che non riescono a ottenere un incarico annuale o fino al termine delle lezioni, ma solo brevi supplenze di pochi giorni o poche settimane. Si tratta di quei docenti che sono stati definiti "fluttuanti"¹⁸ perché la loro condizione è ancora più flessibile di quella dei precari di lungo corso. Questi esponenti del *Lumpenproletariat* della scuola sono sempre in

¹⁷ De Mauro, *Prefazione in Le remore e il Titanic, cit.*, p. 7.

¹⁸ Antoccia, *Le remore e il Titanic, cit.*, p. 15.

attesa di una convocazione telefonica da parte dei dirigenti scolastici e sono costretti a vivere l'insegnamento in una forma ancor più alienante rispetto agli altri precari, non avendo alcuna possibilità di verificare gli esiti di un impegno lavorativo, il cui valore peraltro, anche a causa del carattere effimero di queste esperienze, spesso non viene riconosciuto neanche dagli studenti.

Tutti i precari appartenenti a tipologie definite dalla durata dei contratti e dalle diverse abilitazioni conseguite devono inoltre confrontarsi assieme ai docenti di ruolo con le difficoltà proprie di un lavoro che è sempre stato difficile e usurante ma che oggi pare richiedere ancora maggiore impegno per il carico di responsabilità che grava sugli insegnanti, cui si tende a imputare ogni colpa dell'inefficiente funzionamento dell'intero sistema scolastico.

Narrazioni del disagio professionale

Nella scuola italiana è presente un diffuso livello di insoddisfazione e di disagio da parte degli insegnanti. In un sistema sociale in cui le famiglie delegano sempre più alla scuola ogni compito di carattere educativo ma al tempo stesso viene svalutato lo studio del sapere di base e sminuito il ruolo dei docenti, non stupisce che, tra i dipendenti dell'Amministrazione Pubblica, la categoria di lavoratori maggiormente affetta da *burnout*¹⁹ sia costituita proprio dagli insegnanti.

¹⁹ Letteralmente questa espressione viene impiegata per designare l'interruzione del funzionamento del motore di un jet o di un missile. In senso metaforico, indica una costellazione di sintomi di stress, tra i quali una forma di grave affaticamento fisico ed emotivo e un tipico atteggiamento di "ritiro psicologico", che si manifesta spesso come distacco, "cinismo" e apatia nei rapporti interpersonali. L'insorgenza della sindrome del *burnout*, particolarmente diffusa tra le professioni socio-sanitarie, secondo molti autori deve essere ricondotta a uno scarto – esistente fin dall'inizio e progressivamente crescente – tra le richieste (interne ed esterne) cui è sottoposto o si sottopone l'operatore, e le risorse (organizzative, professionali, culturali, etc.) di cui egli dispone. In proposito si veda, tra gli altri, C. Cherniss, *Staff Burnout: Job Stress in the Human Services* (1983); tr. it.: *La sindrome del burn-out: stress lavorativo degli operatori dei servizi socio-sanitari*, Centro Scientifico Torinese, Torino 1983. Sul rischio *burnout* da parte degli insegnanti si veda in particolare: *Scuola di follia*, a cura di V. Lodolo D'Oria, presentazione di G.

Una traccia del malessere profondo, che spesso non investe soltanto la professione ma si estende all'intera dimensione esistenziale, emerge dalle testimonianze dirette dei professori che descrivono nei siti *Web* dedicati alla scuola o sulle pagine di alcune riviste specializzate le loro difficili condizioni di lavoro.

Le lettere costituiscono delle importanti fonti nella ricerca sociale²⁰. In particolare, risultano molto interessanti quelle indirizzate a quotidiani e periodici per la loro valenza eminentemente pubblica²¹. Un limite di questi documenti è dato dal fatto che si tratta di materiale selezionato dai redattori, che peraltro non potrebbe comunque essere rappresentativo dell'universo di riferimento²². Le lettere pubblicate offrono tuttavia un interessante spaccato delle condizioni di vita e di lavoro di un'epoca e in questo senso costituiscono anche un'importante fonte per la ricostruzione della complessa realtà sociale.

Per fare luce sulla situazione dell'insegnamento in Italia, risultano particolarmente significative le lettere inviate dai docenti alla rivista «La Tecnica della Scuola». Dall'esame di questi racconti, che talora sono delle vere e proprie brevi storie di vita, emergono percorsi lavorativi difficili, affrontati con dignità ed abnegazione. Una parte del disagio viene attribuito ai continui mutamenti normativi che spesso ledono diritti ritenuti acquisiti e creano conflittualità all'interno del corpo docente. L'instabilità lavorativa produce gravi ripercussioni non soltanto sul piano economico, ma anche su quello esistenziale. La rappresentazione che i professori offrono di sé e della loro funzione evidenzia forme di alienazione che mostrano forti similitudini con quelle presenti in altre attività lavorative. Non potendo seguire i propri stu-

Bollea e T. De Mauro, Armando, Roma 2005.

²⁰ K. Plummer, *Documents of Life. An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*, George Allen & Unwin, London 1983, pp. 21-24; Id., *Documents of Life 2. An Invitation to a Critical Humanism*, Sage Publications, London – Thousand Oaks – New Delhi 2001, pp. 52-55.

²¹ P. Corbetta, *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 442-443.

²² Raramente si scrive a un quotidiano o a una rivista per descrivere una situazione non problematica. Coloro che spediscono lettere cartacee o e.mail desiderano descrivere una condizione personale difficile o denunciare una situazione ritenuta ingiusta.

denti in modo continuativo, soprattutto gli insegnanti precari vivono in primo luogo una alienazione generata dall'impossibilità di conoscere i risultati della propria azione educativa. L'incertezza riguardo al proprio futuro, inoltre, impedisce di progettare persino il proprio percorso di vita. Con l'immissione in ruolo i docenti acquisiscono una importante garanzia di sicurezza sul piano contrattuale, ma spesso occorrono ancora molti anni prima che la "flessibilità" loro richiesta, soprattutto negli spostamenti necessari per raggiungere la sede o le sedi di lavoro, si traduca in una sostanziale stabilità lavorativa.

Docenti e immaginario collettivo

Una riflessione sull'attività di insegnamento e sul ruolo dei professori nella società italiana, non può limitarsi ad analizzare la rappresentazione che i docenti offrono di se stessi. Occorre tenere presente anche l'immagine che degli insegnanti hanno coloro che sono estranei al mondo della scuola e la prospettiva degli studenti che invece si confrontano con i professori per almeno 200 giorni l'anno.

Nell'immaginario collettivo, gli insegnanti sono ritenuti dei "fannulloni", che lavorano poche ore la settimana, che beneficiano di pomeriggi liberi e di tre mesi di vacanze estive e che guadagnano fin troppo per il lavoro che svolgono. Tale rappresentazione dei docenti affonda le sue radici negli anni in cui il carico di lavoro dei professori non era particolarmente gravoso, per la mancanza di adempimenti burocratici imposti solo in seguito, per la presenza di classi composte da un numero adeguato di studenti, generalmente disciplinati e non problematici, e per la quasi totale assenza di attività pomeridiane. Già in passato, tuttavia, si commetteva l'errore di non prendere in esame il lavoro quotidiano svolto a casa: che comprende in primo luogo la preparazione delle lezioni e la correzione dei compiti.

Lo stereotipo dell'insegnante "fannullone" non sembra essere scalfito dalle mutate condizioni lavorative dei nostri giorni, che contemplano: rientri pomeridiani sempre più frequenti e presenza a scuola a luglio (per gli esami di Stato o i corsi di recupero) e talvolta a fine agosto (per gli esami di riparazione); attività di progettazione e contatti con le istituzioni; rapporti e comunicazioni frequenti con i genitori; ge-