

CAMBIAMENTI NEL PROFILO PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI ITALIANI

di Lorenzo Speranza

1. *Gli interrogativi della ricerca*

Nella primavera del 2000 un gruppo di studiosi di varia provenienza disciplinare (economica, psicologica e sociologica) e geografica, di cui chi scrive fa parte, aveva redatto un progetto di ricerca sulle possibilità e le condizioni di attuazione di un sistema di istruzione nazionale integrato¹. In tale ambito, mi chiedevo principalmente se gli insegnanti delle scuole italiane potessero essere analizzati come professionisti, a quale modello professionale si potessero accostare e, infine, in che misura l'attuazione dell'autonomia li avvicinasse a tale modello o, al contrario, li orientasse verso un altro "tipo ideale".

Per rispondere a questi interrogativi ho ritenuto opportuno prendere le mosse da una definizione che può essere considerata lo stato dell'arte della sociologia delle professioni. Sono state considerate professioni solo quelle occupazioni socialmente idealizzate, appoggiate dallo Stato, caratterizzate da competenze intellettuali e tecnico-scientifiche relativamente elevate, internamente stratificate, che applicano, in autonomia, sistemi di conoscenza formale, prodotti nelle Università, a problemi caratterizzati da un elevato grado di indeterminatezza nel contesto di mercati chiusi o, almeno, protetti² (Boreham 1983; Barrage, Jarausich e Siegrist 1990; Collins 1990; Friedson 1986a; Sarfatti Larson 1977; Speranza 1999). Questa definizione, elaborata prevalentemente per fini analitici e comparativi, copre la gran parte delle 27 professioni riconosciute in Italia ed evidenzia le diverse dimensioni teoricamente importanti del concetto di professione, i processi rilevanti e gli attori sociali coinvolti. Gli attori sono sei: la professione di insegnante; le professioni confinanti (presidi, assistenti sociali, giornalisti, sacerdoti ecc.) e i genitori, con le quali si determinano i "conflitti di giurisdizione" (Abbott, 1988); coloro che usufruiscono dei relativi servizi professionali (in questo contesto, gli studenti); lo Stato; le Università

¹ Si tratta del progetto di ricerca di interesse nazionale (PRIN) denominato "Politiche di attuazione del sistema formativo integrato", cofinanziato dal Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca (MIUR) nel 2000 e dalle Università di Bologna (Felice Carugati e Gilberto Antonelli), della Calabria (Lorenzo Speranza), Genova (Luisa Ribolzi, coordinatore del progetto) e Milano Bicocca (Paolo Trivellato). L'autore intende ringraziare espressamente la dottoranda Angela Palmieri per il suo prezioso contributo alla ricerca.

² Nel linguaggio italiano corrente (e anche nelle categorie Istat) il termine professione fa riferimento ad un'occupazione esercitata a tempo pieno, in modo abituale e da cui il titolare (il professionista, appunto) ricava quanto necessario per vivere. Nella teoria sociologica delle professioni (e nella lingua inglese, dalla quale, non a caso, ha avuto origine anche l'accezione sociologica), invece, il termine professione non si riferisce, come si può notare dalla definizione data nel testo, ad una qualsiasi attività lavorativa, ma solo a quelle che presentano delle caratteristiche, per così dire, "uniche" che le differenziano dalle altre.

(dove viene prodotto e riprodotto il *corpus* di competenze tipicamente docenti, sia quelle specialistico-disciplinari sia quelle pedagogiche e relative al metodo d'insegnamento) e l'Unione Europea. Solo l'interazione di tutti questi attori può spiegare la forma, il successo, o il fallimento, del processo di professionalizzazione intrapreso.

2 Perché l'insegnamento?

La ricerca ha riguardato un campione “a disegno di esperimento” distribuito fra Piemonte, Lombardia, Emilia Romagna, Lazio e Calabria. I questionari (da auto-compilare) sono stati distribuiti nel periodo compreso fra la fine di maggio e l'inizio di giugno 2002. Ne sono ritornati 1.260, ridotti ai 1.232 qui considerati dopo una prima “pulizia”. La somministrazione dei questionari, la codifica delle domande aperte, l'input dei dati e la realizzazione del file SPSS per la loro analisi sono state curate dallo IARD.

Prima di verificare *chi sono* i nostri insegnanti è opportuno presentare il set delle variabili indipendenti prescelte, precisando che a quelle classiche strutturali (genere, età, capitale culturale e classe di origine, residenza, voto di laurea etc.) ne sono state aggiunte due inedite che riguardano due atteggiamenti “soggettivi” in questo caso fondamentali: *perché* i nostri intervistati hanno scelto l'insegnamento (combinazione lineare delle domande 48a e 48b) e *come* lo concepiscono/percepiscono (domande 60 e 61).

Per quanto riguarda il primo atteggiamento, gli *items* delle domande 48a e 48b sono stati pensati nella prospettiva di costruire una tipologia che sintetizzasse e rendesse plasticamente evidenti, per così dire, i sentieri che hanno portato i nostri intervistati a lavorare nella scuola e che configurano altrettante concezioni dell'insegnamento. In particolare, *gli items* “interesse per la materia che insegno”; “interesse per l'insegnamento in sé”; “garantiva ampi margini di autonomia sul lavoro” descrivono un atteggiamento nei confronti del lavoro, in ipotesi, il più vicino al modello classico delle libere professioni. Gli *items*: “perché è una professione che dà prestigio”; “per svolgere un'importante funzione sociale”; “era nella tradizione familiare (genitore, o parente insegnante)”; “era un tipo di lavoro che mi piaceva” sono indicatori di un approccio al lavoro fortemente connotato di elementi espressivo-personali. I rimanenti *items*³: “era un lavoro stabile”; “era un lavoro che non mi impegnava

³ La scelta di fondere l'atteggiamento “necessitato” e quello “strumentale” -ciascuno, di per sé, analiticamente autonomo- nello stesso profilo non deriva tanto dall'esigenza di “riequilibrare i pesi” all'interno della tipologia, quanto dal fatto che le motivazioni sottostanti a questi due atteggiamenti, pur non essendo immediatamente coincidenti, hanno però in comune fra di loro il fatto di essere ancora più distanti da quelle che costituiscono il *core* dei profili “espressivo-professionale” e “espressivo-personale”.

troppo”; “era lo sbocco naturale dei miei studi”⁴, “offriva un buon livello di remunerazione”; “unica possibilità che mi è stata offerta”; “per necessità economica”; “mi risultava comoda la sede di lavoro”, “garantiva molto tempo libero”; “non avevo altre alternative con il mio titolo di studio”; “è stato il primo concorso vinto”; “per caso”; “per ripiego” rendono conto di scelte professionali in qualche modo “costrette” o motivate “strumentalmente”.

Agli intervistati è stato poi chiesto di indicare anche un secondo motivo di scelta dell’insegnamento (domanda 48b): in questo caso si è avuta una diminuzione delle motivazioni cosiddette “professionali” e un leggero aumento di quelle “espressivo-personali e “necessitate/strumentali”. In particolare, la modalità di risposta che cresce di più in quest’ultimo gruppo è quella relativa al “tempo libero” a disposizione. Per quanto non si possano costruire ardite generalizzazioni su cifre assolute piuttosto basse, l’impressione è che questo aumento possa essere una conseguenza dell’“identità divisa” di alcuni insegnanti che, oltre al lavoro nelle scuole, svolgono anche una libera professione: da qui, forse, la scelta dell’insegnamento come un tipo di lavoro che “garantisce molto tempo libero”⁵.

Dalla combinazione lineare delle domande 48a e 48b si è ottenuta, poi, una tipologia che tiene conto contemporaneamente della prima e della seconda motivazione per cui si è scelto l’insegnamento: il profilo “Espressivo-professionale” che riguarda l’atteggiamento del 45,8% degli intervistati; il profilo “Espressivo-personale”, che raccoglie il 24,8% e il profilo “Necessitato/Strumentale” che copre il rimanente 20,9%. (cfr. tab. 4)⁶.

3. L’altra chiave interpretativa: i sistemi di riferimento

La seconda chiave interpretativa della professionalità degli insegnanti, questa volta connessa alle reti principali nelle quali essi si vedono inseriti e, quindi, al *come* essi si percepiscono, è costituita dai cosiddetti sistemi di riferimento e per esplicitarla prenderemo le mosse da una parte della definizione di professioni data nel primo paragrafo: *Le professioni applicano, in autonomia, sistemi di conoscenza formale, prodotti nelle Università, a problemi caratterizzati da un elevato grado di indeterminazione*.

⁴ Inizialmente questo *item* era stato pensato come uno dei possibili indicatori del profilo “Espressivo-personale”. Tuttavia, mettendolo in relazione con alcune domande, si è notato che esso era più frequentemente associato al profilo “Necessitato/Strumentale”, quasi fosse la versione *sofi* di “non avevo alternative con il mio titolo di studio”, che rende conto delle scelte *hardly* necessitate.

⁵ Del resto, il profilo “Necessitato/Strumentale”, come si avrà modo di appurare in seguito, risulterà essere più accentuato fra coloro che svolgono anche un’attività libero-professionale, rispetto a quelli per cui l’insegnamento rappresenta l’attività esclusiva (27,9% versus 20,5%; cfr. tab. 17).

⁶ In questo caso (e in tutti gli altri in cui verranno riportate le frequenze) la sommatoria dei valori percentuali non arriva a 100 poiché non si riportano le “mancate risposte”.

Sicuramente l'insegnamento è caratterizzato da autonomia, dispiega un "capitale culturale" accumulato all'Università (in particolare da quando sono decollate le S.S.I.S., le scuole post-laurea di specializzazione all'insegnamento secondario) e si svolge in situazioni non interamente e/o non facilmente standardizzabili. Ma quali sono le condizioni specificamente rivolte a sviluppare un *corpus* di competenze tipicamente docenti (relative, cioè, al metodo didattico e alle tecniche formative)? E quali le condizioni che rendono possibile una professionalità più "aperta" (intesa come l'esigenza di rendersi disponibili a nuovi contesti sociali, all'elaborazione di nuove metodologie, al lavoro di gruppo con i colleghi, alle relazioni con la comunità circostante e con i genitori degli studenti, agli adempimenti amministrativi, ecc.)?

A tal proposito propongo di adattare, allargandola, una vecchia distinzione analitica che Eliot Freidson aveva sviluppato nel 1960 e che, originariamente, riguardava il controllo dei pazienti e la pratica medica, per identificare tre tipi di pratica didattica basati sul "sistema di riferimento" prevalente in ognuno di essi. Non c'è bisogno di aggiungere che è il primo il sistema di riferimento tipicamente professionale. Dunque, i tre tipi sono:

3.1. Una pratica dipendente inserita in un sistema di riferimento "professionale", che si traduce in una "cultura professionale" che rende gli insegnanti sensibili e soggetti, in primo luogo, al controllo e al giudizio dei colleghi (in particolare di quelli che insegnano le stesse materie, un po' sul modello di quello che succede all'Università all'interno delle singole discipline).

3.2. Una pratica localizzata in un sistema di riferimento "profano", che fa riferimento ad una cultura che rende gli insegnanti dipendenti, in prevalenza, dal giudizio e dal controllo dei clienti (studenti e famiglie).

3.3. Una pratica collocata in un sistema di riferimento "gerarchico-istituzionale" che si impernia su una cultura dell'organizzazione che fa dipendere gli insegnanti, principalmente, dal controllo e dal giudizio dei presidi.

Sulla base di tale assunto, agli intervistati sono state poste alcune domande tese ad accertare in quale sistema si collocassero, sia nella concreta esperienza di ogni giorno sia dal punto di vista delle loro preferenze soggettive (può darsi, però, che non sempre le domande relative -la 60 e la 61- siano state intese correttamente). Le risposte dicono che per la maggior parte degli insegnanti (71,6%) il giudizio degli studenti e delle loro famiglie è molto più importante di quello dei presidi (15,3%) o dei colleghi (10%). Questo ordine si ritrova, e riceve una conferma indiretta, anche nell'indicazione degli strumenti più idonei per la valutazione del proprio lavoro: quelli indicati con più frequenza dagli intervistati sono il "questionario agli studenti" (che raccoglie il 62,8% dei consensi) e il "questionario alle famiglie degli studenti" (che raccoglie il 54,4% delle preferenze). L'"osservazione sistematica del dirigente" è ritenuta applicabile come strumento di valutazione dal 45,1% degli intervistati (di cui 51,7% delle non statali e 39,6% delle statali, cfr. Tab. 5) e "la visita nella classe e la relazione a fine anno del dirigente" dal 33,2%

(anche qui la percentuale delle non statali è più elevata: 37,9% *versus* 29,2%, cfr. Tab. 6). Infine, solo il 12,7% (senza apprezzabili distinzioni fra statali e non statali) ritiene che l'osservazione sistematica da parte di un collega" possa essere un valido metodo per valutare l'insegnamento.

Gli insegnanti che lavorano in Lombardia sono quelli che danno meno peso agli studenti e più peso ai dirigenti. Gli insegnanti delle scuole calabresi, invece, sono quelli che danno meno peso ai colleghi (cfr. Tab. 7). Comparando scuole statali e scuole paritarie, gli insegnanti delle non statali hanno un sistema profano meno accentuato (-30%) di quelli delle statali, un sistema di riferimento professionale molto più accentuato (+37,6%), ma, soprattutto, presentano un sistema di riferimento gerarchico (una pratica dipendente che si traduce in una "cultura organizzativa" che rende gli insegnanti dipendenti in primo luogo dal giudizio e dal controllo dei presidi) quasi tre volte superiore a quelli delle statali (cfr. Tab. 8). Questo è abbastanza strano considerando che la scuola paritaria, molto di più di quella statale, enfatizza il suo orientamento ai clienti/studenti. Coloro che sono stati immessi in ruolo per concorso, poi, hanno un sistema di riferimento professionale più accentuato (+47%), uno profano analogo, ma, soprattutto, uno gerarchico della metà inferiore ai non vincitori di concorso (cfr. Tab. 9).

Orbene, se consideriamo tali sistemi di riferimento una possibile variabile esplicativa dei "profili" di cui abbiamo parlato prima, emerge che gli insegnanti che sono orientati verso i colleghi tendono ad avere, più frequentemente di coloro che sono orientati verso gli studenti o il dirigente, un profilo "espressivo-professionale" (60,2% *versus* 44,6% e 45,5%); per converso, gli intervistati che sono orientati verso il dirigente hanno un profilo "espressivo-personale" più marcato rispetto a coloro che sono orientati verso i colleghi (26,2% *versus* 14,6%) (cfr. Tab. 10). Tale associazione mi pare confermi, reciprocamente, la validità analitica sia dei "sistemi" sia dei "profili".

4. Chi sono gli insegnanti intervistati? Una crescente femminilizzazione

Ora vediamo pure *chi sono* gli insegnanti intervistati. Per cominciare, le donne rappresentano il 77,3%. Per il settimanale *Tuttoscuola* le donne (incluse quelle di scuola materna non considerate nella presente indagine) nel 2000 costituivano il 75,5% del totale del corpo docente (nel 1984-85 erano il 69%): per la precisione, i maschi erano uno su duecento nelle materne, il 4,8% nelle elementari, il 25,2% nelle medie inferiori e il 41,5 % nelle superiori. Se è ragionevole assumere, come fa Schizzerotto (1999), che gli uomini tendano a rifuggire dalle occupazioni collettivamente ritenute meno appetibili, l'ulteriore "femminilizzazione" dell'insegnamento fa pensare che la sua desiderabilità sociale si sia, quindi, ancor più ridotta. Risulta pur vero, comunque, che al crescere del prestigio culturale del livello formativo si attenua anche il grado di "demascolinizzazione": infatti, le insegnanti rappresentano il 96,3% nelle

elementari (*versus* il 3,7% dei maschi); il 79,3 % nelle medie (*versus* il 20,7% dei maschi) e, infine, il 61,3% nelle superiori (*versus* il 38,7% dei maschi) (cfr. Tab. 11).

Come conseguenza del fenomeno della femminilizzazione, le donne sono anche le più giovani: il 21,7% *versus* il 15,7% degli uomini sono, infatti, *under 35* (cfr. Tab. 12). Gli insegnanti più giovani vivono in Calabria: il 28,4% *versus* il 20,4 della media generale (cfr. Tab. 13). Pertanto, la femminilizzazione andrebbe di pari passo con la meridionalizzazione degli insegnanti.

Il 47,5% degli intervistati insegna nei Licei (classici e scientifici); il 52,5% negli Istituti tecnici. Il 49,7 insegna materie umanistiche; il 23,7% materie scientifiche e il 21,5% materie tecnico-applicative. Nell'insegnamento delle materie umanistico-letterarie le donne pesano per il 56,1% (gli uomini per il 35,3%), in quello delle materie scientifiche per il 21,8% (gli uomini per il 27,4%) e in quelle tecnico-applicative per il 17,2% (gli uomini il 31,6%) (cfr. Tab. 14). Anche in questo caso, dunque, il grado di femminilizzazione diminuisce man mano che si passa dall'aria umanistico-letteraria a quella tecnico-applicativa. La funzione di insegnante di sostegno (tipica funzione di *care*), che riguarda una percentuale frazionale (1,2%), inoltre, è svolta esclusivamente da donne.

L'esercizio della libera professione (che nell'indagine Iard 1992 si attestava al 15% e nell'attuale all'8,8%) è molto più diffuso fra gli uomini (23,6%) che fra le donne (4,7%) (cfr. Tab. 15). Ciò non dovrebbe sorprendere più di tanto considerato che la libera professione è probabile soprattutto fra gli insegnanti di materie tecnico-applicative o professionali (architetti, ingegneri e avvocati) che, come si è appena visto, sono in maggioranza uomini. Queste professioni, d'altro canto, sono ancora di dominio prevalentemente maschile nel nostro Paese e non dovrebbe apparire strano, dunque, che il relativo esercizio sia più diffuso tra gli insegnanti-liberi professionisti (o liberi professionisti-insegnanti?) di sesso maschile anziché fra quelli del gentil sesso.

All'interno del gruppo tecnico-applicativo coloro che esercitano la libera professione pesano, comprensibilmente, molto di più che negli altri due gruppi (27% *versus* 4,5% e 13%) (cfr. Tab. 16); inoltre, presentano un profilo (anche qui comprensibilmente, perché per loro probabilmente l'insegnamento è un'attività residuale, non un fine in sé ma un mezzo per altri fini: ad es. preconstituirsì una base pensionistica) più "Necessitato/Strumentale" (cfr. Tab. 17)

Il 12,2% dà lezioni private. Contrariamente a quanto ci si poteva aspettare considerato che le lezioni fornite a casa sono sempre state associate alle funzioni di *care* tipicamente femminili, la percentuale degli insegnanti è esattamente doppia rispetto a quella delle insegnanti (il 20% *versus* il 10% cfr. Tab. 18). Se coloro che danno lezioni private le fornissero soprattutto in materie scientifiche o/e tecnico-applicative, la maggiore presenza degli uomini troverebbe una spiegazione, visto che in queste materie il grado di femminilizzazione si attenua. Invece, gli incroci mettono in luce che la quota di insegnanti che danno lezioni private incide in maniera simile nel gruppo umanistico-letterario (in cui le donne sono più numerose) e in quello scientifico (rispettivamente: 16,1% e 16,4%) per poi abbassarsi al

9,7% nel gruppo tecnico-applicativo. Dunque, tale fenomeno non dipende dalle materie, ma potrebbe essere collegato alle scelte compiute dalle famiglie degli studenti: con molta probabilità, esse preferiscono che i loro figli siano seguiti (per recuperare, o anche per approfondire determinate materie) da insegnanti maschi. Gli uomini, dunque, tenderebbero a mantenere saldo il primato in tutte quelle attività che hanno un più “elevato valore aggiunto”, quand’anche non siano “centrali” come avveniva nel caso dell’esercizio della libera professione; in questo caso, infatti, gli insegnanti che danno lezioni private sono più giovani (fra coloro che hanno meno di 35 anni sono il 25,1%, la quota in assoluto più alta fra tutte le fasce d’età), non sono ancora di ruolo, insegnano in scuole non statali (19,5% versus 6,1%) e sono prevalentemente meridionali.

Provando a ricostruire il percorso compiuto dagli intervistati precedentemente al loro ingresso in ruolo, si rileva che il 41,3% ha una formazione classica o scientifica, il resto ha conseguito un altro tipo di maturità. Il 40% è laureato e il tipo di diploma di laurea più diffuso è quello letterario-linguistico. Fra gli insegnanti laureati, il percorso universitario è stato regolare per il 36,6%. I più veloci (e, in minor misura, i più bravi⁷) sono risultati quelli che insegnano nelle scuole statali: il 43,1% si è laureato in corso *versus* il 28,9% di quelli delle non statali (cfr. Tab. 19). Il 42,4% ha preso la laurea uno o due anni fuori corso e l’11,6% ha registrato un ritardo di tre o più anni⁸, senza apprezzabili distinzioni fra insegnanti di scuola pubblica e insegnanti di scuola privata.

Il 54,3% degli insegnanti intervistati ritiene che, in relazione alla materia insegnata, la formazione ricevuta all’Università sia adeguata ancora oggi; il 24,8% la considera non più adeguata e il 18,6% ritiene che non sia mai stata adeguata. Il ritenere adeguata o meno la propria formazione è influenzato dal tipo di scuola in cui si lavora. Gli insegnanti delle scuole non statali pensano, infatti, che la loro formazione sia adeguata ancor oggi nel 60,7% dei casi contro il 48,9% dei colleghi che insegnano nelle scuole statali e in ciò conta l’essere più giovani -e, quindi, l’essersi lasciati alle spalle gli studi più recentemente- e, come vedremo in dettaglio più avanti, l’essere più soddisfatti in generale, condizioni entrambe maggiormente presenti nelle scuole non statali, più che un tipo di formazione sostanzialmente diverso. Quelli che sono meno critici rispetto alla propria formazione hanno un profilo “espressivo-professionale”, sono uomini e, soprattutto, sono giovani, cioè hanno meno di 35 anni.

La percentuale di intervistati che ha frequentato o che si è diplomata presso la Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario (SSIS) è del 7,8% ed è più alta nelle scuole non statali che in quelle statali.

⁷ Il 53,2% degli insegnanti delle statali *versus* il 50,2% di quelli delle non statali ha avuto da 106 a 110. Inoltre, la lode è stata riportata nel 27% dei casi da quelli delle statali *versus* il 23,2% degli insegnanti delle non statali.

⁸ Il rimanente 9,4% non risponde.

5. Le origini sociali

Prima di parlare delle caratteristiche sociali dei nostri intervistati e di come queste possano essere rilevanti o meno nella costruzione della loro identità professionale, corre l'obbligo di spiegare alcune scelte di carattere metodologico che riguardano la costruzione dei raggruppamenti occupazionali.

A livello internazionale la maggior parte dei sociologi che studiano la mobilità sociale utilizza uno schema di classificazione delle occupazioni di tipo relazionale, di ispirazione weberiana, elaborato da Erikson e Goldthorpe⁹. Questo schema presenta una chiara configurazione gerarchica: il livello più elevato è occupato dalla classe di servizio (o borghesia); in posizione intermedia si collocano gli impiegati esecutivi e la piccola borghesia, nelle posizioni inferiori; infine, troviamo la classe operaia qualificata, seguita da quella non qualificata.

Nella maggior parte degli studi sulla mobilità in Italia, sia a livello locale sia nazionale (de Lillo 1988; Schizzerotto 1988; Schadee e Schizzerotto 1990; Cavalli 1992; Cobalti e Schizzerotto 1994; Schizzerotto e Cobalti 1997; Pisati 2000), lo schema per raggruppare le occupazioni si articola in sei categorie: borghesia (comprendente gli imprenditori medio-grandi -con più di 15 dipendenti-; i liberi professionisti e i dirigenti); classe media impiegatizia (formata da lavoratori dipendenti non manuali a medio o medio-alto livello di qualificazione -come tecnici specializzati, impiegati di concetto, impiegati esecutivi qualificati e insegnanti-; piccola borghesia urbana (composta da lavoratori autonomi e da coadiuvanti familiari operanti nel settore secondario e in quello terziario -come artigiani e commercianti-; piccola borghesia agricola (che raggruppa i proprietari agricoli e i coadiuvanti familiari delle piccole imprese operanti nel settore primario -agricoltura, caccia, foresta e pesca-; classe operaia urbana (costituita dagli impiegati esecutivi a basso livello di qualificazione e dai lavoratori manuali -occupati in posizione dipendente nei settori delle costruzioni, dell'industria, del commercio e dei servizi-; infine, classe operaia agricola (formata da lavoratori manuali occupati in posizione dipendente nel settore primario).

Lo schema utilizzato in questa ricerca presenta alcune modifiche: innanzitutto, non si è distinto fra la piccola borghesia urbana e quella agricola (che, secondo la nostra impostazione, comprende commercianti, artigiani, piccoli proprietari agricoli e coadiuvanti in azienda familiare) e fra la classe operaia urbana e quella agricola (impiegati d'ordine, operai o assimilati e braccianti agricoli) e, inoltre, abbiamo aggiunto una categoria residuale, altra condizione non lavorativa (che raggruppa casalinghe, disoccupati e altro). Fra le figure che compongono la borghesia, poi, abbiamo aggiunto i professori universitari, i ricercatori, i coadiuvanti in studio professionale familiare. Infine, nel considerare la classe di provenienza degli intervistati si è tenuto conto del cosiddetto principio di "dominanza" (Pisati 2000),

⁹ Nella sua versione più estesa questo schema si articola in 11 classi. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, lo schema Erikson-Goldthorpe viene utilizzato nella versione più ristretta a 7 posizioni.

di conseguenza essa non coincide automaticamente con la classe occupazionale del padre, ma con quella più elevata tra la classe del padre e quella della madre.

Fatte queste premesse, quale è l'origine sociale dei nostri insegnanti? Essi provengono dalla borghesia per il 19,5%; dalla classe media impiegatizia per il 27,6%; dalla piccola borghesia per il 25,6% e, infine, dalla classe operaia per il 26,4%. Questi dati sembrerebbero confermare le tendenze messe in luce dalle precedenti indagini Iard (Cavalli, 1992 e 2000): per quanto non si possa parlare di "proletarizzazione" delle origini sociali degli insegnanti perché, comunque, continuano ad appartenere alla classe media impiegatizia, tuttavia essi tendono a provenire sempre di più dagli strati inferiori. Se in generale, poi, gli uomini tendono a rifuggire dall'insegnamento, ciò vale soprattutto per quelli che hanno origini borghesi (per chi dispone, cioè, di un'elevata capacità contrattuale nel mercato del lavoro). Infatti, gli insegnanti che provengono dalla borghesia sono meno della metà di quelli che provengono dalla classe operaia (16% *versus* 32,4%), per i quali l'insegnamento ha rappresentato sicuramente un tipo di mobilità sociale ascendente. Tuttavia, questo ragionamento vale meno per le insegnanti che provengono dalla borghesia (20,6% *versus* il 24,7% che proviene dalla classe operaia), perché, probabilmente, la dimensione di genere è più forte di quella di status nel forgiare, in tal caso in senso discendente rispetto alla famiglia d'origine, il destino occupazionale delle persone. Inoltre, altre variabili potrebbero giocare un ruolo: fra cui, la più importante, il dover conciliare il lavoro extra-domestico con quello familiare (che, secondo una diffusa tradizione culturale, si vuole meno difficile nell'insegnamento che in altri lavori) (cfr. Tab.20).

6. Alla ricerca dello status perduto

Abbiamo detto che *le professioni sono occupazioni socialmente idealizzate e appoggiate dallo Stato*. Pur essendo sostenuta dallo Stato, però, quanto si può definire *socialmente idealizzata* una professione chiaramente interessata da una perdita progressiva di status?

La questione del prestigio e dell'idealizzazione sociale ha una valenza molto specifica nella sociologia delle professioni. Magali Sarfatti Larson (1977), nel suo ormai classico *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, ha scritto che "il professionalismo è un processo di creazione e controllo del mercato e, allo stesso tempo, un processo di mobilità sociale collettiva, in altre parole è un modo per mantenere sì il monopolio della competenza sul mercato, ma anche quello dello status in un sistema di stratificazione". Si tratta di due processi correlati, di due facce della stessa medaglia, come hanno evidenziato anche Portwood e Fielding (1981) in un'analisi delle professioni in Gran Bretagna. Un più elevato riconoscimento sociale per i professionisti (il miglior esempio è rappresentato dai *barristers*, gli avvocati d'élite) è basato su un'efficace combinazione di basi di legittimazione pre-

industriali (onore, prestigio) e moderne (competenza specialistica appresa nelle Università e affinata dal praticantato).

Una tale impostazione è assai importante ai nostri fini, perché segnala che la perdita di prestigio non è solo la ragione della diminuita desiderabilità sociale dell'essere insegnanti (come ad esempio prova la crescente proporzione delle donne), ma anche elemento di pregiudizio per la piena legittimazione sociale degli insegnanti come professione, perché a tal fine non è sufficiente esibire una conoscenza scientifica, in quanto il tipo di conoscenza che reca con sé i poteri e i privilegi professionali è la conoscenza "impresiosita" dalla sua immagine di status (Collins, 1990).

Ciò premesso, per il 57,8% del nostro campione il prestigio degli insegnanti è diminuito negli ultimi 10 anni e solo per l'8,2% è aumentato, mentre per il 33% è rimasto uguale. Per i prossimi 10 anni le prospettive sembrano più incoraggianti: il 31,7% pensa che il prestigio diminuirà, per il 17,7% aumenterà e per il 47,5% rimarrà uguale. Questi dati si possono confrontare con quelli ottenuti dalla precedente ricerca Iard (Cavalli *et al.*, 2000): per il presente 74,2%; 3,1%; 21,4% e per il futuro 45,8%; 14,8% e 34,6%, rispettivamente. In confronto a tre anni fa, quindi, sembrerebbe emergere un minore pessimismo.

Gli insegnanti delle scuole paritarie sono quelli più ottimisti: l'11,7% ritiene, infatti, che il prestigio sociale dell'insegnamento sia aumentato (*versus* il 5,2% dei colleghi delle scuole statali); il 41,6% che sia rimasto uguale (*versus* il 26,1% delle statali) e, infine, il 45,8% che sia diminuito (*versus* il 67,9% delle statali). Anche per i prossimi 10 anni, poi, nutrono aspettative più ottimistiche rispetto a coloro che insegnano in scuole statali: in particolare, coloro che pensano che il prestigio della loro occupazione aumenterà sono il 25% (*versus* l'11,5% delle statali), mentre quelli che ritengono che diminuirà sono il 23% (*versus* il 39% delle statali). L'atteggiamento più positivo riguardo al prestigio (presente e futuro) espresso dagli insegnanti delle non statali potrebbe essere legato, in qualche modo, alle caratteristiche sociali degli alunni che frequentano gli istituti privati e ad un maggiore investimento in istruzione e considerazione sociale dell'insegnante da parte delle loro famiglie?

L'appartenenza di genere non discrimina. Al crescere dell'età, invece, aumenta anche la disillusione (la percentuale di chi ritiene che il prestigio sia diminuito negli ultimi 10 anni). Fra gli insegnanti che hanno meno di 35 anni il 51,8% ritiene che il prestigio sia diminuito; fra quelli dai 35 ai 49 anni il 53,9% e, infine, fra quelli che hanno più di 50 anni il 65,6%. Anche nell'indagine Iard 1992 si era pervenuti a risultati simili: gli insegnanti più anziani (quelli che erano entrati in ruolo prima del 1972) ritenevano, più degli altri, che l'immagine dell'insegnante avesse perso prestigio.

Avvertire il prestigio come in declino o in aumento, potrebbe essere legato alla materia che si insegna? Coloro che pensano che il prestigio dell'insegnamento sia aumentato negli ultimi 10 anni sono il 10,8% fra gli insegnanti di materie tecnico-applicative, il 6,1% fra quelli dell'area umanistico-letteraria e il 2,5% fra quelli dell'area scientifica. Per i prossimi 10 anni, poi, i più ottimisti si rintracciano sempre

fra quelli che insegnano discipline tecnico-applicative (20% versus il 10,4% dell'area umanistico-letteraria e il 15,5% di quella scientifica). I più pessimisti per il futuro (quelli che ritengono, cioè, che il prestigio dell'insegnamento diminuirà nei prossimi 10 anni) si trovano fra coloro che insegnano materie scientifiche (37,7%), fra coloro che insegnano materie umanistico-letterarie sono il 35% e costituiscono il 27% degli insegnanti di materie tecnico-applicative (cfr. Tabb. 19 e 20).

A cosa sono dovute tali differenze? Al fatto che gli insegnanti di materie scientifiche sono a) i più anziani (cioè quelli più pessimisti) e b) più degli altri provenienti dalle scuole statali (sempre quelli più pessimisti)? O, invece, al fatto che essi (a differenza di quelli delle materie tecnico-applicative, che per altro sono ancora più anziani) non hanno a disposizione un'altra identità? Nelle pagine precedenti, infatti, si è rilevato che l'esercizio della libera professione è più diffuso fra gli insegnanti di materie tecnico-applicative o professionali (architetti, ingegneri e avvocati). E se la ragione del maggiore ottimismo fosse proprio la loro "identità divisa"? In altre parole, avendo a disposizione anche un altro ruolo (quello libero-professionale, appunto), oltre a quello insegnante, essi potrebbero essere indotti a esprimere le loro insoddisfazioni in maniera meno radicale (perché ci si può "rifugiare" in una professione più gratificante, forse?) rispetto a chi non possiede, invece, un "ruolo di riserva". Sia come sia, questo maggiore pessimismo ha portato ad uno *shortage* di insegnanti di materie scientifiche negli ultimi anni.

Vivere al Nord, al Centro o al Sud può contribuire a far vedere il prestigio (presente e futuro) dell'insegnamento come in declino o in aumento. Gli insegnanti calabresi sono quelli che ritengono, più degli altri, che il loro prestigio sia aumentato negli ultimi 10 anni (il 17,5% *versus* l'8,3% dei lombardi; il 7,1% dei laziali; il 3,8% dei piemontesi e il 3,4% degli emiliani). Le aspettative per il futuro dei calabresi, poi, appaiono ancora più rosee: il 29,7% ritiene che il prestigio aumenterà nel prossimo decennio (*versus* il 17,5% dei laziali; il 16,9% dei lombardi; il 14,1% dei romagnoli e, addirittura, l'8,9% dei piemontesi) (cfr. Tabb. 21 e 22). L'ipotesi che ci sentiamo di avanzare è che la percezione del prestigio sia rapportata alla stratificazione sociale delle varie regioni e, soprattutto, al mercato del lavoro locale. In altre parole, in un mercato del lavoro quale quello calabrese, che la mappa della disoccupazione tracciata dall'Istat nel 2000 conferma come quello più sofferente dell'intero Paese, l'insegnamento (come "posto statale e garantito", ma anche come "occupazione dignitosa", che conserva ancora, anche per ragioni ideologiche, un certo status nell'immaginario collettivo) costituisce tuttora un'occupazione ambita.

7. Rifarebbe le stesse scelte? E le consiglierebbe ai figli di un amico?

Il 58,7% si iscriverebbe di nuovo alla stessa facoltà, tuttavia la percentuale di coloro che la consiglierebbero ai figli di un amico è del 44,7%. I maschi ripeterebbero la stessa scelta nella misura del 65,8% e la consiglierebbero ai figli di un amico nel 49% dei casi; le donne la rifarebbero nella misura del 56,1% e la consiglierebbero ai figli di un amico nel 43,2% dei casi. La maggiore soddisfazione degli uomini per la Facoltà frequentata è legata al fatto che fra gli insegnanti intervistati vi sono anche quelli di materie tecnico-applicative (che sono in percentuale più alta uomini) provenienti da Facoltà come Ingegneria, Architettura e Giurisprudenza, che prevedono anche l'esercizio della libera professione e, conseguentemente, danno luogo ad un'identità ("divisa") per una certa parte (quella "libero-professionale") maggiormente ricca di soddisfazioni.

All'interno del profilo "Strumentale" si trova la più alta percentuale di insegnanti che non consiglierebbero ai figli di un amico la stessa Facoltà (32,6% *versus* il 23,9% e il 21,8% degli altri profili).

A grandi linee emerge un quadro positivo circa la scelta di insegnare: l'84,2% lo rifarebbe (il 44,3% "probabilmente" e il 39,9% "sicuramente"), forse anche perché non si riesce, o si pensa che sia inutile, immaginare una vita e un sé diversi da quelli realmente esistenti. Gli insegnanti delle scuole private sembrano più convinti della loro scelta: il 44,2% lo rifarebbe sicuramente (*versus* il 36,3% delle scuole pubbliche) l'8,1%, invece, non ripeterebbe la stessa scelta (contro il 15,7% delle scuole pubbliche) (cfr. Tab. 23). Man mano che si va avanti con gli anni, poi, in parallelo con l'aumento del pessimismo relativo al prestigio (di cui si è parlato nel paragrafo precedente), la percentuale di chi rifarebbe la scelta dell'insegnamento senza alcun dubbio diminuisce: 48,6% (meno di 35 anni); 38,9% (da 35 a 45 anni); 37,7% (da 46 a 55) e, infine, 34,7% (più di 55 anni) (cfr. Tab. 25).

Le donne, che pure per molti aspetti sono le più insoddisfatte, rifarebbero "sicuramente" le insegnanti nella misura del 41,9% (*versus* il 33,2% dei colleghi maschi) (cfr. Tab. 24). Una siffatta, opposta, modalità di scelta della Facoltà e della successiva professione da parte dei maschi e delle femmine può essere attribuita al fatto che alle donne la "camicia di forza" viene imposta fin dal principio, ai tempi della scelta della Facoltà universitaria, ed è perciò contro questa scelta che esse dirigono maggiormente i loro strali critici (come abbiamo appena rilevato qualche capoverso sopra la sceglierebbe il 56% contro il 66% dei maschi). Ma a quel punto, per così dire, ormai "la frittata è fatta" ed esse, pur largamente insoddisfatte, ritengono, in misura superiore a quella dei maschi, praticamente impossibile cambiare e finiscono per rassegnarsi "realisticamente" al loro destino occupazionale.

E i vari profili, come si collocano rispetto all'eventualità di ripetere le scelte compiute in precedenza? "Rifarebbe sicuramente l'insegnante" il 46,3% di chi ha un profilo "Espressivo-professionale"; il 47,2% di chi ha caratteristiche "Espressivo-personali" e solo il 16,7% di chi ha un atteggiamento "Strumentale/ Necessitato" (cfr. Tab. 26). I primi due profili si situano sopra la media

generale, mentre l'altro nettamente sotto, ma tutti appaiono coerenti con le scelte motivazionali degli intervistati (in particolare per il primo profilo e l'ultimo). Infatti, è verosimile ipotizzare che gli individui che scelgono l'insegnamento per "l'interesse per la materia che si insegna" e per "l'insegnamento in sé", oppure perché si pensa che lasci "ampi margini di autonomia", più difficilmente metterebbero in discussione la propria scelta professionale, nonostante le probabili insoddisfazioni su altri versanti (bassa retribuzione o assenza di una progressione di carriera, si veda il par. successivo). Con la stessa coerenza, chi ha scelto l'insegnamento mosso da ragioni strumentali ("perché era un lavoro stabile"; non impegnava troppo"; "offriva un buon livello di remunerazione"; "risultava comodo per la sede" e "garantiva molto tempo libero") o perché condizionati dalla Facoltà che si è scelta e/o costretti dalle circostanze (sbocco naturale degli studi; unica possibilità offerta; necessità economica; unica alternativa per il proprio titolo di studio, primo concorso vinto, per caso o per ripiego) non riesce a sentire completamente sua l'identità di insegnante e se potesse tornare indietro, probabilmente, non rifarebbe la stessa scelta.

Tuttavia, meno decisa appare la posizione assunta dagli intervistati rispetto all'attrattività dell'insegnamento in sé: infatti, quando si chiede agli intervistati se "consiglierebbero ai figli di un amico l'insegnamento" la percentuale dei "non so" è rilevante (34,6%). Il 48% degli insegnanti delle scuole private (*versus* il 33,3% degli insegnanti delle scuole pubbliche) consiglierebbe l'insegnamento ai figli di un amico mentre, al polo opposto, quelli che non lo farebbero mai sono il 17% (*versus* il 31,3% degli insegnanti delle scuole pubbliche). Questi dati potrebbero essere messi in relazione con l'atteggiamento ottimistico riscontrato fra chi lavora in scuole private circa l'aumento del prestigio dell'insegnamento. In generale, infatti, chi consiglierebbe ai figli di un amico l'insegnamento ritiene anche che il prestigio sia aumentato negli ultimi 10 anni e che continuerà ad aumentare nei prossimi. Sono prevalentemente gli insegnanti più giovani (quelli che hanno meno di 35 anni e che, probabilmente, anche per questo sono meno delusi e stanchi) a ritenere l'insegnamento un lavoro da consigliare ai figli di un amico, mentre non ci sono differenze rilevanti fra l'atteggiamento che manifestano in proposito uomini e donne.

8. "Battiam battiam le mani, arriva il Direttore..."¹⁰

Quali sono quegli aspetti del lavoro da cui gli intervistati ricavano il maggior grado di soddisfazione (identificati in una scala da 1 a 5 nel punteggio 4-5)¹¹? Nell'ordine: la rispondenza con i

¹⁰ Il titolo del paragrafo riprende il ritornello di una canzone degli anni '50: l'associazione con l'oggetto, formulata da Felice Carugati, ci ha fatto sorridere durante una delle nostre riunioni ed è servita a me per dare il titolo al par..

propri interessi culturali; la coerenza con gli studi effettuati; la creatività del lavoro; la localizzazione della sede di lavoro; la capacità dei colleghi; il grado di indipendenza e di autonomia; i rapporti nell'ambiente di lavoro; l'acquisizione di professionalità; la capacità dei dirigenti; la stabilità e/o sicurezza del posto di lavoro e, infine, il tempo a disposizione per altre attività. Gli aspetti del lavoro da cui gli intervistati ottengono, invece, un grado medio di soddisfazione (identificato, nella stessa scala, dal punteggio 3) sono: l'atteggiamento dei genitori degli allievi e la disponibilità di attrezzature scolastiche/didattiche. Infine, gli aspetti da cui gli intervistati non attingono alcuna soddisfazione (identificata, nella scala, dai punteggi 1-2): il trattamento economico e la possibilità di carriera.

In relazione a questi aspetti dell'insegnamento, lavorare in una scuola pubblica oppure in una privata può fare la differenza? Vediamo un po'. L'aspetto del lavoro che divide nettamente gli insegnanti riguarda la capacità dei dirigenti: gli insegnanti delle non statali che esprimono gradi di soddisfazione elevata¹² circa la capacità dei loro dirigenti rappresentano il 62,3% *versus* il 36,4% di quelli delle statali. A conferma di ciò, gli insegnanti delle private insoddisfatti della capacità dei dirigenti sono il 9,3%; mentre quelli delle pubbliche il 29,5%. Correlativamente, il sistema di riferimento "gerarchico-istituzionale" (v. *supra* 3° par.) per come viene vissuto concretamente nelle non statali è molto più accentuato che nelle statali (23,5% *versus* 8,4%) e la conclusione è analoga per lo stesso sistema di riferimento auspicato a livello soggettivo (18,2% *versus* 5,8%).

Come interpretare una differenza del genere? Con la più accentuata *centralità* della figura del dirigente nelle scuole non statali (da cui gli insegnanti, a differenza dei loro colleghi delle statali, dipendono per lo stesso rinnovo del contratto di lavoro) o con una maggiore *expertise* e motivazione delle figure apicali nelle scuole paritarie? Forse con entrambe le spiegazioni. In primo luogo, nelle scuole paritarie, a differenza di ciò che succede nelle statali, dirigenti e insegnanti si scelgono reciprocamente *ex ante* e ciò, ovviamente, predispone ad un reciproco gradimento molto più di quanto non avvenga per coloro il cui congiungimento dei destini (almeno di quelli lavorativi) è deciso in virtù del semplice scorrimento di una graduatoria. Inoltre, le scuole paritarie sono di dimensioni più ridotte (il 38% del nostro campione è sotto i 200 alunni contro il 2,4% delle scuole statali, mentre avviene il contrario per quelle sopra i 600 alunni: costituiscono il 7,3% delle prime *vs.* il 43,5% delle seconde) (INSERIRE TABELLE RELATIVE) e ciò rende più semplici, più informali e meno distanti i rapporti dirigente-insegnanti. Infatti, la soddisfazione per il dirigente è inversamente proporzionale alle dimensioni della scuola (raggiunge il 40% nelle scuole più grandi, il 51,5% in quelle medie e quasi il 63% in quelle più piccole); succede esattamente il contrario per l'insoddisfazione che è minima nelle

¹¹ Per ogni *item* della domanda D51 (gradi di soddisfazione del lavoro svolto in relazione ad alcuni aspetti) è stata predisposta una scala da 1 a 5 che esprime i vari livelli di soddisfazione: il punteggio 1-2 esprime "nessuna" e "poca" soddisfazione; il punteggio 3 esprime "media" soddisfazione e, infine il punteggio 4-5 esprime "molta" e "massima" soddisfazione.

¹² Come spiegato nella nota precedente, il punteggio 1-2 esprime "nessuna" e "poca" soddisfazione; il punteggio 3 esprime "media" soddisfazione e, infine il punteggio 4-5 esprime "molta" e "massima" soddisfazione.

scuole più piccole (coinvolgendo appena il 9,5% degli insegnanti), per crescere al 19% nelle scuole medie e toccare un picco di quasi il 31% nelle scuole più grandi (INSERIRE TABELLE RELATIVE). In breve, anche per ciò che riguarda il rapporto fra insegnanti e dirigente possiamo dire che “piccolo è bello”. Dunque, ambedue le condizioni (possibilità di scelta reciproca e dimensioni ridotte delle scuole) predispongono ad un rapporto migliore fra dirigente, da una parte, ed insegnanti dall'altra e ad una maggiore considerazione di questi ultimi verso il primo, anche se, allo stato attuale, non è possibile dire con esattezza quale delle due motivazioni *pesi* di più.

Un altro terreno su cui si manifesta la differenziazione è la retribuzione: gli insegnanti delle statali che esprimono il livello più basso di soddisfazione per il trattamento economico sono il 75,9% (*versus* il 62,3% di quelli delle non statali). Inoltre, fra gli intervistati (pochi, invero) pienamente soddisfatti della retribuzione, la percentuale dei non statali (8,5%) è doppia rispetto a quella degli statali (3,4%). Questi risultati “stridono” un pò con quanto risaputo comunemente: gli insegnanti delle non statali sono pagati molto meno rispetto ai colleghi che lavorano nelle scuole pubbliche. Perché, allora, sono più soddisfatti della retribuzione? Forse ad abbassare preventivamente le aspettative, e quindi anche il potenziale di delusione, contribuisce il quadro generale delle non statali: quelli che vi lavorano sanno a priori, infatti, che la retribuzione sarà inferiore (se non addirittura nulla), ma probabilmente ciò che conta, come pensa il 50% del nostro campione: il 47% delle statali e il 55% delle non statali (Trivellato 2003: 6), è il punteggio per poter accedere alle statali o ricompense di tipo simbolico. Da qui, forse, la minore attenzione agli aspetti salariali.

Il 74% delle statali (*versus* il 53,6% delle non statali), poi, non è per nulla soddisfatto della possibilità di carriera (che, come è noto, nella scuola non esiste); fra coloro che si ritengono pienamente soddisfatti registriamo il 12,1% delle non statali contro un residuo 2,6% delle statali. Anche qui, come interpretare una tale differenza di atteggiamento? Forse col fatto che la semplice possibilità di “passare” alle statali (tramite il punteggio accumulato) è vista come una possibilità di carriera?

Gli insegnanti che lavorano nelle scuole pubbliche insoddisfatti della stabilità e/o sicurezza del posto di lavoro sono il 14,2% (il 9,3% dei quali non indica l'anno di immissione in ruolo e, quindi, è probabilmente, almeno in parte, supplente), mentre quelli delle scuole private raggiungono quasi il 30%. La differenza si mantiene doppia anche quando si considerino, al polo opposto, i gradi più alti di soddisfazione: quelli delle statali che sono molto soddisfatti della stabilità del loro lavoro sono il 56% vs. il 28,5% dei colleghi delle non statali.

Un ulteriore motivo di distinzione fra i due tipi di scuola è l'ambiente lavorativo: il 63,8% degli insegnanti delle non statali (*versus* il 52,5% delle statali) è pienamente soddisfatto. Correlativamente per quanto riguarda la quota di insoddisfatti: gli insegnanti delle statali sono il 13,3% e quelli delle non statali il 5,8%.

Anche per ciò che attiene all'acquisizione di professionalità l'essere dipendente di una scuola pubblica o di una scuola privata discrimina: il 57% degli insegnanti non statali (*versus* il 48% di quelli statali) si sente pienamente soddisfatto lungo questa dimensione.

Infine, anche il grado di "piena soddisfazione" relativamente alla coerenza fra lavoro svolto e studi effettuati si distribuisce diversamente fra gli intervistati, oscillando fra il 74,2% degli insegnanti delle scuole non statali e il 63,2% di quelli delle statali;

9. La stratificazione intraprofessionale

Le professioni, osservavamo all'inizio, sono occupazioni, internamente stratificate, caratterizzate da competenze intellettuali e tecnico-scientifiche relativamente elevate. Riconosciute ai docenti tali competenze, quale significato può assumere la stratificazione in un'attività che è distinta in un solo ruolo e i cui unici meccanismi di differenziazione retributiva sono gli scatti di anzianità? Detto in altro modo, che cosa significa stratificazione in un lavoro nel quale non c'è differenziazione materiale e/o simbolica?

Per verificare questo aspetto abbiamo fatto ricorso, almeno in prima battuta, alle risposte relative a due questioni (domande 62 e 63 del questionario): l'applicabilità di "test di verifica delle conoscenze del docente" e l'opportunità di consentire, ai fini della valutazione dell'insegnante, una "differenziazione delle retribuzioni in base alla professionalità". Qui non interessa tanto il *merito* delle risposte alle due questioni, per inciso negativo: al 63,7% (contro il 33% di sì e il 3% di non indica) nel primo caso e al 40,1% (*versus* il 37,2% di sì e il 20,8% di indecisi) nel secondo, quanto l'influenza di alcune variabili sulle risposte.

Cominciamo dalla prima questione: gli atteggiamenti favorevoli o contrari al riguardo non dipendono né dal voto di laurea, né dal "capitale culturale" familiare (titolo di studio dei genitori), né dalla classe di provenienza (per inciso, la % più alta di risposte positive si trova fra i discendenti dalla classe operaia, seguiti da coloro che provengono dalla borghesia: 39,8% e 38,2%), né dai "profili professionali", né dal grado scolastico, né dalla materia insegnata e neanche dal sistema di riferimento. Maggiore capacità predittiva sembrano avere la latitudine (i favorevoli all'applicabilità di test oscillano dal 44,7% in Piemonte al 27% in Emilia, cfr. Tab. 27), l'asse non statale/statale (40,2% *versus* 33,3%, cfr. Tab. 28), l'essere o meno vincitori di concorso (33,7% *versus* 28,3%, cfr. Tab. 29), ma la variabile che discrimina di più è la SSIS, fra i cui diplomati (in numero assoluto 73) la percentuale di favorevoli raggiunge il 55,4% contro il 39,2% di contrari (è anche l'unico caso in cui vi è una maggioranza assoluta di favorevoli, cfr. Tab. 30) ed ecco perché, se non fosse per il fatto che nel caso dei profili non discrimina (12° par.) e in quello dello sventagliamento delle retribuzioni addirittura discrimina negativamente, si sarebbe tentati di avanzare l'ipotesi che la SSIS costituisca, nel nostro Paese,

l'istituzione universitaria pubblica con il maggiore potenziale di socializzazione ad un ruolo e a dei valori comuni.

L'atteggiamento propenso ad una differenziazione delle retribuzioni legata alla professionalità non è associato ai profili (nel profilo "strumentale" la percentuale più alta di favorevoli: 40,1% *versus* 36,3% e 36,7 degli altri profili) o al voto di laurea, con il maggiore accordo fra chi ha riportato un voto più basso, o al tipo di scuola, o alla materia insegnata, o alla classe sociale d'origine (con appena una leggera prevalenza fra coloro che provengono dalla borghesia e dalla classe operaia), o al titolo di studio (la laurea prevale solo di poco). Maggiore importanza predittiva sembrano avere il genere (con i maschi più propensi: 43,6% vs. 35,3%), l'età (al suo crescere cresce l'atteggiamento favorevole: coloro che sono d'accordo fra gli *under 35* costituiscono il 30,3% e fra gli *over 55* il 43,2%, forse perché questi ultimi legano la professionalità all'anzianità), l'asse statale/non statale (40,6% vs. 33,1% di favorevoli), il sistema di riferimento (con coloro orientati verso gli studenti inopinatamente fra i più favorevoli), l'essersi diplomati presso la SSIS che, a sorpresa, discrimina negativamente (38% di contrari vs. 32% di favorevoli), ma soprattutto il grado scolastico (gli insegnanti elementari contrari superano il 50% - 50,3%, mentre quelli favorevoli sono solo il 24% contro una media degli altri gradi attorno al 43%) e la latitudine (in Lombardia i favorevoli sono il 48,4% contro il 29% di sfavorevoli e una media generale di favorevoli nelle altre regioni attorno al 34%), in quest'ultimo caso sono molto verosimilmente i modelli culturali esterni alla scuola a determinare gli atteggiamenti degli insegnanti (cfr. tabb. 31 e 32).

10. Le tre dimensioni del professionalismo degli insegnanti

Al contrario delle professioni classiche, il "professionalismo" degli insegnanti ha tre dimensioni (Consoli, 1999). La prima riguarda "le competenze e le abilità organizzative". Gli insegnanti non si occupano solo degli adempimenti burocratici, ma anche di pianificare obiettivi e di perseguirli. Essi sono parte attiva di strutture collegiali. La seconda riguarda "le capacità e le abilità socio-pedagogiche" e potrebbe essere considerata come la specifica abilità di insegnare (un'area, paradossalmente, su cui le Università italiane tradizionalmente non hanno investito molte risorse). La terza riguarda la competenza specialistica ed è la più simile a quella tradizionalmente associata alle altre professioni. E' in quest'ultima dimensione che i nostri intervistati ritengono di avere la maggiore *expertise* (identificata in una scala da 1 a 10 nel punteggio 8-10), seguita da quella organizzativa e, infine, da quella socio-pedagogica.

Gli insegnanti di scuole statali ritengono di avere più alte competenze (identificate in una scala da 1 a 10 nel punteggio 8-10) rispetto a quelli delle non statali sia nell'area socio-pedagogica (59% *versus*

52,1%), sia in quella disciplinare-specialistica (74,1% *versus* 60%), sia nell'area organizzativa (59,3% *versus* il 50,4%).

Il 45,4% pensa che l'area alla quale viene richiesto di dedicare maggiori risorse e impegno è quella organizzativa, con una indicazione prevalente da parte delle donne (47,1% *versus* il 40,7% degli uomini), seguono a distanza coloro (il 26,1%) che ritengono più impegnativa l'area socio-pedagogica (il 30% degli uomini *versus* il 24,8% delle donne). Propongo di interpretare l'indicazione delle aree percepite come più *demanding*, soprattutto quando esse non corrispondano a quelle su cui gli intervistati avvertono il bisogno soggettivo di migliorare, come il sintomo di una "sofferenza" soggettiva su quella dimensione piuttosto che come le aree di effettivo maggiore impegno nell'insegnamento. Ove si accetti una tale impostazione, la differenza su esposta, per quanto, in entrambi i casi, di soli 6-7 punti percentuali, può forse voler dire che le donne tendono a mal sopportare tutto ciò che avvertono come lontano dal *core* dell'insegnamento, identificato, evidentemente, in modo pressoché esclusivo, con la spiegazione e l'interrogazione in classe; mentre gli uomini tendono a trascurare l'area socio-pedagogica (che forse vedono legata a quelle funzioni di *care*, tipicamente attribuite alle donne). Il 32% degli insegnanti delle non statali (*versus* il 20,8% degli statali) indicano l'area socio-pedagogica come quella in cui è richiesto loro maggior impegno; mentre per il 51,9 degli statali (*versus* il 38,2% dei non statali) l'area in cui è richiesto maggior impegno è quella organizzativa.

Per contro, l'area su cui quasi la metà (45,9%) degli intervistati avverte il bisogno soggettivo di migliorare è quella di tipo socio-pedagogico, seguita dall'area organizzativa (30,5%) e da quella disciplinare-specialistica (20,1%).

Gli insegnanti che hanno un profilo "Strumentale" indicano l'area organizzativa come quella in cui viene richiesto il maggior impegno, diversamente da quelli che compongono gli altri profili concordi nel ritenere l'area socio-pedagogica come quella più impegnativa.

11. Il controllo dei pari: no, grazie!

Veniamo ora ai sistemi di riferimento, che avevamo introdotto nel 3° par.. Per la maggior parte degli insegnanti (71,6%) il giudizio degli studenti e delle loro famiglie è molto più importante di quello dei presidi (15,3%) o dei colleghi (10%). Questo ordine si ritrova anche nelle modalità riguardanti gli strumenti più idonei per la valutazione del lavoro: quelli indicati con più frequenza dagli intervistati sono il "questionario agli studenti" (che raccoglie il 62,8% dei consensi) e il "questionario alle famiglie degli studenti" (che raggiunge il 54,4% delle preferenze). L'"osservazione sistematica del dirigente" è ritenuta applicabile come strumento di valutazione dal 45,1% degli intervistati (che, coerentemente con quanto era stato rilevato nell'8° par., costituiscono il 51,7% del totale nelle scuole non statali e nel

39,6% delle statali) e la visita nella classe e relazione a fine anno del dirigente” dal 33,2% (anche qui la percentuale degli insegnanti delle non statali è più elevata: 37,9% *versus* 29,2% delle statali). Infine, solo il 12,7% (senza apprezzabili distinzioni lungo l’asse statale/non statale) ritiene che l’”osservazione sistematica da parte di un collega” possa essere un valido metodo per valutare l’insegnamento.

Gli insegnanti che lavorano in Lombardia sono quelli che danno meno peso agli studenti e più peso ai dirigenti. Gli insegnanti delle scuole calabresi, invece, sono quelli che danno meno peso ai colleghi e più importanza agli studenti e alle loro famiglie. Comparando scuole statali e scuole paritarie, gli insegnanti delle non statali hanno un sistema profano meno accentuato (-30%) di quelli delle statali, e un sistema di riferimento professionale molto più accentuato (+37,6%) e, soprattutto, gli insegnanti delle non statali hanno un sistema di riferimento gerarchico (una pratica dipendente che si traduce in una “cultura organizzativa” che rende gli insegnanti dipendenti in primo luogo dal giudizio e dal controllo dei presidi) quasi tre volte superiore a quelli delle statali. Questo è abbastanza strano considerando che la scuola paritaria, più di quella statale, si presenta come rivolta ai clienti/studenti. Coloro che sono stati immessi in ruolo per concorso hanno un sistema di riferimento professionale molto più accentuato (+47%), uno profano analogo, ma soprattutto uno gerarchico della metà inferiore ai non vincitori di concorso.

12. Cosa può determinare un profilo? Alcune associazioni...

Quali variabili influiscono sui profili per come sono stati costruiti nel 2° par.?² Avere un titolo accademico discrimina: il 48,3% degli insegnanti laureati ha un profilo “Espressivo-professionale” (fra i non laureati ricorre nel 40,9% dei casi), mentre il profilo “Espressivo-personale” sembra caratterizzare più gli insegnanti non laureati che i primi (32,9% *versus* 21,1%) (cfr. Tab. 34), probabilmente perché fra i non laureati vi sono prevalentemente insegnanti delle elementari che tendono ad enfatizzare quel tipico tratto espressivo-personale costituito dalla “funzione sociale” dell’insegnamento (IARD 1992).

I profili sembrano nettamente correlati al voto di laurea, nel senso che la percentuale di coloro che esibiscono un profilo “Espressivo-professionale” (che si vorrebbe rivelatore, in ipotesi, di un atteggiamento degli insegnanti più simile a coloro che esercitano le professioni “liberali” classiche) cresce al crescere del voto di laurea (per diventare massima –53,6%– nella fascia 106/110 e lode), mentre gli altri profili sono ondivaghi (cfr. Tab. 35).

La latitudine non discrimina molto (cfr. Tab. 36): l’Emilia e il Piemonte sono le regioni in cui il profilo “Espressivo-professionale” è più diffuso (entrambe al 50,2%, contro una media generale del

45,8%). Il profilo “Strumentale/necessitato” è più accentuato fra coloro che insegnano in Calabria (26% versus il 20,9% della media generale)¹³.

Non ci sono differenze rilevanti fra i profili degli insegnanti delle scuole statali e quelli che lavorano nelle scuole non statali se non per il profilo “Necessitato/Strumentale” che è più presente fra i primi che fra i secondi (24,4% *versus* il 16,6%). Il liceo discrimina a favore del profilo “Espressivo-professionale” (54,2% versus il 43,7% della media generale) e la scuola elementare a favore di quello “Espressivo-personale” (32,6% versus il 24,8% della media generale) (cfr. Tab. 38), in quest’ultimo caso per la “funzione sociale” attribuita all’insegnamento (IARD 1992). Mentre ha scarsa influenza predittiva l’essere o meno vincitori di concorso, sembra averne di rilevante il gruppo disciplinare di riferimento: all’interno di quello “umanistico-letterario” il profilo “Espressivo-professionale” copre il 51,8% degli intervistati contro il 44,3 % e il 42,2% degli altri due gruppi disciplinari (cfr. Tab. 39), forse perché gli insegnanti di questo gruppo sono donne o perché fanno solo le insegnanti. Gli insegnanti *over* 55 sono quelli che hanno il profilo “Espressivo-professionale” meno accentuato (cfr. Tab. 40). Le classi sociali di provenienza, invece, non contano, se non marginalmente e in senso contro-intuitivo: il gruppo di insegnanti al cui interno è più presente il profilo “Espressivo-professionale” è quello proveniente da famiglie impiegatizie (48,5% versus 45,8% della media generale), mentre al capo opposto vi sono gli insegnanti nati in famiglie borghesi, nelle cui fila, per inciso, il profilo “Necessitato/Strumentale” è più diffuso che fra le altre classi (27,7% versus 20,7% della media generale). Non ci sono differenze rilevanti per ciò che concerne il capitale culturale dei genitori¹⁴ se non per il profilo “Necessitato/Strumentale” che risulta più diffuso (28,1% *versus* il 20% della media generale) fra i figli dei laureati (cfr. Tab. 41). Il diploma presso la SSIS non discrimina.

13. L’autonomia e l’autoregolazione

Nel pensiero sociologico dominante l’autonomia e l’autoregolazione sono le caratteristiche distintive delle professioni. Assieme all’autonomia “tecnica” (e libertà di scelta) sul lavoro ci sono due tipi di autonomia che sono particolarmente importanti: l’autonomia *dai clienti* (nel caso degli insegnanti dagli studenti, dai genitori e anche dai media) e quella *dall’organizzazione* in cui operano (per gli ingegneri

¹³ nel dettaglio, l’item che raccoglie più preferenze (dopo “era lo sbocco naturale dei miei studi”) è rappresentato dall’opzione “perché è un lavoro stabile”. Con tutti i *caveat* derivanti dal trattare valori assoluti molto bassi, la sensazione è che ciò possa essere ricollegato alle condizioni del mercato del lavoro locale, che, come osservato anche in precedenza a proposito del prestigio, presenta i tassi di disoccupazione più elevati del Paese. Non dovrebbe sorprendere, quindi, che in Calabria sopravviva l’ideologia del posto fisso e si tenda a vedere l’insegnamento come quel tipo di lavoro che garantisce la stabilità e la sicurezza economica.

¹⁴ Nel considerare il capitale culturale degli intervistati si è tenuto conto del cosiddetto principio di “dominanza” (Pisati 2000), similmente a quanto fatto con le classi d’origine, di conseguenza esso coincide con il titolo di studio più elevato tra quello del padre e quello della madre.

dalla fabbrica; per i medici dall'ospedale; nel nostro caso dal preside, dal Ministero etc.). Per rendere operativo questo concetto si sono identificati tre tipi di autonomia e si è chiesto agli insegnanti quale fosse il grado di autonomia cui ritenevano di godere, su una scala da 1 a 10.

I tre tipi di autonomia sono i seguenti: *dalle* richieste di tipo formativo-educativo avanzate dagli studenti e dalle loro famiglie (impegno di studio, maggiore o minore rigore nelle valutazioni, etc.); *dalle* "regole della scuola" (lavoro in gruppo per materia, definizione e osservanza degli orari, scadenze entro cui programmare, etc.); *di* insegnamento (identificazione dei libri di testo, scelta e *timing* degli argomenti; metodi di insegnamento; chiavi interpretative, valutazione degli studenti). È risultato che gli insegnanti ritengono *attualmente* di godere del massimo di autonomia (individuato nella scala da 1 a 10 nel punteggio 8-10) nell'area didattica (63,7%), seguita da quella di tipo formativo-educativo (45%) e da quella rispetto alle regole della scuola (40,8%). Inoltre, l'ordine rimane lo stesso quando si passa dalla realtà ai desideri: l'area in cui *vorrebbero* avere maggiore autonomia è quella didattica (81,9%), seguita dall'area formativo-educativo (76,7%) e, infine, da quella rispetto alle regole della scuola (73,4%). Non è chiaro se la concordanza dei giudizi nel secondo caso rafforzi il primo o serva, invece, a segnalare che ciò che si rappresenta ufficialmente non è altrettanto sentito intimamente.

Lungo l'asse statale/non statale l'unica differenza si riscontra nell'ambito dell'autonomia rispetto alle richieste formativo-educative avanzate dagli studenti e dalle loro famiglie: la percentuale di insegnanti delle non statali che ritengono di godere di elevati gradi di autonomia è leggermente inferiore rispetto a quella degli intervistati delle statali (41,1% *versus* 47,4%) e ciò, forse, potrebbe dipendere proprio da quel maggiore prestigio e considerazione sociale di cui gli insegnanti delle non statali, come s'è visto nel 6° par., sentono di godere e che si potrebbe tradurre, non tanto paradossalmente, in attenzione ed attese maggiori da parte dei genitori degli studenti e in una percezione di minore autonomia da parte degli insegnanti: insomma, *ubi commoda, ibi incommoda*.

14. Gli altri attori sulla scena e i conflitti di giurisdizione

Che cosa dire degli altri attori sociali sulla scena professionale dell'insegnamento e delle professioni di confine? Che cosa significano i conflitti di giurisdizione (Abbott, 1988) e come si esprimono fra gli insegnanti? Chi sono nella percezione degli intervistati gli effettivi concorrenti a livello delle *conoscenze* nella loro giurisdizione? Essi sono, in ordine, i gruppi di adolescenti (indicati dal 25,2% degli intervistati), i genitori (20,5%) e i giornalisti (20,6%). Anche a livello dei *valori* i soggetti percepiti dagli intervistati come concorrenti rimangono più o meno gli stessi (pur variando l'ordine di importanza): i genitori (indicati dal 63,5%); i gruppi di adolescenti (63,3%) e i cantanti rock (50,2%). E

similmente avviene a livello dei *comportamenti*: i gruppi di adolescenti (indicati dal 70,5%); i genitori (66,5%) e i cantanti rock (56,6%).

Paradossalmente nessuno di essi è un attore “professionale” (dirigente o collega) e questa è un’ulteriore conferma che la giurisdizione degli insegnanti (nonché il loro mercato) risulta completamente aperto. Nello specifico, gli uomini indicano come concorrenti i gruppi di adolescenti, i giornalisti e i cantanti rock, mentre le donne enfatizzano i gruppi di adolescenti, i genitori e i giornalisti. Nessuno inserisce un attore “professionale sulla scena della giurisdizione dell’insegnamento, nonostante che il profilo motivazionale dominante tra gli insegnanti sia risultato quello “espressivo-professionale”.

15. Gli insegnanti non controllano il mercato

Le professioni agiscono nel contesto di mercati chiusi o, almeno, protetti. Come si potrebbe applicare questa definizione, pensata per le classiche professioni “liberali”, ad un gruppo occupazionale che vede più del 30% dei suoi componenti entrare in ruolo tramite sanatorie di ogni tipo (nel rapporto Iard 1992 la percentuale era del 50), invece che tramite concorso, facendo così venir meno la funzione di *gate-keepers* dei pari? Questa situazione è ben riflessa nelle identità e aspirazioni collettive delle associazioni professionali. E’ il caso dei COBAS che rivendicano l’immissione in ruolo dei precari tramite sanatorie e aumenti salariali uguali per tutti. Questo è anche il caso della GILDA, la cui presunta aspirazione esclusiva è rientrata rapidamente di fronte alla proposta Berlinguer (ministro dell’Istruzione del Governo Prodi) di differenti salari per differenti (in termini di capacità e qualificazione) insegnanti.

Molti autori (per tutti Martinelli 1992) ritengono che la specificità degli insegnanti consista, essenzialmente, nello svolgere un’attività professionale che si esplica all’interno di un contesto organizzativo complesso e altamente burocratizzato. Se così fosse dovremmo considerare “professionisti nelle organizzazioni” (Butera 1991) anche i medici di un ospedale o gli ingegneri della Fiat o gli avvocati di una grande *law firm* americana. E’ evidente invece che i professionisti dell’ultimo esempio sono caratterizzati da un differente grado di chiusura e da un differente livello di ricchezza, prestigio e potere e non basta il comune riferimento ad un contesto amministrativo ad unificarle.

Per concludere, cosa rispondere alla domanda iniziale: gli insegnanti italiani possono essere analizzati come professionisti? Una prima risposta è: sì e no. Sì per una minoranza di insegnanti, no per la maggior parte. Anzi, per l’insegnamento si potrebbe usare l’espressione di “professione stratificata” più che il termine di “semiprofessione”, coniato da Etzioni (1969), oppure quello di *occupational professions* usato da Freidson (1986a). Questo perché ogni singolo insegnante non è “semiprofessionista”, ma alcuni sono professionisti, altri no. In definitiva, gli insegnanti sono stratificati fra una minoranza con un’identità professionale e una maggioranza con un sistema di riferimento profano.

Riferimenti bibliografici

- ABBOTT, A. (1988), *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago: Chicago University Press.
- BOREHAM, P. (1983), Indetermination: Professional Knowledge, Organization and Control, *The Sociological Review*, 4: 693-718.
- BURRAGE, M., JARAUSCH, K. e SIEGRIST, H. (1990), An Actor Based Framework for the Study of the Professions, in M. Burrage e R. Torstendahl (a cura di), *Professions in Theory and History*, London: Sage, pp. 203-225.
- BUTERA, F. (1991), Professionisti nelle organizzazioni, *Studi organizzativi*, n. 3/4: 3-53.
- COLLINS, R. (1990), Changing Conceptions in the Sociology of the Professions, in R. TORSTENDAHL e M. BURRAGE (a cura di), *The Formation of Professions*, London: Sage, pp. 11-23.
- CONSOLI, F. (1999), Il preside dirigente, in F. P. Cerase (a cura di), *La nuova dirigenza pubblica*, Roma: Carocci, pp. 107-153.
- ETZIONI, A. (1969), Prefazione, in A. Etzioni (a cura di), *The Semi-Professions and their Organization*, New York: Free Press, pp. V-XVIII.
- FREIDSON, E. (1960), Client Control and medical practice, *American Journal of Sociology*, n. 65: 374-382.
- FREIDSON, E. (1986), *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago: Chicago University Press.
- GOLDTHORPE, J.H. (1980), *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*, Oxford: Clarendon.
- MARTINELLI, A. (1992), L'immagine della professione, in A. Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi*, Bologna: il Mulino, pp. 67-120.
- PORTWOOD, D. e FIELDING, A. (1981), Privilege and the Professions, *The Sociological Review*, n.4:749-773.
- PISATI, M. (2000), *La mobilità sociale*, Bologna: il Mulino.
- SARFATTI-LARSON M. (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkeley: University of California Press.
- SCHIZZEROTTO, A. (2000), La condizione sociale e la carriera lavorativa degli insegnanti italiani, in A. Cavalli (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Bologna: il Mulino, pp. 25-62.
- SPERANZA, L. (1999), *I poteri delle professioni*, Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- SPERANZA, L. (2002), Changes in the Professional Profile of Teachers in Italy, paper al XV Congresso mondiale dell'ISA, Session 5: *Quality Management and Performance Indicators for Professions*, Brisbane, luglio.
- TRAMONTE, L. (2002), *Ricercando uno spazio della parità scolastica. Ipotesi, analisi e alcuni primi risultati sull'atteggiamento di 1.200 insegnanti di scuola statale e non statale*, Università di Milano-Bicocca, dattiloscritto.
- TRIVELLATO, P. (2003), La posizione degli insegnanti italiani sulla parità scolastica. Primi risultati di una ricerca, in *Scuola e Città*.