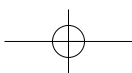
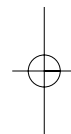
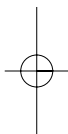
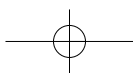
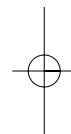
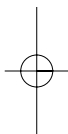


I Quaderni





Associazione TreeLLLe

Per una società dell'apprendimento continuo

Profilo sintetico dell'Associazione

TreeLLLe - per una società dell'apprendimento continuo - Associazione non profit, ha come obiettivo il miglioramento della *qualità dell'education* (educazione, istruzione, formazione iniziale e permanente) nei vari settori e nelle fasi in cui si articola. Attraverso un'attività di ricerca, analisi, progettazione e diffusione degli elaborati *offre un servizio* all'opinione pubblica, alle forze sociali, alle istituzioni educative e ai decisori pubblici, a livello nazionale e locale.

Inoltre, anche attraverso esperti internazionali, TreeLLLe si impegna a svolgere un'attenta azione di monitoraggio sui sistemi educativi e sulle esperienze innovative di altri paesi.

In particolare si pone come "*ponte*" per colmare il distacco che sussiste nel nostro paese tra ricerca, opinione pubblica e pubblici decisori, distacco che penalizza l'aggiornamento e il miglioramento del nostro sistema educativo.

L'Associazione è rigidamente *apartitica e agovernativa*: la peculiarità e l'ambizione del progetto stanno nell'avvalersi dell'apporto di personalità di diverse tradizioni e sensibilità culturali che hanno oggi bisogno di confrontarsi e dialogare in una sede che non subisca l'influenza della competizione e delle tensioni politiche del presente. I Soci Fondatori sono garanti di questo impegno.

Promotore dell'Associazione e presidente è Attilio Oliva.

Il Forum delle personalità e degli esperti, con il suo Comitato Operativo, è composto da autorevoli personalità con competenze diversificate e complementari. L'Associazione si avvale dei suggerimenti e dei contributi di Eminent Advisor (politici, direttori dei media, rappresentanti di enti e istituzioni, nazionali e internazionali) che, peraltro, non possono essere ritenuti responsabili delle tesi o proposte elaborate da TreeLLLe.

Temi strategici

L'Associazione si propone di affrontare ogni anno uno o due *temi strategici* di grande respiro (i Quaderni) che rappresentano il prodotto più caratterizzante della sua attività. Sui singoli temi si forniscono dati e informazioni, si elaborano proposte, si individuano questioni aperte, con particolare attenzione al confronto con le più efficaci e innovative esperienze internazionali.

Per ogni singolo tema strategico, l'attività dell'Associazione si articola in quattro fasi:

1. attività di *elaborazione* delle proposte e predisposizione di una prima stesura dei Quaderni a cura del Comitato Operativo del Forum e dei Gruppi di Progetto;
2. **coinvolgimento** delle personalità del Forum e degli Eminent Advisor, attra-

verso la discussione e la raccolta di pareri sulla prima elaborazione dei Quaderni. L'obiettivo è quello di pervenire ad una stesura finale che raccolga il più largo consenso al fine di conferire alle tesi stesse il massimo di autorevolezza e capacità di influenza presso l'opinione pubblica, le istituzioni educative e i decisori pubblici;

3. **diffusione** dei Quaderni mirata a informare e coinvolgere decisori pubblici, partiti, forze sociali, istituzioni educative. Gli strumenti: presentazioni pubbliche dei Quaderni, con eventi sia nazionali che locali. Particolare attenzione viene dedicata alla sensibilizzazione dei media (i direttori di alcuni dei principali quotidiani partecipano al Forum in qualità di Advisor);
4. **attività di lobby trasparente** al fine di diffondere dati e informazioni presso i decisori pubblici a livello nazionale e regionale, i parlamentari, le forze politiche e sociali, le istituzioni educative affinché le proposte di TreeLLLe influenzino le azioni di governo e si trasformino in sperimentazioni concrete.

L'Associazione svolgerà inoltre verifiche sull'efficacia della propria attività facendo riferimento ai contenuti di leggi e provvedimenti dei decisori pubblici; al numero e alla qualità delle sperimentazioni che saranno avviate dalle istituzioni educative; ai riconoscimenti che, a vario titolo, la comunità scientifica, politica e di settore riserverà all'attività dell'Associazione; all'attenzione che i media dedicheranno agli argomenti trattati.

Temi di attualità

L'Associazione prevede inoltre attività dedicate a particolari *temi di attualità*. Su questi temi vengono organizzati Seminari internazionali, si producono Ricerche (anche in collaborazione con altri Enti), si organizzano confronti fra le personalità che compongono il Forum.

Diffusione degli elaborati

Per ogni tipo di attività si prevede la pubblicazione in specifiche collane dedicate ("Seminari", "Ricerche", "Dibattiti", etc.) diffuse gratuitamente (da un minimo di 5.000 a un massimo di 20.000 copie) sulla base di mailing lists "mirate" (o su richiesta nei limiti della disponibilità). Gli elaborati si trovano anche sul sito dell'Associazione.

Enti sostenitori

L'attività dell'Associazione è finanziariamente sostenuta da più Fondazioni italiane di origine bancaria che, coerentemente ai loro scopi istituzionali, decidono erogazioni a sostegno di progetti o dell'attività istituzionale. Dalla sua costituzione ad oggi l'Associazione ha ricevuto contributi dalle Fondazioni: Compagnia di San Paolo di Torino, "Pietro Manodori" Cassa di Risparmio di Reggio Emilia, Cassa di Risparmio di Roma, Cassa di Risparmio in Bologna, Monte dei Paschi di Siena, Cassa di Risparmio di Genova e Imperia.

Chi fa parte dell'Associazione

Presidente
Attilio Oliva

Comitato Operativo del Forum
Dario Antiseri, Carlo Callieri, Carlo Dell'Aringa,
Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Domenico Fisichella,
Attilio Oliva, Angelo Panebianco, Clotilde Pontecorvo.

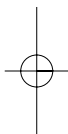
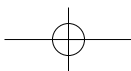
Forum delle personalità e degli esperti
Luigi Abete, Guido Alpa, Dario Antiseri,
Federico Butera, Carlo Callieri, Aldo Casali, Lorenzo Caselli,
Elio Catania, Alessandro Cavalli, Innocenzo Cipolletta,
Carlo Dell'Aringa, Tullio De Mauro, Giuseppe De Rita, Umberto Eco,
Luciano Guerzoni, Mario Lodi, Roberto Maragliano,
Angelo Panebianco, Clotilde Pontecorvo, Sergio Romano,
Domenico Siniscalco, Giuseppe Varchetta,
Umberto Veronesi.

Eminent Advisor dell'Associazione
Tommaso Agasisti, Giulio Anselmi, Ernesto Auci, Guido Barilla,
Enzo Carra, Ferruccio De Bortoli, Antonio Di Rosa, Giuliano Ferrara,
Domenico Fisichella, Silvio Fortuna, Franco Frattini, Stefania Fuscagni,
Lia Ghisani, Lucio Guasti, Ezio Mauro, Mario Mauro, Dario Missaglia,
Luciano Modica, Gina Nieri, Andrea Ranieri, Giorgio Rembado,
Gian Felice Rocca, Carlo Rossella, Fabio Roversi Monaco,
Marcello Sorgi, Piero Tosi, Giovanni Trainito, Giuseppe Valditara,
Benedetto Vertecchi, Vincenzo Zani.

Assemblea dei Soci fondatori e garanti
Fedele Confalonieri, Gian Carlo Lombardi, Luigi Maramotti,
Pietro Marzotto, Attilio Oliva, Marco Tronchetti Provera
(*Segretario Assemblea*: Guido Alpa).

Collegio dei revisori
Giuseppe Lombardo (*presidente*), Vittorio Afferni, Michele Dassio.

Collaboratori e Assistenti
Paola Frezza, Osvaldo Pavese, Maria Teresa Siniscalco.

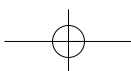


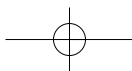
ASSOCIAZIONE TREEILLE

PER UNA SOCIETÀ
DELL' APPRENDIMENTO CONTINUO

PALAZZO PALLAVICINO
VIA INTERIANO, 1
16124 GENOVA
TEL. + 39 010 582 221
FAX + 39 010 5531 301
www.treille.org
info@treille.org

PRIMA EDIZIONE: DICEMBRE 2006
GRAFICA: OSVALDO PAVESE; TIPOGRAFIA ARALDICA
STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA - GENOVA



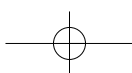
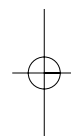
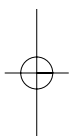


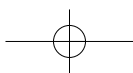
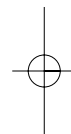
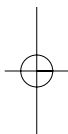
Associazione TreeLLLe

Quaderno n. 6
Dicembre 2006

Oltre il precariato

Valorizzare
la professione degli insegnanti
per una scuola di qualità





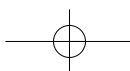
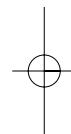
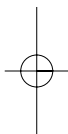
INDICE

PRESENTAZIONE E GUIDA ALLA LETTURA	11
INTRODUZIONE	
NODI CRUCIALI E SINTESI DELLE PROPOSTE OPERATIVE	13
LE PROPOSTE OPERATIVE DI TREELLLE	24
DATI E CONFRONTI (TABELLE E FIGURE)	29
PARTE PRIMA	
L'ANOMALIA DELLA VIA ITALIANA AL RECLUTAMENTO	47
1. Dalle origini al secondo Dopoguerra	47
2. Gli anni Settanta e Ottanta	55
3. La legge 124/99, il concorso e i primi passi della formazione universitaria specialistica	61
PARTE SECONDA	
LA GRADUATORIA: UNA BOLLA IMPAZZITA DI ASPETTATIVE	71
4. La graduatoria nazionale permanente dei precari abilitati	71
5. Le gravi conseguenze del reclutamento per graduatoria	79
6. Il precario: un modello di insegnante "a parte"?	87
PARTE TERZA	
OLTRE IL PRECARIATO	91
7. Modelli europei di formazione e reclutamento: dati a confronto e indicazioni OCSE	91
8. Le proposte di TreeLLLe	99



APPENDICE

“SONO UN PRECARIO INCAZZATO A TEMPO PIENO”	117
Presentazione	117
Salvemini versus Mastrocola	126
Le cavallette della scuola (Salvemini, 1952)	130
Ricordi	134
Testimonianze	150
GLOSSARIO MINIMO	170
FONTI E BIBLIOGRAFIA	175
ELENCO DELLE TABELLE E DELLE FIGURE	179
PUBBLICAZIONI DI TREEILLE	181



PRESENTAZIONE E GUIDA ALLA LETTURA

Con questo Quaderno TreeLLLe si è impegnata su un'analisi che evidenzia la storia, le cause e le conseguenze del fenomeno del cosiddetto *precariato* e dell'astrusa e costosissima macchina che lo regola e lo alimenta: la *graduatoria nazionale permanente*. Si tratta di un modello di un inefficace reclutamento unico in Europa, una grande anomalia da superare. TreeLLLe, come d'abitudine, ha impegnato in questo Quaderno un gruppo di ricerca e di progetto con esperti nazionali e internazionali di competenze diversificate: cogliamo l'occasione per ringraziarli dell'impegno e per sottolineare che la responsabilità delle proposte formulate è da attribuirsi solo ed esclusivamente a TreeLLLe.

Nell'*Introduzione* sono indicati i nodi cruciali e i principali dati (tutte le tabelle e le figure sono raccolte da p. 29 a p. 46) che forniscono un quadro della situazione e sono riportate in sequenza le "proposte operative" (pp. 24-27) più ampiamente illustrate nel cap. 8.

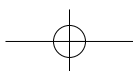
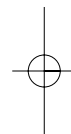
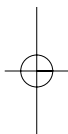
Nei *cap. 1, 2, 3* si ripercorre la storia che ha dato origine al fenomeno del precariato e alla graduatoria nazionale permanente.

Nei *cap. 4, 5, 6* si illustrano le gravi ripercussioni sugli insegnanti stessi e sulla scuola in genere del reclutamento per graduatoria.

Il *cap. 7* ("Modelli europei di formazione e reclutamento: dati a confronto e indicazioni OCSE") fa luce sulle tendenze prevalenti in Europa riguardo ai temi trattati.

Nel *cap. 8* ("Le proposte di TreeLLLe") sono formulate le proposte operative (sintetizzate in azzurro alla fine di ogni paragrafo) e le principali ragioni che le giustificano.

Nell'*Appendice* ("Sono un precario incassato a tempo pieno") si riportano una selezione di "Ricordi" di natura più o meno autobiografica e spezzoni di "Testimonianze" di varia provenienza. Di particolare interesse e attualità gli interventi di Gaetano Salvemini.



INTRODUZIONE

NODI CRUCIALI E SINTESI DELLE PROPOSTE OPERATIVE

Questa introduzione mira a evidenziare e sintetizzare i punti chiave e le conclusioni dell'analisi sviluppata più approfonditamente nei vari capitoli (con ampie riprese testuali dagli stessi). In coda a questa introduzione sono riportate in azzurro le dieci proposte operative meglio motivate e argomentate nel cap. 8.

La professionalità del personale è cruciale per la qualità della scuola e della sua offerta educativa: allora diventano decisive la formazione iniziale (e in servizio), i criteri di selezione e le procedure di reclutamento dei docenti. I decisori pubblici si sono preoccupati di selezionare e curare adeguatamente gli educatori delle nostre nuove generazioni? Gli insegnanti sono stati aiutati ad affrontare le crescenti difficoltà e le sfide inedite della scolarizzazione di massa?

TreeLLLe ha messo a fuoco alcuni nodi tuttora irrisolti che ostacolano gravemente il miglioramento del livello medio delle professionalità in questo settore: si ricorda che nella scuola italiana oggi operano oltre 800.000 insegnanti di ruolo oltre a 300.000 precari iscritti nella graduatoria permanente nazionale (vedi **Tabella 10** p. 36), cioè supplenti a vario titolo, con caratteristiche (età media, tasso di femminilizzazione, etc., vedi **Tabella 11** p. 36) al servizio di circa sette milioni e mezzo di studenti delle scuole primarie e secondarie.

Nodi cruciali irrisolti

Primo nodo: stato giuridico, profilo professionale e formazione iniziale dell'insegnante

Nonostante il proposito di una formazione universitaria per tutti i docenti (anche quelli della scuola primaria) contenuto nella legge 417/73, non c'è mai stato tempo per aggiornare il loro stato giuridico (diritti e doveri) e definire il profilo professionale e gli standard di prestazione richiesti. Così la retorica sull'importanza della funzione del docente non si accompagna nei fatti con seri criteri di selezione e un'efficace organizzazione del reclutamento dei migliori e/o dei più adatti.

Il dibattito attorno alla necessaria formazione disciplinare (le conoscenze attestate attraverso il titolo di laurea) ma anche all'altrettanto necessaria formazione professionale (le competenze costruite in un percorso specifico di formazione, anche sul campo), già vivo negli anni Venti del secolo scorso, si interrompe infatti negli anni '60-'80.

Da sempre il nodo principale da sciogliere è proprio l'indeterminatezza - per non

dire l'assenza - di una definizione chiara e condivisa della professionalità docente, cioè del tipo di insegnante che si intende reclutare. Visioni contraddittorie riguardo al "mestiere di insegnare" e di come apprendere tale mestiere sono alla base di tutte le inadeguatezze relative ai percorsi di formazione iniziale dei giovani aspiranti all'insegnamento nonché di tutte le sanatorie e le "sistemazioni" in ruolo degli ultimi decenni. A distanza di quasi cento anni, il conflitto di "visioni" è esemplarmente illustrato da due testi (riportati integralmente in Appendice) scritti a cent'anni di distanza l'uno dall'altro.

Scriva Paola Mastrocola, vincitrice del Premio Campiello 2004: *"Penso che l'insegnamento debba essere una faccenda molto inconsapevole: bisognerebbe non accorgersi di stare insegnando. Se invece studio come insegnare, acquisto una consapevolezza troppo consapevole, che danneggerà ogni mia naturale inclinazione.... Devo ammettere che io sono a priori e 'naturalmente' contraria a qualsiasi forma di didattica intesa come scienza a se stante, cioè come teoria".*

Di parere opposto Gaetano Salvemini, che nel 1908 scriveva: *"È necessaria agli insegnanti anche una solida preparazione pedagogica... un grande impulso dobbiamo dare alla preparazione didattica degli insegnanti e alla riforma dei metodi adottando il sistema del tirocinio pratico o assistentato... La capacità didattica, si dice, non si acquista per lezione altrui: magister nascitur; la esperienza poi affina le attitudini naturali e così si forma il buon maestro. Di certo Socrate non ebbe bisogno di alcuna laurea e di alcun tirocinio per essere quel maestro che fu. Ma dove andrà a pescare il Ministro della Pubblica Istruzione 10.000 o più di Socrati (oggi oltre 800.000!) quanti ne occorrerebbero alle nostre scuole? D'altra parte un uomo di intelligenza media... può diventare eccellente maestro se ben diretto e con la possibilità di usufruire della pratica altrui".* La lettura del testo integrale in Appendice colpisce per la profondità e la lungimiranza.

Invece ha resistito fino ad oggi un pregiudizio: non esiste in nessuna forma l'arte o la scienza dell'insegnare; basta sapere per saper insegnare bene. Le scienze dell'educazione e le pratiche didattiche sono state così colpevolmente trascurate.

In questo conflitto di visioni "l'anzianità di servizio" è diventata il sostituto funzionale della qualità della prestazione di insegnamento (mai valutata) e unico e prevalente presupposto del "diritto" all'ingresso nei ruoli della scuola pubblica.

I tentativi del sistema politico - non da ora - di qualificare la funzione docente in senso professionale si è scontrato con formidabili resistenze che provengono non solo dalla concorrenza dei precari "storici", ma anche dalla banalizzazione assai diffusa del mestiere di insegnare sia nell'opinione pubblica che tra le nostre élite intellettuali. Inoltre, l'impegno della lobby accademica, che pure ha nella scuola il suo principale bacino di utenza, è stato molto deludente e carente se si pensa al valore strategico di una diffusa professionalizzazione degli insegnanti, a cominciare dalle giovani leve. Il fatto è tanto più significativo in quanto il miglioramento di massa della qualità professionale dei docenti non può avvenire senza il contributo della ricerca, di cui l'università è la sede istituzionale.

Con la legge 341/90 (peraltro attuata solo a partire dal 2000) si realizza finalmente una positiva novità: l'istituzione delle *Scuole universitarie di specializzazione* per professionalizzare gli insegnanti elementari e della secondaria, attesa dal 1973. La legge delega 477/73 prevedeva infatti "una formazione universitaria completa da richiedere come requisito di base a tutti i docenti di tutti gli ordini di scuola unitamente alla specifica abilitazione" (art. 2).

Così l'Italia si è posta molto tardi, rispetto agli altri Paesi sviluppati, il problema di un'adeguata formazione alla professione docente come alternativa al concorso o ad altre forme di selezione.

L'impostazione della formazione iniziale prevista dalle norme italiane, alla prova dei fatti, ha dimostrato lati negativi e positivi, ma l'aspetto più critico riguarda proprio il mancato rapporto della formazione iniziale con il reclutamento vero e proprio, cioè l'assunzione nei ruoli (vedi TreeLLLe, Quaderno 4).

Si tratta di materia ancora allo stato fluido, ed è necessario fare riferimento all'intera vicenda di questo particolare percorso universitario (vedi TreeLLLe, Quaderno 4): l'esito non è affatto definito, e l'ultimo atto che lo riguarda (il D. lgs 227/05) è stato "sospeso" dall'attuale Governo, in attesa di modifiche e correzioni di cui però non si conosce né la natura né l'estensione.

Resta il fatto che a oltre trent'anni da quell'auspicio, oggi gli insegnanti abilitati in servizio per il 47% sono in possesso solo di un diploma (maestri e insegnanti tecnico-pratici), per il 52% di una laurea tradizionale, e solo per lo 0,6% di un titolo di specializzazione post-laurea (il biennio professionalizzante). A questi dati si deve aggiungere che gli insegnanti specializzati iscritti nella graduatoria nazionale permanente e in attesa dell'assunzione in ruolo, sono appena il 4% (vedi **Tabella 10** p. 36).

Secondo nodo. Gli insegnanti precari e la graduatoria nazionale permanente

Insegnanti precari. Il cosiddetto precariato è figlio della mancata programmazione delle assunzioni. I precari sono coloro che hanno effettuato supplenze (sostituzione di colleghi assenti) con incarichi annuali (contratti a tempo determinato) o brevi, in possesso di un semplice titolo di studio (diploma magistrale per i maestri e laurea per gli altri) senza alcuna qualifica professionale per ottenere l'"abilitazione all'insegnamento" (analoga all'esame di Stato per l'esercizio di certe professioni). Si tratta di insegnanti buttati sul campo, come in trincea, senza la formazione iniziale specialistica necessaria a qualsiasi professione, e abbandonati a se stessi, al loro autoapprendimento, senza alcun tutoraggio di inserimento lavorativo. Il tutto nonostante un fenomeno epocale di scolarizzazione di massa che pone nuove e difficili sfide all'insegnante messo di fronte a una popolazione studentesca estremamente variegata per tipologie socioeconomiche, comportamentali e culturali (per non parlare del numero crescente di giovani immigrati). Evidentemente "fare l'insegnante" non è considerata una professione seria e delicata come quella del medico o dell'avvocato. Accettereste di far curare vostro figlio da un medico che ha ottenuto l'abilitazione alla professione attraverso scorciatoie?

È opportuno anzitutto tentare un'istantanea ravvicinata della condizione lavorativa del precario. L'estrema mobilità tra sedi e ordini di scuola, la varietà del pubblico dei suoi allievi, l'intermittenza delle relazioni professionali, l'assenza di una formazione specifica, di un tutorato efficace e personalizzato, il trattamento a dir poco anonimo ricevuto negli uffici e a scuola, la solitudine dell'aula, comportano seri rischi per il necessario riferimento a un "modello" professionale, di cui ogni insegnante sente il bisogno. Il fattore più grave è poi evidentemente riferito alla situazione di precarietà che si trascina per un tempo che tende costantemente ad aumentare (vedi età media dei precari, **Tabella 11** p. 36). Di conseguenza, ed è cosa grave, l'età media della popolazione degli insegnanti in ruolo continua anch'essa ad

aumentare (vedi **Figura 4** p. 43).

In realtà, il diffuso disagio, il senso di una frustrazione spesso aggressiva che caratterizza molti insegnanti precari, e che essi sfogano nella recriminazione verso l'Amministrazione, i sindacati, i politici o nella rivendicazione di diritti più o meno oggettivi, sono il prodotto storico di un reclutamento confuso e privo di obiettivi di qualità.

Nonostante le retoriche sull'importanza strategica della funzione docente e sulla complessità di tale funzione, il sistema ha funzionato secondo un modello di collocamento tipico di qualsiasi figura impiegatizia del settore pubblico: questo è ancora più grave se si tiene conto che, almeno per la scuola secondaria, si tratta di un aggregato che si è impegnato per alcuni anni di studio per ottenere una laurea. Non è escluso che - almeno in parte - il senso diffuso tra gli insegnanti di un'insufficiente valorizzazione sociale del loro ruolo derivi anche da questa palese contraddizione. La *graduatoria nazionale permanente*. L'amministrazione centralizzata del personale scolastico ha consentito nel tempo il consolidarsi di un caso unico in Europa: *un sistema di reclutamento basato su una graduatoria nazionale permanente di precari* a vario titolo (vedi "composizione" in **Tabella 10** p. 36 e "caratteristiche" in **Tabella 11** p. 36). Si tratta di un vero pezzo di "archeologia amministrativa" di poca o nessuna validità per una scuola che aspiri ad un insegnamento di qualità.

La graduatoria nazionale permanente a scorrimento consiste in una vera e propria classifica, stilata in base ai titoli di studio e di servizio posseduti (ma viene considerato anche il numero dei figli) al momento dell'accesso, in virtù della quale l'autorità scolastica si regola per assegnare gli incarichi di supplenza. È importante specificare che si tratta di una lista chiusa. Ciò significa che non si può accedere in qualsiasi momento, ma soltanto quando viene riaperta per l'aggiornamento, o perché è esaurita essendo stati tutti gli iscritti chiamati in servizio, o in coincidenza di un concorso. Si stima che ben più della metà del tempo di lavoro degli uffici scolastici territoriali (ottomila addetti) e di quelli delle singole scuole sia speso nell'aggiornamento continuo delle graduatorie e nelle procedure di gestione del contenzioso che ne deriva.

La graduatoria comprende oltre 300.000 veri e propri precari che costituiscono oggi un caso politico di difficilissima gestione anche perché il periodo di esaurimento di detta graduatoria è stimato in decine di anni per certe classi di concorso, specialmente per le discipline linguistico-letterarie (vedi **Figura 3** p. 43).

Essa è stata determinata principalmente dai seguenti fattori:

a) *il tramonto del concorso ordinario*. La Costituzione prevede che all'impiego pubblico si acceda solo per concorso ordinario (per titoli ed esami). Il concorso è quindi elemento primario e storico della selezione meritocratica degli insegnanti. Negli anni e con ritmo crescente si verifica la progressiva sostituzione del concorso "per titoli ed esami" passando per i concorsi "per soli titoli", per corsi abilitanti di vario genere, vere e proprie facilitazioni a mo' di sanatorie, una specie di risarcimento del servizio prestato come supplenti (con il solo titolo, laurea o diploma). È in quest'epoca che nascono i fatidici "360 giorni di servizio" (supplenze), come unità di calcolo per la rivendicazione del diritto alla sistemazione in ruolo (cioè a tempo indeterminato). D'altra parte lo strumento del concorso ordinario è ormai chiaramente inadeguato visto l'esorbitante numero di candidati in relazione ai posti disponibili (vedi **Tabella 8** p. 34).

b) *La fine della graduatoria dei vincitori dei concorsi e la nascita della graduatoria permanente "a scorrimento".* La crisi dello strumento concorsuale è avvenuta tramite il passaggio della graduatoria dei vincitori risultante dall'espletamento dei concorsi ordinari (che avrebbe dovuto essere chiusa dopo qualche mese una volta assegnati tutti i posti previsti dal bando, come avviene ancor oggi nel resto del pubblico impiego), alla graduatoria permanente "a scorrimento" che concedeva (e concede) anche agli "idonei" il diritto al posto. Lo scorrimento si basa su punteggi ottenuti soprattutto in base ai giorni di supplenza effettuati, e cioè all'anzianità di servizio. Ciò è avvenuto attraverso decine di provvedimenti di legge (vedi **Tabella 6a** p. 32 e **Tabella 7** p. 33) e di disposizioni amministrative di attuazione ciascuno dei quali ha tenuto conto di due criteri principali:

- i "diritti acquisiti" di tutti gli aspiranti al posto stabile (il ruolo), che hanno contribuito a conferire alle regole di funzionamento del mercato del lavoro degli insegnanti obiettivi e procedure privi di pertinenza e di attenzione alla qualità professionale;
- l'anzianità di servizio come sostituto funzionale della "qualità" della prestazione di insegnamento (mai valutata) e unico o prevalente presupposto del "diritto" all'ingresso nei ruoli della scuola pubblica.

Così succede che gli idonei si battono per impedire l'indizione di nuovi concorsi per non dover ripetere la procedura di selezione.

Terzo nodo. La via italiana al reclutamento: un caso unico in UE

a. *La situazione nell'Europa dei quindici*

Per quanto riguarda l'esubero di insegnanti e il connesso fenomeno del precariato, la situazione dell'Italia è sostanzialmente unica in Europa. La maggior parte dei Paesi, infatti, ha il problema opposto di una carenza di insegnanti (vedi **Tabella 16** p. 39). Nei pochi casi di esubero, infine, questo è per lo più limitato ad alcune materie, ad alcuni livelli scolastici o ad alcune zone geografiche.

Nella maggior parte dei Paesi dell'Unione Europea fin dagli anni Ottanta sono attuate politiche di programmazione delle assunzioni al fine di prevedere le necessità future e adottare misure per rispondere ad esse in modo adeguato (vedi **Tabella 17** p. 39). Viceversa in Italia, proprio in quegli anni, la mancata attenzione all'andamento della domanda ha portato ad uno sproporzionato aumento dei docenti (vedi **Figura 1** p. 42) che è oggi tra i fattori all'origine del basso rapporto studenti-insegnanti (vedi **Figura 8** p. 46), dell'elevata "spesa per studente" (tra le più alte d'Europa) e insieme degli stipendi più contenuti degli insegnanti.

Tra gli elementi sui quali hanno agito le politiche di programmazione a livello internazionale vi sono l'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti, con una limitazione selettiva del numero di candidati ammessi (vedi **Tabella 18** p. 40), e il modello di reclutamento degli insegnanti. Si rileva che i Paesi nei quali il reclutamento è decentralizzato, a livello di scuole o di enti locali, e nei quali esso avviene attraverso la procedura dell'assunzione aperta (anziché per concorso o graduatoria) hanno evitato il crearsi di un esubero di insegnanti (vedi **Tabella 19** p. 41).

Questi provvedimenti vanno collocati all'interno di un più ampio quadro di politiche scolastiche relative agli insegnanti, che - riconosciuto lo stretto legame tra la qualità dell'insegnamento e quella degli insegnanti - da un lato puntano sulla

selezione e la formazione dei candidati più capaci e dall'altro forniscono loro un ambiente di lavoro dotato del supporto e degli incentivi necessari per promuovere motivazioni e prestazioni elevate lungo tutto il corso della carriera. Indicazioni importanti dell'OCSE su tali politiche sono riportate nel riquadro a p. 97.

b. La situazione nel nostro Paese

È sgomentante rilevare quanto fossero sensate e innovatrici le proposte della Commissione Ministeriale di Indagine del 1963 (vedi **Tabella 3** p. 30) e quanto modeste e contraddittorie siano state le realizzazioni sulla formazione iniziale e il reclutamento degli insegnanti negli ultimi quarant'anni.

La "via italiana" si configura in tre diversi percorsi di formazione e reclutamento che si rifanno a tre diversi modelli di identità professionali tra loro in conflitto (vedi **Tabella 13** p. 37):

- il modello tradizionale di formazione: si fonda sui *titoli di studio* (per i maestri il diploma, per gli altri la laurea) e per il reclutamento sul superamento dei *concorsi ordinari* (esami scritti e orali) così come previsto dalla Costituzione per accedere all'impiego pubblico. Il modello di riferimento è l'"*il docente della tradizione*";
- il modello basato sul *titolo* e sulla *competenza per esperienza*, e per il reclutamento su brevi corsi abilitanti; trova la sua legittimazione soprattutto nell'esperienza acquisita sul campo con le supplenze: è il caso del "precario". Mediante vari percorsi facilitati e brevi (i "corsi abilitanti" e i "concorsi riservati") si sono immessi in ruolo (con contratti a tempo indeterminato) soggetti solo presumibilmente in possesso del mestiere riconoscendo loro l'abilitazione, essenziale per l'esercizio legittimo della funzione. Il modello di riferimento è quello di un "*docente lavoratore dipendente dello Stato*";
- il nuovo modello basato sulla *professionalizzazione* che trova la sua legittimazione in un lungo percorso di formazione iniziale attraverso Scuole universitarie di specializzazione. Non bastano le competenze disciplinari derivanti dalla laurea ma è previsto oggi un ulteriore biennio di specializzazione in Scienze dell'educazione (materie psicopedagogiche, didattica delle discipline, etc.) associato a un periodo di tirocinio nelle scuole, con valutazione finale per il reclutamento: il modello di riferimento è quello del "*docente professionale*". Queste scuole propongono un tipo di insegnante del tutto nuovo che si contrappone a quello tradizionale: con questo modello si codificano i contenuti della qualifica, ma si minaccia la legittimità dei modelli tradizionali di reclutamento.

Tra i vari aspiranti al posto nasce inevitabilmente un conflitto, in particolare tra quelli che hanno completato una formazione specialistica di livello universitario, i "vincitori" dei concorsi ordinari e i precari "storici" (non vincitori ma idonei e con aspettative di facile immissione in ruolo).

Oggi i precari veri (oltre 300.000) sono ormai profondamente divisi in categorie contrapposte e in concorrenza tra loro; per di più c'è un consistente e crescente numero di supplenti non abilitati, spesso anche privi di laurea, esclusi dalla graduatoria permanente, che preme per ottenere una abilitazione speciale - tramite un corso abilitante - e per entrare nella terza fascia degli aspiranti all'immissione in ruolo. A loro in particolare si è rivolta l'ultima legislazione (dalla L. 53/03 alla L. 143/04). Questi ultimi, circa 70.000 nel 2005 (vedi **Tabella 10** p. 36), continuano ad alimentare all'infinito la graduatoria, superando corsi di formazione non selettivi e occupando i posti lasciati liberi dai colleghi che hanno finalmente coronato il

loro sogno del posto fisso.

Tutti si contendono il posto e si battono per ottenere - attraverso il "gioco" dei punteggi - una posizione in graduatoria in grado di assicurare loro la definitiva stabilizzazione.

Quarto nodo. La gestione centralistica del mercato del lavoro degli insegnanti e l'autonomia "tradita"

La gestione centralistica

In conclusione da cosa hanno avuto origine la via italiana al reclutamento e l'abnorme fenomeno del precariato? Da una vera e propria assenza di governo e di gestione strategica del mercato del lavoro.

Il sistema:

- non ha effettuato un'adeguata previsione e programmazione dei posti necessari in rapporto ai cambiamenti della domanda e agli obiettivi dell'offerta; ha piuttosto subito passivamente il corso degli eventi;
- ha indetto nel tempo pochissimi concorsi ordinari (per la precisione cinque per gli insegnanti delle elementari e quattro per quelli della secondaria, in 25 anni);
- non ha mai svolto attività di informazione e orientamento verso i giovani al momento dell'ingresso nell'università riguardo ai posti disponibili;
- non ha operato alcun intervento di consulenza o di supporto né per i vincitori di concorso né per i supplenti precari, nemmeno in termini di aggiornamento e formazione in servizio; li ha sempre considerati dei numeri da mettere nelle caselle, i "posti";
- ha adottato un meccanismo ultrarigido e antieconomico per l'organizzazione delle supplenze;
- non ha mai praticato alcuna valutazione della prestazione dei supplenti (nemmeno il periodo di prova è davvero valutato);
- ha operato una miope politica di risparmio approfittando del precariato per contenere la spesa del personale (sul costo dei precari infatti non gravano le spese della progressione retributiva di anzianità), salvo poi riaccreditarne tali risparmi con la ricostruzione di carriera quando entrano in ruolo.

Perché è successo tutto questo? Quali forze hanno operato per tessere un simile groviglio? Certamente le organizzazioni sindacali di categoria, molto attente a tutto quanto favoriva la creazione di "posti" e indifferenti alle qualità professionali degli insegnanti. Certamente anche la burocrazia ministeriale, che non è riuscita a gestire e contrastare queste spinte corporative. Ma la maggiore responsabilità è da attribuire ai Governi che si sono succeduti e alle debolezze del Parlamento (forze di maggioranza e di opposizione consenzienti) che hanno rinunciato a un governo strategico del mercato del lavoro di un settore così essenziale per la formazione delle nuove generazioni.

L'elenco non sarebbe completo se non si citasse anche la funzione politica della graduatoria permanente. È sufficiente dire - a conclusione - che in nessun altro comparto pubblico il Ministro di turno può contare su una *fonte rinnovabile di consenso* (ma anche di eventuale dissenso) degli iscritti nella graduatoria. Così l'accentramento della gestione del reclutamento per graduatoria accresce la pressione degli interessi particolari sul Ministero e sul Parlamento. In questo caso l'amministrazione centrale - e qualche volta lo stesso Ministro - finisce per funzionare quasi come un orga-

no di *rappresentanza* dei precari, e di mediazione tra gli interessi di costoro e quelli più generali del sistema (studenti, famiglie, Paese).

Così accade che le soluzioni legislative reclamate dai precari sono spesso predisposte dalla stessa Amministrazione e “offerte” al Parlamento. È evidente allora la necessità di decentrare il reclutamento alle scuole per liberare il Ministro e il Parlamento da questo ricatto continuo.

L'autonomia “tradita” delle istituzioni scolastiche

Con la legge 59/97 il Parlamento ha approvato il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: tale principio è stato poi anche costituzionalizzato con la recente modifica dell'art. 117 Titolo V. L'autonomia può essere definita come il diritto all'autogoverno (così come previsto per le università). Come è noto, l'autonomia delle scuole, dopo essere stata costituzionalizzata, non è stata implementata da una normativa adeguata ed è di fatto sospesa, quasi bloccata.

Così il ruolo che le scuole hanno avuto e hanno nel reclutamento del personale docente è presto detto: esse sono escluse sia dalla fase di definizione dei criteri di individuazione e di selezione degli insegnanti sia dalle complicate fasi procedurali che governano il reclutamento vero e proprio.

Non dovrebbero essere le amministrazioni centrali (e nemmeno le Regioni) ma le singole scuole a scegliere i propri insegnanti, tra gli abilitati, sulla base di un reciproco gradimento (selezione) così come auspicato dalla commissione “D'Amore” (1998) e da TreeLLe (Quaderno 4, 2004).

I criteri per scegliere gli insegnanti dovrebbero essere definiti dalle scuole stesse e tener conto delle loro specifiche esigenze (tipologia, dimensioni, contesto socioeconomico, etc.) oltre che del loro Progetto di Istituto. Questo già accade, secondo l'OCSE con successo, in molti Paesi (Danimarca, Inghilterra, Irlanda, Paesi Bassi, Norvegia, Finlandia, Svizzera e Svezia). Scrive l'OCSE, in *Le rôle crucial des enseignants* (Paris, 2005): “In linea generale i risultati dell'indagine comparata P.I.S.A. sugli apprendimenti dei quindicenni rivelano una correlazione tra il grado di intervento della scuola nella nomina degli insegnanti e i risultati degli allievi... I paesi dove le scuole hanno grande autonomia in generale ottengono i migliori risultati... La conclusione che se ne ricava è che i sistemi scolastici dovrebbero attribuire alle autorità centrali o regionali il controllo delle risorse e degli standard di risultato ma lasciare alle scuole ogni possibile libertà nel campo dei processi, ad esempio la gestione delle risorse umane, dove diventa fondamentale l'esperienza e la competenza dei capi di istituto”.

Nel nostro paese, invece le scuole “autonome” non hanno per ora la possibilità di scegliersi gli insegnanti. Anche nel caso dei supplenti annuali e temporanei - i cosiddetti precari - le scuole hanno una funzione esecutiva e passiva, e dipendono da una maglia fittissima di norme che non rispondono a quelle di un funzionamento efficiente ed efficace di una scuola responsabile.

Così l'autonomia non può ancora varcare il muro simbolico che separa chi aspira a una gestione funzionale degli organici adatta a ogni singola scuola e chi vigila con varie aspettative sull'integrità del patrimonio dei posti presenti e futuri.

Conclusioni: la graduatoria permanente, una “bolla di aspettative” che ostacola le riforme

Effetti negativi delle leggi che si sono susseguite fino alla 124/99:

- si è consolidato un sistema di reclutamento vecchio di un secolo;
- si è sempre promessa la fine del precariato e invece lo si è aggravato offrendo la speranza del posto, trattenendo in elenchi inesauribili i precari che, quando assunti, saranno invecchiati, depressi, premiati per la sola virtù della costanza di stare in graduatoria;
- si sono trasformati i precari in disoccupati organizzati, che premono per soluzioni che con la qualità della scuola hanno poco a che fare;
- si è consolidata l'amministrazione centralistica, che doveva essere superata da un modello fondato sull'autonomia delle scuole;
- si è premiata l'anzianità e non il merito professionale; nessun serio tirocinio, nessuna valutazione per cui l'insegnante inadatto non sa di esserlo perché nessuno glielo dice in nessun momento della sua carriera;
- si è costituito così un esercito di “disoccupati di riserva” che gioca come freno a ogni cambiamento strutturale del sistema; non si possono ridurre le ore curricolari (perché sono “tagli” ai posti); non si possono cambiare le materie (perché si riduce o si cambia la speranza del posto); non si possono apportare modifiche organizzative (perché si incide sull'intoccabilità degli organici);
- si è in pieno contrasto con la legge che stabilisce il percorso universitario di specializzazione per tutti gli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria;
- non si è implementata l'autonomia organizzativa e finanziaria delle istituzioni scolastiche.

Sia chiaro che una certa percentuale di lavoro a tempo determinato sarà sempre necessaria per garantire una certa flessibilità al sistema: basta pensare, ad esempio, alle conseguenze che possono avere sulle dimensioni dell'organico la modifica dei curricoli e l'andamento delle iscrizioni.

Il vero problema del precariato non sta nella sua esistenza, in parte necessaria in un sistema complesso come quello scolastico, ma nella sua durata. Per usare una metafora, invece di essere un flusso continuo, come un affluente tranquillo, il precariato con la sua graduatoria nazionale permanente appare come una grande diga sempre pronta a tracimare con pesantissimi effetti sul sistema.

È senz'altro inaccettabile che una popolazione di insegnanti per lo più laureati sia costretta spesso a lunghi anni di precariato per poi essere eventualmente assunta solo per anzianità da parte di un sistema privo di qualunque criterio di selezione e di valutazione dei meriti. Ma altrettanto inaccettabile è che i nostri giovani vengano affidati a personale che in troppi casi è motivato più dalle sicurezze derivanti dall'impiego pubblico che dall'aspirazione a esercitare il proprio mestiere con professionalità (che peraltro dovrebbe essere riconosciuta e premiata).

Si stima che nei prossimi dieci anni si renderanno disponibili, per effetto del turnover, (vedi **Tabella 12** p. 37) non meno di 300.000 cattedre di insegnamento. Occorre resistere alla tentazione di utilizzare questa opportunità per massicce e indiscriminate immissioni in ruolo, mentre potrebbe essere un'occasione storica per rimediare ai guasti di un sistema consolidato in un periodo di emergenza (quello dell'aumento eccezionale della scolarizzazione degli anni Settanta), ma inopinata-

mente tenuto in vita anche negli anni successivi - quelli dello sbom demografico - fino ad oggi.

Se non si interviene in modo radicale sulla "filosofia" e sulle regole di questo mercato, è facile prevederne le conseguenze:

- la graduatoria continuerà a coltivare speranze e illusioni piuttosto che una fiduciosa e ragionevole attesa;
- una parte consistente degli aspiranti entrerà in ruolo in età avanzata, tra i 45 e i 55 anni (oggi l'età media dei precari è di 40 anni), con effetti prevedibili sulla loro psicologia (insicurezze, frustrazioni, demotivazione) che non potranno che ripercuotersi sugli studenti e sul clima generale delle scuole. In proposito, vedi gli illuminanti "Ricordi e testimonianze" di precari nell'Appendice.

In sostanza il sistema della graduatoria nazionale alimenta sempre nuovi problemi, e invece di dare stabilità e fluidità al mercato del lavoro, lo sottopone a continue sollecitazioni, causa prima di una convulsa attività legislativa, di regolazione amministrativa, di rivendicazioni sindacali e di una miriade di categorie in conflitto una con l'altra (vedi **Tabella 9** p. 35).

La graduatoria nazionale permanente si è trasformata così in una specie di *bolla di aspettative*, pronta ad esplodere ad ogni modificazione anche minima degli organici, della distribuzione dei punteggi, delle stesse riforme del sistema scolastico.

Se gli atteggiamenti e i comportamenti del "precario" dovessero invadere gradualmente l'intera categoria, sarebbero in gran parte preclusi, come lo sono stati finora, i tentativi di innovare e migliorare la nostra scuola non solo in relazione alla qualità professionale media degli insegnanti ma anche in relazione ad altre riforme pur necessarie come il ripensamento dei curricula (numero, peso, flessibilità delle discipline), dell'uso del tempo scuola, dei cicli, solo per citarne alcune.

Le proposte

Le proposte di TreLLe derivano dall'analisi della situazione e dalla convinzione che sia necessario superare al più presto le gravi anomalie presenti nel nostro sistema.

Le proposte traggono ispirazione e conforto dall'analisi comparata tra diversi sistemi di formazione e reclutamento effettuata da Eurydice nel 2002 (vedi **Table 16, 17, 18 e 19** da p. 39 a p. 41) nonché dalle conclusioni e dai suggerimenti tratti dall'importante indagine internazionale pubblicata dall'OCSE nel 2005 sulla condizione degli insegnanti (vedi **Figura 5** p. 44, **Figura 8** p. 46 e **riquadro** p. 97): entrambi sono ampiamente illustrati nel cap. 7.

Riportiamo qui di seguito le dieci proposte - più una raccomandazione - che costituiscono il precipitato operativo del gruppo di ricerca e di progetto di TreLLe sul precariato. Le proposte sono trattate più ampiamente nel cap. 8.

Va da sé che per andare "oltre il precariato" e valorizzare la professione degli insegnanti con l'obiettivo di migliorare la qualità della scuola sarà necessaria una grande alleanza tra soggetti oggettivamente o potenzialmente interessati al tema.

Abbiamo già visto chi sono i tradizionali avversari: le associazioni dei precari di vario genere, i sindacati di categoria e talvolta anche la burocrazia ministeriale; tutti questi soggetti hanno "naturale" interesse a non modificare l'attuale gestione centralizzata.

Ma poco cambierà fino a quando non si formerà una lobby di associazioni di insegnanti “impegnati”, tesa a ottenere dal ceto politico l’attenzione che non ha mai avuto per la loro formazione professionale (iniziale e in servizio); ci riferiamo a quegli insegnanti che hanno giusto orgoglio per il loro mestiere: costoro dovrebbero allarmarsi per ogni prospettiva di un’ennesima sanatoria volta a immettere in ruolo migliaia di precari senza un serio corso professionalizzante iniziale o in servizio presso l’università.

Nella cosiddetta società civile, gli alleati, reali e potenziali, dovrebbero essere in primis le associazioni dei genitori e degli studenti, ma anche le associazioni delle categorie professionali e imprenditoriali e le stesse confederazioni sindacali, tutte interessate a una scuola di qualità che formi personalità aperte e critiche, una cittadinanza attiva e fornisca ai giovani un buon equipaggiamento di base per affrontare il mondo del lavoro.

Un ruolo importante dovrebbe avere la CRUI, che rappresenta il sistema universitario italiano, di cui desta stupore il silenzio assordante su questo tema.

Tutte queste componenti interessate al cambiamento dovrebbero poi trovare nei media soggetti sensibili, interessati ad enfatizzarne la voce e a promuovere un grande dibattito su questi temi.

Ma il ruolo determinante sarà quello dei decisori pubblici - forze politiche, Parlamento e Governo - che dovranno elaborare nuove regole del gioco per recuperare un ritardo di almeno vent’anni rispetto ai processi di riforma avviati dalla maggior parte dei Paesi avanzati.

Attilio Oliva

Presidente dell’Associazione TreeLLLe

LE PROPOSTE OPERATIVE DI TREEELLE

Per comodità del lettore sono qui riportate in sequenza le proposte operative di TreeELLE, meglio illustrate nel cap. 8. Sono distinte in

- A. *proposte per il superamento immediato della graduatoria nazionale permanente;*
- B. *proposte di sistema per il superamento a medio termine di una serie di anomalie relative al caso italiano.*

Occorre infatti intervenire non solo con un congelamento immediato della graduatoria ma anche con un approccio di sistema che modifichi strutturalmente le condizioni di fondo affinché non si riproducano più i problemi che sono all'origine delle disfunzioni attuali.

A. Proposte per il superamento immediato della graduatoria nazionale permanente

1. Ripulire e congelare la graduatoria nazionale permanente

Per garantire la qualità dell'insegnamento, per migliorare la struttura demografica della professione (cioè ringiovanire la categoria degli insegnanti), per attirare i migliori laureati specializzati, è indispensabile impedire che la graduatoria permanente continui ad essere alimentata con nuovi iscritti non inizialmente professionalizzati.

Si propone pertanto che la graduatoria - una volta inseriti gli abilitati delle "sana-torie" previste dalle recenti leggi - venga "ripulita" (escludendo gli insegnanti già in ruolo e quelli che rinunciano agli incarichi annuali), e "congelata" interrompendo l'aggiornamento dei punteggi, quindi mantenuta in vita fino al suo esaurimento.

La graduatoria - a regime - deve essere man mano sostituita dall'albo degli insegnanti dei corsi universitari di specializzazione, da cui le scuole potranno attingere per la selezione dei docenti da assumere a tempo indeterminato.

2. Supplenze: abrogare la normativa e adottare nuove procedure del tutto indipendenti dal reclutamento

Poiché l'attuale rigido sistema delle supplenze è una delle cause della produzione e riproduzione del precariato e della pressione per la "sistemazione" nella graduatoria permanente, è necessario che sia del tutto autonomo, separato e indipendente dal sistema di reclutamento. Di conseguenza occorre abrogare o semplificare la normativa ed eliminare i punteggi per le supplenze di breve durata (anche aumentando la retribuzione per tale prestazione), e trasformare le supplenze annuali in incarichi di supplenza pluriennale nella medesima sede, previa valutazione - per la conferma - del capo di istituto.

Infine, le supplenze brevi, con opportune decisioni negoziate con il sindacato, vanno ridotte, così come avviene negli altri Paesi, con l'aumento delle ore retribuibili di straordinario agli insegnanti, con la flessibilità degli orari e dell'organizzazione del lavoro dei docenti.

Le supplenze, infine, potrebbero essere attribuite prioritariamente agli insegnanti che svolgono il periodo di specializzazione universitaria, in modo da rafforzare il legame e lo scambio tra formazione professionale ed esperienza sul campo.

3. Trasformare il periodo di insegnamento a tempo determinato in periodo di inserimento e tirocinio formativo soggetto a valutazione

Il periodo in cui gli insegnanti abilitati attendono l'incarico in ruolo deve essere fissato in una ragionevole durata, garantendo un flusso costante e programmato delle assunzioni.

Va rafforzato il contenuto professionale di tale periodo, considerandolo un vero e proprio percorso di inserimento lavorativo, di formazione professionale di alto livello, sottoposto a valutazione costante.

B. Proposte di sistema per modificare le condizioni di fondo (a medio termine)

4. Una banca dati affidabile per migliorare l'informazione sul mercato del lavoro degli insegnanti

È urgente, per un efficiente ed efficace sistema di reclutamento, l'istituzione di una banca dati relativa al personale docente e al mercato del lavoro degli insegnanti che rappresenti fedelmente e puntualmente lo stato della domanda e dell'offerta. Tale banca dati deve servire da un lato ad orientare la scelta degli aspiranti e dall'altro a monitorare e valutare nel medio e lungo periodo l'offerta pubblica, i meccanismi, i criteri e le regole del reperimento delle risorse umane. Va infine incentivata la ricerca in questo settore con il finanziamento di "rapporti" affidati ai migliori esperti italiani e stranieri.

5. Programmare le assunzioni di insegnanti, formarli nelle Scuole universitarie di specializzazione e superare la monodisciplinarietà delle abilitazioni

I posti di insegnamento da ricoprire possono essere previsti nel breve e medio periodo con una notevole approssimazione. Sulla base di tali previsioni, l'immissione in ruolo deve essere programmata in relazione alla previsione dei posti che l'amministrazione intende ricoprire con incarichi a tempo indeterminato.

Ciò deve avvenire contemporaneamente

- al superamento della caratterizzazione monodisciplinare delle abilitazioni, con l'obbligo per ogni futuro insegnante di acquisirne almeno due. Ciò comporta, per l'affidamento dei compiti didattici, l'adozione di procedure coerenti con l'autonomia scolastica in luogo del sistema di "cattedre" definite a priori;
- all'esclusione di discipline, materie ed attività di tipo specialistico o di supporto all'insegnamento, per le quali è possibile fare ricorso, anziché ad insegnanti, ad esperti con competenze specifiche e con contratti a tempo determinato;
- alla definizione di criteri nazionali di ammissione "a numero chiuso" alle Scuole di specializzazione universitaria che, tenendo conto dell'articolazione in classi di concorso, rispondano agli obiettivi di svecchiare la categoria, incentivare i laureati eccellenti, favorire l'accesso per quelli di materie scientifiche, etc.

L'insieme di queste misure deve accompagnarsi a iniziative in grado di privilegiare o, in ogni caso, salvaguardare - nella fase transitoria - la riserva del 50% dei posti per gli insegnanti specializzati.

6. Definire il profilo professionale dell'insegnante

Una chiara definizione del profilo professionale dell'insegnante è preliminare a qualunque intervento strutturale in materia.

Due sono le esigenze da tenere presenti:

- a) riscrivere il sistema dei diritti e dei doveri non solo rispetto all'Amministrazione (come è stato finora), ma rispetto agli studenti, alle famiglie, alla comunità;
- b) collegare il profilo professionale ai presupposti di funzionamento delle scuole autonome (e non delle strutture burocratiche del Ministero).

Tale intervento - essendo volto alla tutela di esigenze di carattere pubblico - va effettuato per via legislativa e si deve accompagnare a misure in materia di aggiornamento permanente, di valutazione, di sviluppo professionale, di codice deontologico, di codice disciplinare, nonché di organi di autogoverno della professione.

7. Ripensare e cofinanziare (Ministero Istruzione e Ministero Università) le Scuole universitarie di specializzazione, e incentivare i migliori laureati alla carriera dell'insegnamento

Istituire borse di studio per i migliori laureati che intendano intraprendere la carriera dell'insegnamento tramite la frequenza della Scuola universitaria di formazione specialistica, soprattutto nelle discipline tecniche e scientifiche.

Il Ministero dell'Istruzione e il Ministero dell'Università debbono cofinanziare le Scuole universitarie di formazione specialistica e intervenire, con la definizione di *standard* nazionali, nella valutazione di efficienza e di efficacia, e nella definizione del profilo professionale, del curriculum e del percorso formativo, comprensivo del tirocinio, incentivando il coinvolgimento delle scuole come campo privilegiato di esperienza professionale e di riflessione, anche attraverso un riconoscimento agli insegnanti che a ciò contribuiscono.

Infine si devono prevedere apposite proposte di contratti che incentivino - anche solo per alcuni anni - i migliori laureati a fare l'esperienza dell'insegnamento.

8. Trasferire alle scuole (o reti di scuole) la competenza del reclutamento e attribuire validità concorsuale al percorso universitario di specializzazione

Per collegare strettamente la progettualità degli istituti (POF) con il processo di reclutamento, è necessario trasferire la competenza del reclutamento (tramite selezione) alle istituzioni scolastiche o alle loro reti, considerando il percorso di specializzazione universitaria come percorso concorsuale, finalizzato all'inserimento in un albo regionale. Tale albo dovrà peraltro risultare sostanzialmente dimensionato sulla domanda effettiva delle scuole, programmata a livello regionale. Il Ministero avrebbe il compito di programmare gli accessi alle Scuole di specializzazione (sulla base delle indicazioni delle Regioni), autorizzare il numero delle assunzioni e stabilire i criteri delle procedure di selezione da parte delle scuole al fine di garantire correttezza, legalità, economicità ed efficienza del processo selettivo (vedi Proposte

TreeLLLe, Quaderno 5).

Tale trasferimento di competenze potrebbe iniziare fin d'ora con l'attribuzione alle scuole del potere di conferimento di tutti gli incarichi a tempo determinato, compresa la relativa dotazione finanziaria.

9. Una fase di sperimentazione per il reclutamento operato dalle scuole autonome

Per avviare il nuovo modello, e al fine di valutare l'efficacia e l'efficienza del reclutamento in relazione all'offerta formativa delle scuole, bisogna avviare - secondo i criteri e le procedure della sperimentazione organizzativa previste dalla legge - metodi di reclutamento e selezione degli insegnanti ispirati alle linee guida contenute nelle presenti proposte sulla base di *standard* e regole nazionali.

Si potrebbe iniziare con la scelta di alcune scuole (com'erano un tempo le "Scuole ad ordinamento speciale"), coinvolgendo i dirigenti, gli insegnanti e il sindacato, con obiettivi chiari e ben definiti, da sottoporre a monitoraggio e valutazione.

10. Diversificare i contratti di assunzione a fronte della diversificazione delle situazioni di apprendimento nella scuola dell'autonomia

Con l'autonomia delle scuole, l'offerta formativa assume sempre più caratteri di varietà e complessità che una gestione centralistica del mercato del lavoro non riesce a soddisfare.

Si tratta quindi di introdurre contratti di incarico a tempo determinato diversi da quelli attuali per una percentuale che si può indicare in un massimo del 20% dell'organico di ciascuna istituzione scolastica, a spesa invariata. Tali contratti dovrebbero consentire per le loro caratteristiche di flessibilità e personalizzazione (contratto individuale) di ricoprire tutte le situazioni di carenza di organico collegate a classi di concorso in via di esaurimento oppure di tipo specialistico, ed anche a diversificate tipologie di prestazione di insegnamento o di attività connesse con la realizzazione dell'offerta formativa.

Una raccomandazione finale

Valorizzare gli insegnanti (in primo luogo da parte delle autorità pubbliche)

La valorizzazione della funzione dei docenti in una scuola di massa deve essere considerata una priorità per la gestione del sistema scolastico, un mezzo fondamentale per migliorare "il morale" dei docenti, il clima organizzativo della scuola, e di conseguenza i processi di insegnamento/apprendimento.

La valorizzazione dei docenti passa anche attraverso una comunicazione pubblica rispettosa e attenta nei confronti della loro funzione, il miglioramento delle loro condizioni e del loro ambiente di lavoro.

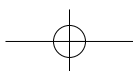
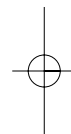
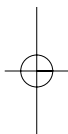


Tabella 1**Insegnanti della scuola secondaria
di ruolo e non di ruolo dal 1924 al 1939***Istruzione media classica, scientifica e magistrale*

<i>anno</i>	<i>totale insegnanti</i>	<i>di ruolo</i>	<i>non di ruolo</i>	<i>% non di ruolo</i>
1924	5.700	4.300	1.400	26
1925	5.600	4.800	800	16
1926	5.500	5.000	500	11
1927	5.500	5.000	500	9
1928	5.400	5.000	400	7
1929	4.800	4.200	600	10
1930	4.800	4.200	600	10
1931	5.000	4.200	800	14
1932	6.200	5.400	800	15
1933	6.800	5.600	1.200	18
1934	7.300	5.700	1.600	22
1935	8.800	6.800	2.000	23
1936	8.900	6.900	2.000	24
1937	9.300	7.200	2.100	22
1938	10.400	8.400	2.000	19
1939	10.800	8.800	2.000	19

FONTE: Ministero Educazione Nazionale, 1942.

Tabella 2**Posti a concorso per maestri e candidati per posto
(dal 1952 al 1961)**

<i>anni</i>	<i>posti messi a concorso</i>	<i>candidati</i>	<i>candidati per posto</i>
1952	7.600	99.800	13
1954	6.400	112.500	17
1955	8.600	123.000	14
1961	11.000	138.600	13
TOTALE	34.000	474.000	media 14

FONTE: Barbagli, 1974.

**Tabella 3**

**La formazione iniziale e il reclutamento degli insegnanti
secondo le proposte della Commissione Ministeriale d'indagine del 1963**

<i>Proposte della Commissione</i>	<i>... e le realizzazioni fino al 2005</i>
Formazione universitaria di tutti gli insegnanti, compresi i maestri elementari	Solo in parte, la maggioranza degli insegnanti entra in ruolo con supplenze e corsi riservati per l'abilitazione
Istituzione di una Scuola Superiore di Magistero per la formazione professionale degli insegnanti	Sì. 1999, istituzione delle Scuole di specializzazione universitaria
Numero chiuso per l'accesso alla Scuola, collegato alla effettiva disponibilità di posti per le assunzioni in ruolo	No. Il numero chiuso per l'accesso alla Scuole di specializzazione universitarie non è collegato all'offerta di posti
2 o 3 anni di università per la preparazione disciplinare	Sì, 1997, con la riforma degli ordinamenti universitari (3+2)
2 anni di formazione professionale	Sì. Biennio di specializzazione nelle Scuole universitarie
Continuità tra formazione, abilitazione, concorso ed assunzione in ruolo	No. Nessun collegamento, tuttora si entra nella graduatoria permanente in attesa dell'assunzione in ruolo
Tirocinio retribuito	No
Anno sabbatico	No
Aggiornamento continuo obbligatorio	No, solo un "diritto" contrattualmente garantito
Abolizione dell'Istituto magistrale	Sì, nel 1997
Pianificazione degli accessi ai ruoli in relazione ai posti disponibili	No, nessuna pianificazione

FONTE: Elaborazione TreeLLLe, 2006.

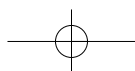


Tabella 4**Insegnanti a tempo determinato (supplenti annuali)
sul totale degli insegnanti (in %)**

<i>anni</i>	<i>a tempo indeterminato</i>	<i>a tempo determinato (supplenti annuali)</i>	<i>totale insegnanti in servizio</i>	<i>% insegnanti a tempo determinato</i>
1946	124.000	52.000	176.000	30
1960	197.000	81.000	278.000	29
1965	281.000	70.000	351.000	20
1970	361.000	186.000	547.000	34
1975	569.000	162.000	731.000	22
1980	683.000	113.000	796.000	14
1985	830.000	66.000	896.000	7
1991	813.000	95.000	908.000	10
1995	790.000	73.000	863.000	8
2000	713.000	141.000	854.000	17
2005	711.000	124.000	835.000	15

FONTE: Fino al 1990, Istat, Annuario di statistiche dell'istruzione e Annuario statistico italiano; dopo il 1990: Miur, 2001, 2005, 2006. 1983.

NOTA: Nel numero totale degli insegnanti sono compresi: insegnanti di ruolo, insegnanti a tempo determinato annuale e a tempo determinato fino al termine delle attività didattiche. Non sono compresi gli insegnanti di religione (9.000 a tempo indeterminato) e 16.000 supplenti annuali.

Tabella 5**Dipendenti pubblici
con contratto a tempo determinato per comparto**

Istruzione (supplenti annuali: insegnanti e Ata)	47%
Sanità	12%
Enti pubblici non economici	1%
Enti di ricerca	2%
Enti locali	20%
Ministeri	3%
Aziende autonome	1%
Università	12%
TOTALE	100%

FONTE: Ministero della Funzione Pubblica, 2004

NOTA: Sono esclusi i supplenti per brevi periodi e gli stagionali.



Tabella 6 a
**Principali provvedimenti di sistemazione
 o abilitazione "facilitata" (1948-2004)**

29 leggi in 57 anni

1948	D.L.G.	1127	1970	L.	775
1951	L.	1634	1971	L.	1074
1956	L.	505	1973	L.	477
1956	L.	709	1974	L.	391
1957	L.	799	1978	L.	463
1961	L.	831	1982	L.	270
1965	L.	336	1984	L.	326
1966	L.	603	1988	L.	246
1968	L.	327	1988	L.	426
1968	L.	359	1989	L.	417
1968	L.	468	1999	L.	124
1968	L.	748	2001	L.	333
1969	L.	282	2003	L.	53
1970	L.	571	2004	L.	143
			2005	L.	168

Fonte: Elaborazione TreeLLLe, 2006.

Tabella 6 b
Concorsi ordinari e riservati dal 1980 ad oggi
5 tornate concorsuali in 25 anni

n.	Concorsi ordinari		Concorsi riservati
	Materne ed elementari	Secondarie di I e II grado	
1	1982	1982	1983
2	1984	1984	1988
3	1990	1990	
4	1995		
5	1999	1999	

Fonte: Elaborazione TreeLLLe, 2006.

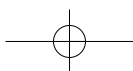


Tabella 7**La legislazione sul precariato scolastico dal 2000 al 2005
(insegnanti, dirigenti e Ata)**

2000	L. 27/10/2000, n. 306	Modifiche delle procedure di inserimento nella graduatoria permanente nazionale
2001	L. 20/8/2001, n. 333	Riduzione delle fasce della graduatoria da quattro a tre; modificazione delle procedure di nomina
	L. 28/12/2001, n. 448	Corso-concorso riservato per dirigenti scolastici incaricati
2002	L. 22/11/2002, n. 268	Conferimento del valore di laurea e di titolo abilitante ai diplomi rilasciati dai conservatori e dalle accademie, ai fini dell'ingresso nella graduatoria permanente
2003	L. 29/3/2003, n. 53	Accesso, con abbreviazione di un anno, alle scuole di specializzazione universitarie degli insegnanti in possesso di diploma di specializzazione per il sostegno degli alunni handicappati e di altre particolari categorie di insegnanti
	L. 18/7/2003, n. 186	Concorsi riservati (per titoli ed esami) per insegnanti di religione cattolica
	L. 23/10/2003, n. 285	Ulteriore finanziamento dei corsi abilitanti speciali
2004	L. 4/6/2004, n. 143	Modifica dei punteggi. Corsi abilitanti speciali di durata annuale per tutti gli insegnanti di qualsiasi ordine e grado di scuola privi dell'idoneità o dell'abilitazione con 360 giorni di servizio (anche su posti di sostegno); sanatoria per gli insegnanti ammessi ai corsi speciali banditi dalle leggi precedenti; assunzione di personale Ata
2005	L. 31/3/2005, n. 43	Concorsi riservati per dirigenti scolastici con un anno di incarico e sanatoria per i dirigenti ammessi con riserva nei concorsi banditi da precedenti leggi.
	L. 17/8/2005, n. 168	Modifica dei punteggi della graduatoria permanente nazionale Concorso riservato per dirigenti scolastici e assunzione di personale insegnante e Ata delle graduatorie permanenti nazionali

FONTE: Elaborazione TreeLLLe, 2006.

**Tabella 8****Le principali carenze del reclutamento per concorso ordinario**

Preselezione	Il bando di concorso si rivolge a una platea indifferenziata di aspiranti senza stabilire un rapporto definito tra partecipanti e posti da coprire. Non è mai stata utilizzata la preselezione, come in altre amministrazioni pubbliche
Autoselezione	Gli aspiranti non possono operare l'autoselezione poiché non esiste un'adeguata informazione sul profilo professionale dell'insegnante che si vuole reclutare, cioè non sono messi in condizione di confrontare tale proposta di selezione con le loro attitudini e i loro progetti di vita professionale
Prove	Le prove del concorso sono quelle tipiche della scuola (un tema scritto e un colloquio orale) che si prestano a valutazioni molto soggettive da commissione a commissione
Criteri di valutazione	Le commissioni non adottano criteri obiettivi, uniformi, pubblici e trasparenti per cui c'è un ampio spazio per la discrezionalità ed anche per l'arbitrio. Le commissioni, inoltre, non coordinano le loro attività con altre commissioni, soprattutto per quanto riguarda la valutazione. Succede quindi che alcune commissioni siano severissime ed altre invece molto generose
Commissioni	Le commissioni non sono formate da esperti, ma da personale "disponibile" che non ha alcuna qualificazione per una procedura selettiva così complessa
Tempi	Dato il numero dei partecipanti e la complicazione delle procedure l'organizzazione del concorso supera sempre i tempi stabiliti dalla programmazione dei posti "messi a concorso". Prima di finire un concorso dovrebbe esserne bandito un altro
Costi	Il concorso assorbe la gran parte delle energie dell'apparato amministrativo, ma grava anche sui candidati, che debbono sopportare corsi significativi sia sul piano economico che psicologico
Relazione con lo sviluppo professionale	Il vincitore di concorso, una volta entrato in ruolo, è un insegnante come tutti gli altri senza alcun vantaggio in termini retributivi e di carriera
Valutazione del meccanismo concorsuale	Finito il concorso, e sciolte le commissioni, non resta alcuna memoria dei risultati della "macchina", né una valutazione della sua efficienza. Gli errori si ripetono

FONTE: Elaborazione TreeLLLe, 2006.

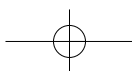


Tabella 9**Principali sigle delle associazioni dei precari della scuola**

ADACO	Associazione Docenti Abilitati Concorso Ordinario
ADPM	Associazione Docenti Precari
AIP	Associazione Insegnanti Precari
ANIEF	Associazione Nazionale Insegnanti Ed Educatori In Formazione
AnIP	Assemblea Nazionale Insegnanti Precari
ANIPS	Associazione Nazionale Insegnanti Precari Storici
CDP	Comitato Docenti Precari
CIIS	Coordinamento Italiano Insegnanti Sostegno
CIPAM	Comitato Insegnanti Precari - Ass. Nazionale
CIPNA	Comitato Insegnanti Precari Non Abilitati
CNDL	Coordinamento Nazionale Docenti Laboratorio
COMITP	Comitato Insegnanti Tecnico Pratici Precari
ComLotta	Comitato Di Lotta Degli Itp Napoletani
CONAPI	Coordinamento Nazionale Presidi Incaricati
CONBS	Coordinamento Nazionale Bibliotecari Scolastici
CPS	Comitato Precari Scuola
CRIP	Coordinamento Regionale Insegnanti Precari
FADIS	Federazione Delle Associazioni Docenti L'integrazione Scolastica
KIUS	Coordinamento Interuniversitario Specializzati e Specializzandi Ssis
MIIP	Movimento Interregionale Insegnanti Precari
MIPAR	Movimento Insegnanti Precari Abilitati con Riserva
SNADIR	Sindacato Nazionale Autonomo Degli Insegnanti di Religione

FONTE: Ricerca TreeLLLe.

**Tabella 10****Composizione della graduatoria permanente nazionale e modalità di accesso**

	2001	2003	2005	
Totale insegnanti in organico				
Insegnanti a tempo indeterminato	747.000	705.000	711.000	85%
Insegnanti a tempo determinato (supplenti annuali)	114.000	111.000	124.000	14%
Totale insegnanti in organico	861.000	816.000	835.000	100%
Composizione della graduatoria permanente nazionale				
Iscritti nella graduatoria permanente nazionale (abilitati) di cui:	294.900	432.000	449.000	100%
a) incaricati a tempo determinato (supplenti annuali)	114.000	111.000	124.000	28%
b) incaricati di supplenze brevi e saltuarie	103.000	217.000	184.000	41%
c) con contratto a tempo indeterminato (già di ruolo)	71.000	104.000	141.000	31%
Aspiranti all'inserimento nella graduatoria permanente nazionale				
Insegnanti che stanno frequentando corsi abilitanti riservati per l'iscrizione nella graduatoria permanente nazionale			70.000	
Tre modalità di accesso alla graduatoria e peso specifico di ognuna				
1) Abilitati tramite concorsi ordinari (idonei ma non vincitori)		48%		
2) Abilitati in brevi corsi riservati o altre modalità non concorsuali		52%		
3) Abilitati nelle scuole universitarie di specializzazione		4%		

FONTE: Miur, 2001, 2003 e MPI-DC Studi e programmazione sistema informativo, 2006.

Tabella 11**Alcune caratteristiche dei precari iscritti nella graduatoria permanente nazionale**

	2001	2003	2005
Età media			
Iscritti nella graduatoria permanente nazionale (di cui un 25% con più di 45 anni)		39	
Insegnanti incaricati a tempo indeterminato (di ruolo)	46	48	
Tasso di femminilizzazione			
Insegnanti incaricati a tempo indeterminato (di ruolo)	75%	79%	
Iscritti nella graduatoria permanente nazionale	83%	83%	
Luogo di nascita			
Nord	26%	21%	
Centro	15%	16%	
Sud e isole	59%	63%	
Mobilità			
Iscritti in graduatoria di Regione diversa da quella di titolarità		12%	

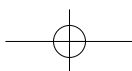


Tabella 12**Turnover dal 1997 al 2005
e insegnanti assunti come supplenti annuali**

<i>anno</i>	<i>insegnanti cessati</i>	<i>assunti a tempo indeterminato (in ruolo)</i>	<i>differenza cessati/ assunti</i>	<i>insegnanti a tempo determinato (supplenti annuali)</i>
1997	34.100	22.100	-12.000	76.000
1998	24.500	21.200	-3.300	66.000
1990	25.200	15.000	-10.200	65.000
2000	23.100	31.700	8.600	103.000
2001	15.200	7.600	-7.600	114.000
2002	15.500	7.600	-7.900	105.000
2003	17.600	7.600	-10.000	111.000
2004	15.900	7.600	-8.300	107.000
2005	22.600	35.000	12.400	124.000
TOTALE	193.700	155.400	-38.300	

FONTE: Miur, 2001, 2004, 2005.

NOTA: Per facilitare la lettura del turnover, gli assunti (30.400) nel 2001 sono stati distribuiti nel quadriennio 2001/04.

Tabella 13**Modelli di reclutamento degli insegnanti: tre percorsi in conflitto**

Percorsi diversi di reclutamento	Qualificazione	Contenuto	Rivendicazione prevalente	Modello di riferimento
Concorso ordinario per titoli ed esami	Titolo	Sapere disciplinare	Valorizzazione del voto di laurea e di concorso	Il docente della tradizione
Corso "riservato" per supplenti (precari)	Titolo e esercizio della funzione sul campo	Esperienza	Valorizzazione dell'anzianità di servizio	L'insegnante come lavoratore dipendente statale
Specializzazione (universitaria)	Titolo, competenza e tirocinio	Sapere disciplinare e professionale, saper fare	Valorizzazione del percorso di formazione iniziale	L'insegnante professionale

FONTE: Elaborazione TreeLLLe, 2006.



Tabella 14
Tasso di disoccupazione generale
e tasso di disoccupazione degli insegnanti (2003)

	<i>tasso di disoccupazione generale</i>	<i>tasso di ricerca di occupazione dei docenti abilitati</i>
Lombardia	4	21
Veneto	3	18
Emilia Romagna	4	22
Friuli	4	13
Campania	22	27
Basilicata	17	22
Calabria	26	27
Sicilia	22	30
Italia	10	22

Fonte: Miur, 2003.

Nota: Sono esclusi dal calcolo gli insegnanti iscritti nella graduatoria con incarico a tempo indeterminato e coloro che hanno un incarico di supplenza annuale.

Tabella 15

Rapporto donne/uomini tra le persone in cerca di occupazione
e tra gli insegnanti iscritti nella graduatoria permanente nazionale

	<i>rapporto donne/uomini tra le persone in cerca di occupazione</i>	<i>rapporto donne/uomini tra gli insegnanti iscritti nella graduatoria permanente donne ogni 100 uomini</i>
Lombardia	69	434
Veneto	67	417
Emilia Romagna	77	512
Friuli	72	419
Campania	50	587
Basilicata	54	346
Calabria	59	496
Sicilia	49	518
Italia	64	482

Fonte: Miur, 2003.

Nota: Sono esclusi dal calcolo gli insegnanti iscritti nella graduatoria con incarico a tempo indeterminato e coloro che hanno un incarico di supplenza annuale.

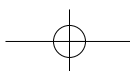




Tabella 16

Paesi che presentano una situazione di equilibrio, di carenza e/o di esubero tra domanda e offerta di personale docente (2000)

Equilibrio	Carenza di insegnanti	Esubero di insegnanti	Carenza e esubero
Finlandia	Belgio	Grecia	Francia
Regno Unito (Irlanda del Nord e Scozia)	Danimarca	Italia	Germania
Spagna	Lussemburgo	Austria	Irlanda
	Paesi Bassi	Portogallo	
	Svezia		
	Regno Unito (Inghilterra e Galles)		

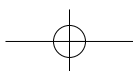
FONTE: Eurydice, 2002b.

Tabella 17

Politiche di programmazione relative a domanda e offerta di insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore in vari Paesi

Prima del 1980	Dopo il 1980	Nessuna programmazione
Finlandia	Belgio (comunità fiamminga)	Austria
Germania	Danimarca	Belgio (comunità francofona e germanofona)
Portogallo	Francia	Grecia
Regno Unito (Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord)	Lussemburgo	Italia
Spagna	Regno Unito (Scozia)	Paesi Bassi
Svezia		

FONTE: Eurydice, 2002b.



**Tabella 18**

Livelli decisionali che limitano l'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (2001)

	Modello simultaneo*	Modello consecutivo**
Austria		
Belgio		
Danimarca	Livello centrale	
Finlandia	Entrambi i livelli	Entrambi i livelli
Francia	Livello centrale	
Germania		
Grecia		
Irlanda	Entrambi i livelli	Livello centrale
Italia		Livello centrale
Lussemburgo		Livello centrale
Paesi Bassi		
Portogallo	Livello centrale	Livello centrale
Regno Unito	Livello centrale	Livello centrale
Spagna		Livello d'istituto
Svezia	Livello centrale	Livello centrale

FONTE: Eurydice, 2002a.

* La formazione professionale è contemporanea a quella disciplinare.

** La formazione professionale è successiva a quella disciplinare.

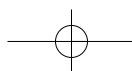


Tabella 19

**Autorità responsabile del reclutamento degli insegnanti
nell'istruzione secondaria inferiore e procedura utilizzata in vari Paesi**

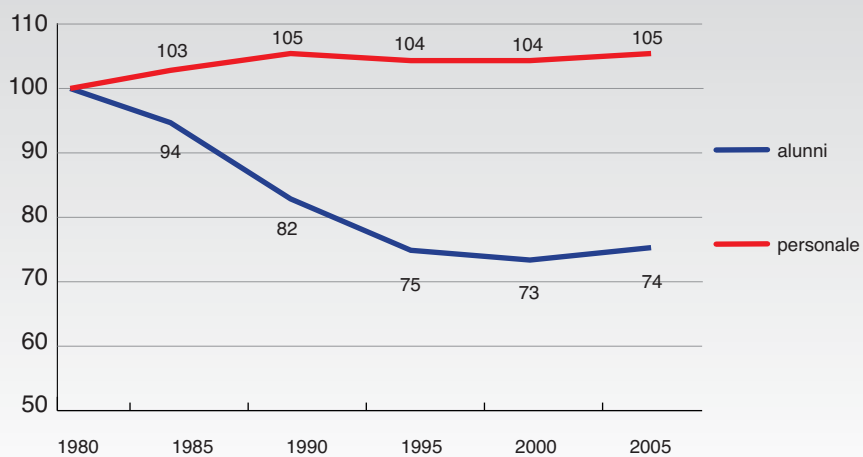
	Concorso	Graduatoria	Assunzione aperta
Autorità di livello centrale	Francia Grecia Italia Lussemburgo Portogallo Spagna	Austria Belgio (comunità francofona, scuole amministrate dalla Comunità) Belgio (comunità germanofona) Germania Italia*	
Autorità di livello intermedio		Austria	Belgio (comunità francofona, scuole amministrate da Province e Comuni) Belgio (comunità fiamminga, scuole amministrate dalla Comunità) Germania Finlandia Regno Unito (Scozia)
Scuole		Austria	Belgio (comunità francofona e fiamminga, scuole private e sovvenzionate) Irlanda Paesi Bassi Svezia Regno Unito (Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord)

FONTE: Adattato da Eurydice, 2002b.

** L'Italia è stata inserita tra i Paesi che utilizzano la graduatoria per il reclutamento degli insegnanti (mentre non lo era nelle tabelle Eurydice) dal momento che il concorso ordinario è nei fatti solo formalmente il meccanismo previsto dalla legge. Con regolare concorso è stato reclutato come "vincitore" circa un insegnante su quattro, mentre gli altri tre sono entrati in ruolo come idonei o con varie facilitazioni solo sulla base della loro posizione nella graduatoria permanente nazionale (Fonte: TreeLLLe, Quaderno n. 4).*

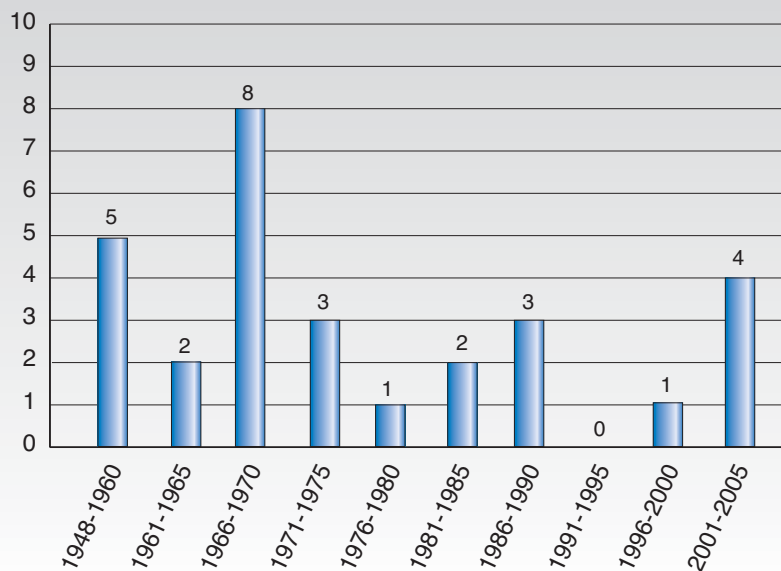


Figura 1
Popolazione scolastica e insegnanti in servizio dal 1980 al 2005
1980=100



FONTE: Fino al 1990: Istat, *Annuario di statistiche dell'istruzione e Annuario statistico italiano*; dopo il 1990: Miur, 2001, 2005, 2006.

Figura 2
Frequenza della legislazione sul precariato (1948-2005)



FONTE: Elaborazione TreeLLLe, 2006.

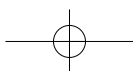
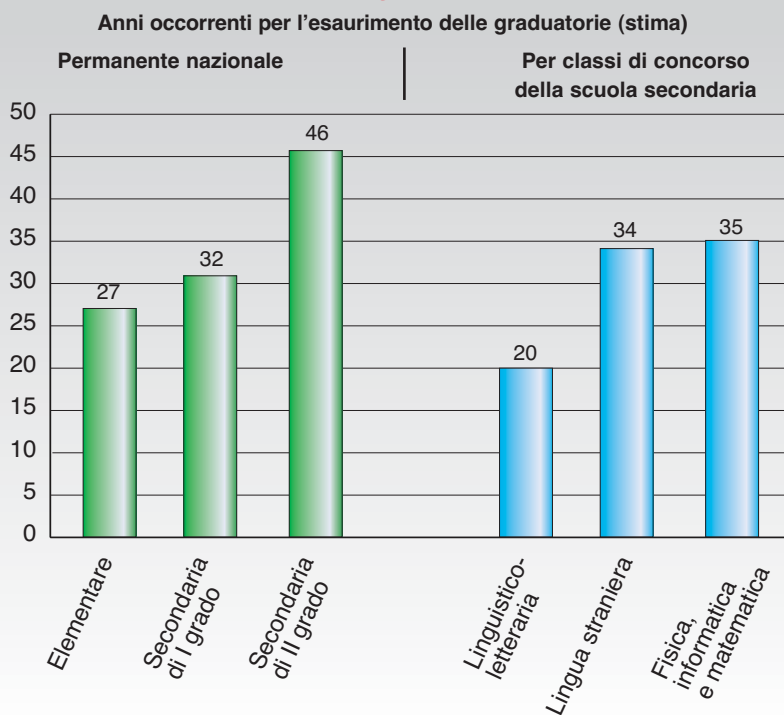


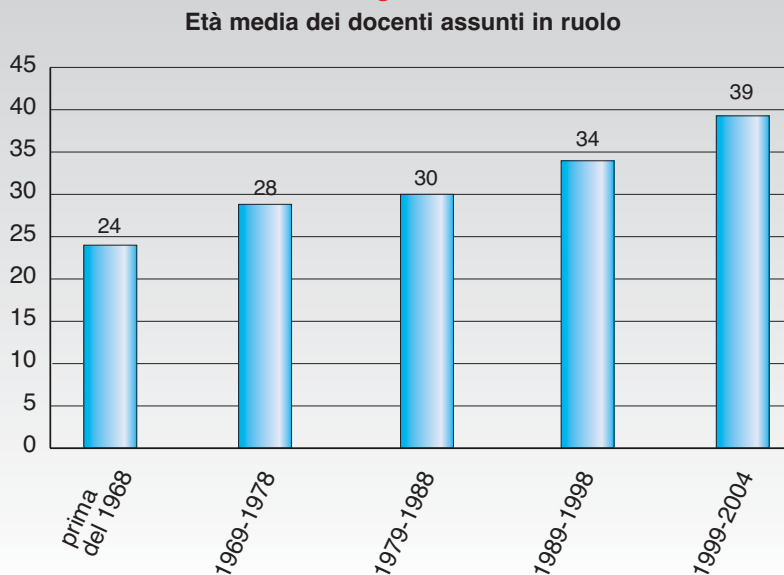
Figura 3



FONTE: Elaborazione Ufficio statistico Miur, 2005.

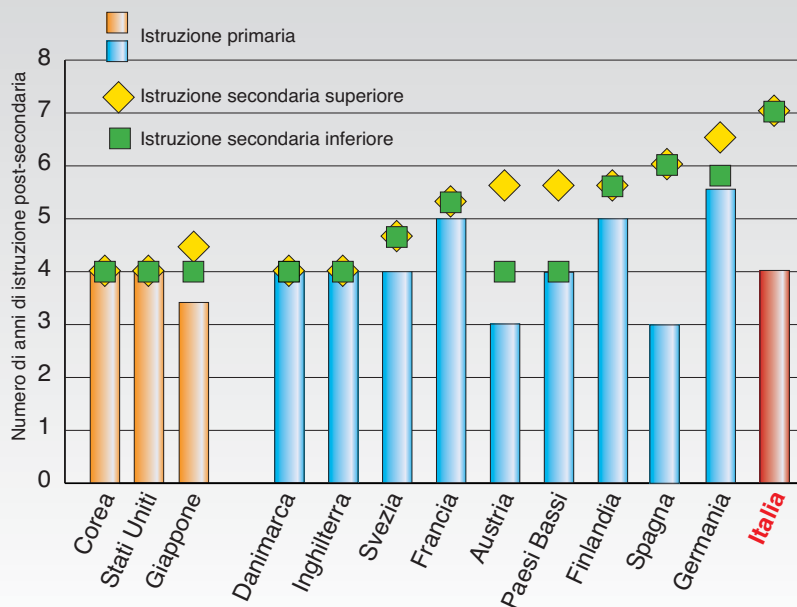
NOTA: Stima sulla base del turnover (media dei cessati 2000-2004) e senza gli iscritti alla graduatoria già in ruolo.

Figura 4



FONTE: Miur, 2005.

Figura 5
Durata degli studi post-secondari
nessari per accedere all'insegnamento, per livello di istruzione (2001)



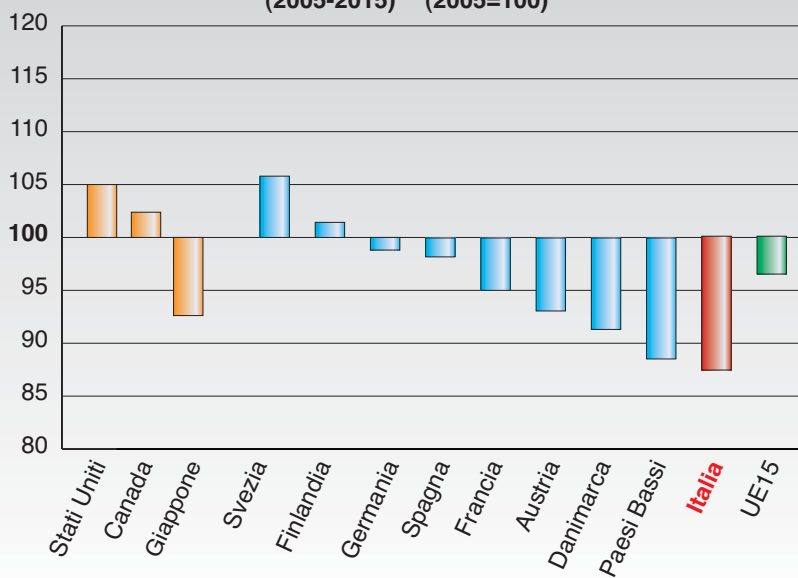
Fonte: OCSE, 2003.

Nota: Il dato dell'Italia è fuorviante perché non tiene conto che l'accesso e l'abilitazione per l'insegnamento avviene soprattutto per scorrimento della graduatoria permanente nazionale e cioè sulla base dei punteggi ottenuti attraverso supplenze in lunghi percorsi con contratti a tempo determinato (fenomeno del precariato). In questa graduatoria nazionale gli insegnanti specializzati nelle Scuole di formazione universitaria specialistica rappresentano solo il 4%.



Figura 6

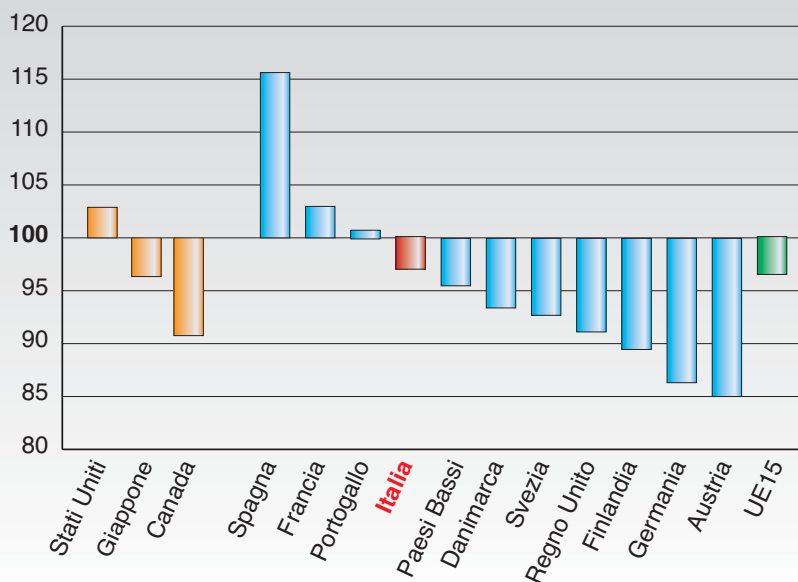
**Indice di cambiamento demografico nella popolazione da 0 a 4 anni
(2005-2015) (2005=100)**



FONTE: OCSE, 2006.

Figura 7

**Indice di cambiamento demografico nella popolazione da 5 a 14 anni
(2005-2015) (2005=100)**



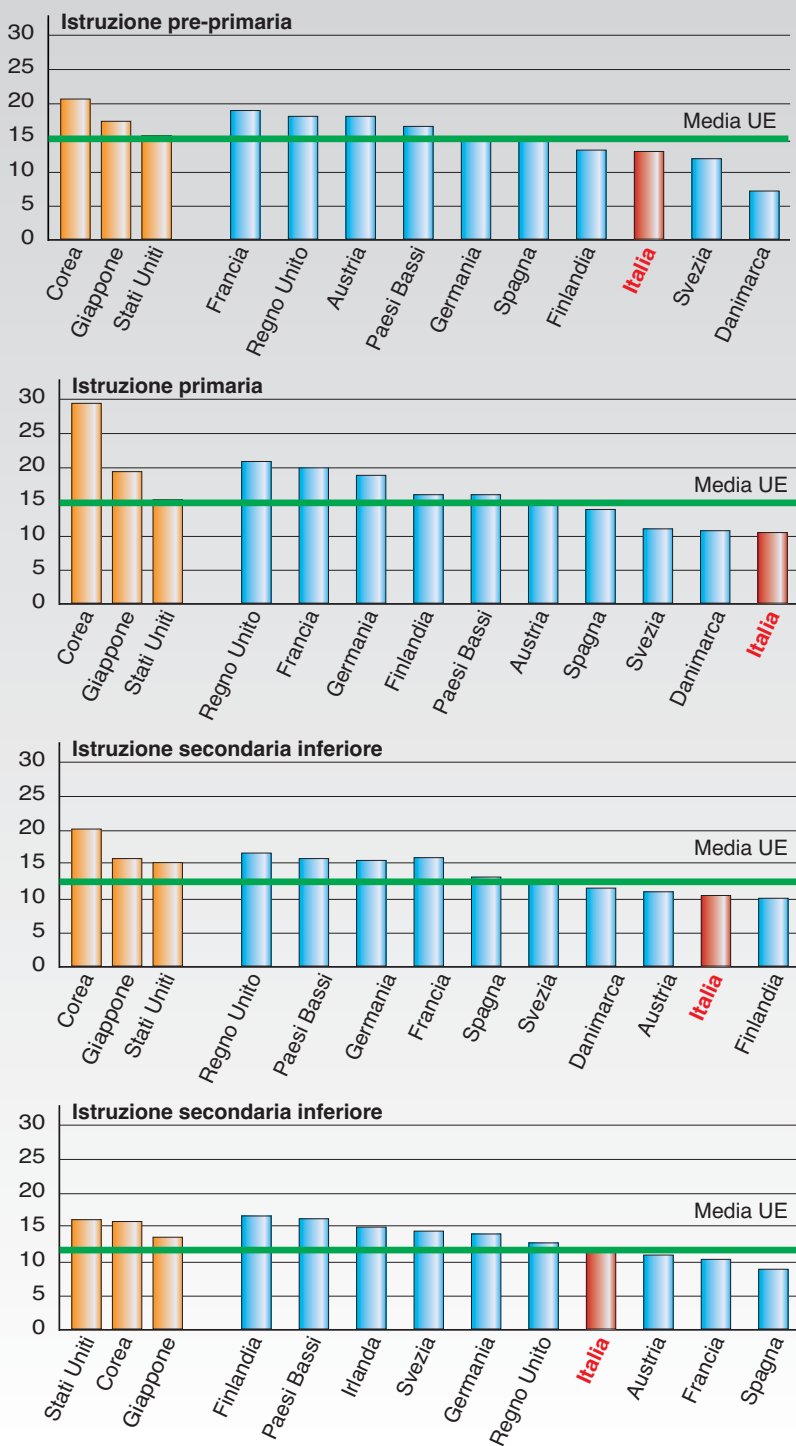
FONTE: OCSE, 2006.





Figura 8

Rapporto studenti/insegnanti per livello di istruzione (2004)



PARTE PRIMA

L'ANOMALIA DELLA VIA ITALIANA AL RECLUTAMENTO

1. Dalle origini al secondo Dopoguerra

Il cosiddetto “precariato”, conseguente alla mancata programmazione delle assunzioni degli insegnanti (e del personale della scuola), è un problema - insieme a quello della formazione professionale iniziale - che si trascina insoluto da più di un secolo e che è oggi del tutto atipico nel panorama internazionale. Sembra che in Italia l'abbondanza - in parte ingannevole - della domanda abbia esonerato il legislatore dalla riflessione e dalla ricerca di strade nuove, più efficienti e più adeguate al nuovo ruolo che si richiede all'insegnante in una scuola di massa.

Dall'analisi del fenomeno del reclutamento appare chiaro che esso è rimasto condizionato da una specie di *imprinting* ricevuto alla nascita dal Ministero dell'istruzione, da cui nessuno è mai riuscito a liberarlo. È certo comunque che, per molti aspetti, il sistema ancora oggi adottato per la provvista di insegnanti appare come un pezzo di “archeologia amministrativa” di grande interesse storico e culturale, ma di poca o nessuna validità per una scuola moderna.

I risultati lo dimostrano: il 57% degli insegnanti attualmente in ruolo non ha mai superato un esame di concorso, come il 52% di coloro che oggi attendono il posto nelle graduatorie permanenti (Miur, 2001 e 2003).

1859: il concorso e le sue eccezioni

La costruzione di un ordinamento unitario del nostro sistema scolastico è merito della nostra classe dirigente liberale, e del conte Casati in particolare, il quale, non potendo fare torto a nessuno dei sistemi educativi degli stati che andavano formando l'Italia, dovette ispirarsi a qualcosa di nuovo e diverso, come il modello francese. Da questo modello egli ricavò l'accento particolare messo sul titolo (laurea o diploma) e il concorso per l'accesso ai ruoli degli insegnanti elementari e dei licei. Purtroppo, dopo aver solennemente affermato questo principio, dovette attenuarne la solennità iniziando la serie infinita dei “*In eccezione alla regola del concorso...*”.

Infatti, l'articolo 210 della legge 3725 del 1859 (“*il Re potrà chiamare a professori nei licei gli uomini che per opere scritte, o per buone prove nell'insegnamento, saran venuti in concetto di grande perizia nelle materie che loro sarebbero affidate*”), contemplava l'esenzione dal concorso con il titolo molto indefinito di “grande perizia”. Per i supplenti (“reggenti”) il concorso non serviva, ma i requisiti prescritti erano gli stessi che per i titolari e, quindi, se si chiudeva un occhio per questi, a maggior ragione fu concesso

eluderli per gli altri.

Con questo presupposto, per sanare la carenza di insegnanti, si ricorse in parte ai vecchi insegnanti dei passati regimi, i quali, d'altronde, non potevano essere messi sul lastrico, tanto più che i nuovi non vantavano titoli e garanzie più certe delle loro. Su questa strada si muoveva la stessa legge che aveva stabilito che gli insegnanti potevano essere nominati "per appello diretto, prescindendo dalle vie del concorso". Così nacque una sanatoria che istituì una prima categoria non prevista dalla legge, i cosiddetti *legittimati*.

"Erano canonici, cappellani, liberi sacerdoti, avvocati, medici, geometri, agrimensori, ecc., che da anni insegnavano nel loro paese natio. Non avevano titoli legali, né ormai sarebbero stati disposti a sostenere esami di abilitazione. Il Governo non ha creduto rimuoverli, sì perché taluni erano effettivamente capaci, sì perché gli parve cosa iniqua cacciar via dalle cattedre chi le occupava da anni e perché non aveva elementi migliori con cui sostituirli. D'altra parte il Governo, riflettendo ai "lauti" stipendi non poteva essere troppo esigente nei titoli." (in Santoni Rugiu, 1967).

Così si era scoperto il primo metodo di gestione del mercato del lavoro, quello della sanzione dello stato di fatto.

Le cose non andarono meglio per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti di tutti gli ordini di scuola. Si cominciò, quasi subito dopo l'Unità, a discutere di un percorso di professionalizzazione. Per i maestri, la scuola "Normale" triennale (secondo l'ispirazione delle *Écoles normales* delle leggi rivoluzionarie francesi del 1794) e la Scuola magistrale biennale sembrarono la soluzione migliore per superare il vecchio pregiudizio - ancora oggi diffuso nell'immaginario scolastico - che molto più dell'insegnante vale ciò che si insegna, affermando invece che la scuola vale nella misura in cui vale l'insegnante (*tant vaut le maître tant vaut l'école*, dicevano i francesi). Queste scuole rilasciavano la "patente" (abilitazione) per l'insegnamento nelle scuole elementari e medie inferiori. Ad esse si aggiunse, alla fine del secolo, l'Istituto superiore femminile di magistero (1878) riservato alle "più distinte signorine maestre", infine, per iniziativa del ministro Credaro, nel 1904, vennero inaugurati i *Corsi biennali di perfezionamento per licenziati delle Normali* (detti anche "Scuole pedagogiche").

Per gli insegnanti "medi" (delle scuole secondarie di I e II grado, si direbbe oggi) si decise (1891) l'istituzione del Magistero, presso le facoltà di Lettere, Filosofia, Scienze e Fisica, per la preparazione pedagogica dei docenti.

Ma l'ostilità e le resistenze, soprattutto verso la formazione professionale superiore, attraversò tutto l'Ottocento fino alle soglie del Ventennio: gli insegnanti dei licei temevano la concorrenza dei maestri, mentre il mondo accademico era seccato di sentirsi coinvolto nella formazione di maestrucoli e maestrine, che si erano montati la testa.

Resistevano allora (e in parte resistono ancor oggi) tre pregiudizi sulla formazione di tutti gli insegnanti:

- a) non esiste in nessuna forma l'arte o la scienza dell'insegnare; basta sapere, per insegnare bene;
- b) se quest'arte esiste, essa si apprende solo *dopo* la formazione "culturale" come

elaborazione personale dei contenuti appresi;

c) la scienza e l'arte dell'insegnamento non si apprendono all'università e contano poco per un'efficace opera didattica. Un giovane professore, colto e intelligente, provvede per suo conto a formarsi un bagaglio professionale più che soddisfacente. Questa convinzione fiduciosa nelle facoltà di felice improvvisazione dei neo-insegnanti è quella che ha ispirato ed ispirerà per decenni i programmi dei concorsi - rarissimi - e dei frequentissimi esami "speciali", dove le "scienze dell'educazione", per non parlare della pratica didattica, vennero del tutto trascurate. Per quanto riguarda il reclutamento, mentre i maestri dovevano superare - in teoria - solo il concorso, dato che il loro diploma era abilitante (fino al 1997), gli insegnanti delle secondarie erano tenuti a superare l'esame di abilitazione, che fu deciso con un provvedimento del 1863, non prima però di aver "regolarizzato" le autorizzazioni concesse a molti insegnanti in servizio, che si aggiungevano alle abilitazioni "personali" rilasciate (fino al 1907) caso per caso, sollecitate da una petizione o da un intervento "di commendatizia", al di fuori di ogni garanzia di esame. La piaga delle abilitazioni "abusive", senza titolo e senza concorso, caratterizzò tutto il secolo e oltre, fino alla prima guerra mondiale, tanto che il Ministro Bonghi disse rassegnato ai deputati (2 dicembre 1896) che *"la legislazione scolastica è fatta in questo modo: che per diventare tal cosa o tal altra vi si prescrive che si debba seguire tal e tal altra; ma poi anche senza seguirne nessuna si diventa lo stesso"* e proseguiva:

"si diventa maestri anche senza esame: si riesce ad essere nominati da un'autorità comunale professore di liceo o ginnasio. Poi il professore comincia a chiedere un'ispezione; il risultato va al consiglio superiore e sul fondamento di questo il professore chiede la patente... Avutala ha diritto ad entrare nell'insegnamento ufficiale." (in Santoni Rugiu, 1967, pp. 137 e 138).

La situazione rimase confusa e segnata da arbitri, favoritismi e corruzione per gli incarichi ai maestri ed anche ai professori, mentre il concorso sembrava ormai un arnese "bello e impossibile", comunque inutilizzabile. Sotto la spinta dell'associazionismo degli insegnanti si restaurò il vaglio concorsuale, sancito dal primo "Stato giuridico degli insegnanti" (1906). L'articolo 1 dello Stato giuridico ribadiva l'impegno del rigore: *"nessuno può essere nominato... neppure semplice incaricato, e nessuno che sia già insegnante può passare all'insegnamento di altra materia, se non in seguito a concorso"* (eppure la legge Casati non era stata abrogata). Accanto a questo impegno venne - per la prima volta - istituita la graduatoria dei vincitori, comparve la figura del supplente e il "supplentato" diventò un necessario gradino della carriera, proprio come avviene ai nostri giorni. Ma il concorso "mostruoso e ancora più mostruosamente fatto mettere in azione" (Salvemini, 1908) lasciava una coda di "precari", dato che le cattedre riservate ai vincitori erano inferiori alle necessità. Peggio ancora andava per la qualità dei selezionati:

La commissione rimase dolorosamente colpita dalla imprecisione e dalla incertezza dei concetti psicologici, dalla poca o nessuna padronanza delle dottrine pedagogiche fondamentali, dalla scarsa consapevolezza di certe parti di esse, dalla poca maturità e infine dalla poca serietà di preparazione scientifica, di cui davan prova alcuni concorrenti (Relazione

della Commissione del Concorso di Pedagogia nelle Reali scuole normali, bandito nel 1911).

Il successivo ricorso a graduatorie per titoli e "speciali provvidenze" agli ex-combattenti lasciò il lavoro di ricostruzione della selezione meritocratica del tutto inefficace.

Solo nel 1920 il Ministero chiuse definitivamente la lunga stagione dell'emergenza e dei concorsi "per soli titoli" e avviò decisamente quella dei concorsi "per titoli ed esami" (concorso "ordinario"). Ma l'esigenza di un esame selettivo, considerato quale *conditio sine qua non* per garantire un corpo docente qualificato, si affermerà solo con l'arrivo di Gentile alla Minerva e con il Regio decreto 412 del 1923.

Ma ormai eravamo già in piena epoca fascista.

Il concorso gentiliano: molti insegnanti e cattivi

La posizione assunta dall'idealismo pedagogico sulla formazione e il reclutamento degli insegnanti era stata formulata con chiarezza da Gentile fin dal 1907:

"La vera preparazione della cultura dell'insegnante è la stessa preparazione scientifica, speciale, tecnica. Promossa dall'insegnamento universitario; e la vera preparazione didattica non può ottenersi se non dagli studi filosofici che dovrebbero essere assegnati, e seriamente, non solo agli studenti della facoltà di lettere, ma anche a quelli della facoltà di scienze." (Gentile, 1908).

La riforma del 1923 sembrò risolvere la questione in modo apparentemente coerente con questi principi. Ai futuri docenti fu chiesto di affinare e approfondire la propria cultura che avrebbe dovuto passare il vaglio di nuovi concorsi, perché ciò avrebbe di per sé innescato quel mutamento profondo che il nuovo Ministro si proponeva di operare nei contenuti del sapere e nei modi di insegnare. In realtà il riconoscimento del concorso come esame di Stato abilitante alla professione, sancito legalmente solo con il regolamento del 1924 fu una contraddizione in termini. Infatti la riforma universitaria separava nettamente da una parte il carattere esclusivamente scientifico degli studi e, dall'altra, la capacità professionale che l'esame di Stato abilitante avrebbe dovuto accertare per tutte le professioni.

Nel caso degli insegnanti le contraddizioni raddoppiavano. Infatti, l'insegnamento non poteva essere assimilato alle altre libere professioni, ma soprattutto perché - come disse Gentile al Senato nel 1925 - *"non poteva essere insegnato quello che è arte spontanea del nostro cuore di educatori"*. Visto che i concorsi intendevano invece accertare la "capacità di insegnare", rimaneva completamente eluso il profilo professionale da attribuire all'insegnante, e quindi i criteri in base ai quali operare una selezione volta ad accertarne le competenze.

Su queste contraddizioni si scatenò una discussione, che vide protagonisti sia Codignola, che Salvemini e Credaro, i quali insistevano sulla necessità di fare dell'insegnamento una professione liberale a tutti gli effetti e di considerare il tirocinio indispensabile anche per gli insegnanti secondari, non solo per i maestri.

Ma la soluzione adottata da Gentile rimase contraddittoria, lasciando oscuro il

rapporto tra:

- la *cultura*, attestata dal titolo di laurea, svuotato di qualsiasi attributo professionale, come del resto tutta l'attività di insegnamento accademico, che veniva rafforzata nei suoi caratteri astratti e "disinteressati";
- la *competenza professionale*, affidata all'esame di abilitazione (o concorso abilitante), che aveva l'intento di dimostrare le capacità pedagogiche del laureato, ma con modalità che erano la ripetizione pura e semplice degli esami accademici. L'abilitazione dava accesso all'*Albo degli insegnanti* (rimasto inutilmente in vita fino agli anni '90), che non ebbe alcuna efficacia poiché la legge del 1926 negava riconoscimento giuridico alle associazioni dei dipendenti statali. Di conseguenza, l'albo non fu neanche un abbozzo di associazione o di ordine professionale, dato che gli insegnanti vennero gestiti dai funzionari ministeriali, senza alcuna rappresentanza di categoria;
- infine, il *reclutamento*, effettuato tramite il concorso ordinario per titoli ed esami, una replica del precedente, che serviva a collocare i vincitori nei ruoli e nelle sedi messe a concorso.

Il concorso (i concorsi, si dovrebbe dire) costituì un potente filtro per il reclutamento, ma si rivelò nei fatti un mezzo privo di qualsiasi efficacia a valutare la capacità professionale dei docenti, come alcune commissioni giudicatrici si lasciarono sfuggire, sottolineando il carattere troppo teorico delle prove.

L'enorme importanza riconosciuta all'esame, e in particolare alla prova orale, finiva in realtà per premiare le doti dell'improvvisazione e della comunicazione, e subordinava l'accertamento della cultura dei candidati a fattori contingenti. L'esiguo spazio lasciato ai titoli era giustificato, nel caso di quelli militari, dal non voler ripetere "lo scontro seguito le guerre del 1866 e del 1870" ma risultava assurdo per le pubblicazioni, visto che i professori, secondo l'ottica gentiliana, avrebbero dovuto essere più che altro degli studiosi. Questo meccanismo di concorso corrispondeva al modello ideale di professore, identificato nell'uomo di cultura che doveva essere anche un brillante oratore "*prima di tutto saper far lezione, cioè soddisfare il momento essenziale della vita scolastica che era quello della spiegazione a braccio, corrispondente nell'attività dell'avvocato all'arringa pubblica*" (Santoni Rugiu, 1967, p. 299).

Gli unici concorsi "gentiliani" furono quelli del marzo del 1923 e del febbraio del 1924. La loro "ferocia" fu successivamente attenuata dato che era evidente l'inefficacia e l'arbitrarietà di uno strumento di selezione che accentuava sempre di più la distanza tra un manipolo di "ottimi" e la massa dei mediocri, che spesso non meritavano nemmeno l'"idoneità"; eppure tra questi figuravano anche noti e valenti studiosi di "chiara fama".

Il "programma" gentiliano, fondato sul monopolio di un concorso spietatamente selettivo e di un percorso ad ostacoli quasi impossibile tra laurea, concorso abilitante, concorso ordinario e assunzione in ruolo, contribuì a lasciare sul terreno una massa crescente di insegnanti "non di ruolo", che alla fine degli anni Trenta superava, in media, il 20% dell'organico della scuola secondaria (gli attuali scuola media, licei e istituti tecnici), una eredità che peserà per decenni: fino alla metà degli anni '70 centinaia di insegnanti andranno in pensione come "supplenti" (Tabella 1 p. 29). Il "programma", anche per i maestri, aveva soffocato sotto un mare di retorica pedagogica i passi avanti, assai contrastati, della formazione professionale iniziale, dell'aggiornamento continuo e del tirocinio pratico, subordinando definitivamente la

scuola all'università come unica sede della cultura: la vecchia scuola Normale veniva trasformata nel nuovo Istituto magistrale, impregnato di "cultura umanistica", un liceo di serie B, e senza tirocinio pratico; l'Istituto superiore per maestri diventava il Magistero, una brutta copia della facoltà di Lettere e Filosofia, infine, la Normale di Pisa, riservata all'inizio per la formazione professionale degli insegnanti liceali, diventava quella che è oggi: una università d'élite.

Nel 1940, il concorso continuava ad essere considerato il solo mezzo per promuovere "tra i docenti un fervore e una gara di studio e di preparazione scientifica e un aggiornamento di cultura e a tutto vantaggio dell'insegnamento", ma, alla fine, lo stesso regime agonizzante doveva ammettere che "si era rivelato impossibile assorbire nella cultura scientifica (perché la legge stessa non lo ammette) la preparazione professionale dei docenti. La realtà era stata più forte di ogni delineazione ufficiale." (Ministero dell'Educazione Nazionale, 1942).

L'esperimento fascista era fallito, la guerra fece il resto.

In attesa della tempesta: il glorioso ventennio del precariato (anni '70-'80)

Per quanto riguarda il sistema scolastico (ma la cosa riguarda anche le amministrazioni pubbliche in generale), il passaggio dalla dittatura alla democrazia fu gestito nel segno della continuità con il Ventennio.

Poche e isolate furono le voci che invocavano un cambiamento (decentramento, federalismo scolastico, ruolo delle regioni, autonomia delle scuole, etc.), di cui restò traccia in alcuni sparsi articoli della Costituzione. Epurati i programmi e i libri di testo, rimase intatto, per l'ennesima volta, il fermo richiamo al concorso come "via regia" per l'assunzione dei docenti e di tutti i dipendenti pubblici. Anche in questo caso, il richiamo servì a poco. Quanto al reclutamento degli insegnanti si ripeté quello che era avvenuto dopo la prima guerra mondiale. Infatti, a partire dal 1947, non si contano le leggi speciali di sistemazione del personale docente precario senza esami, tanto da potersi dire che questo, e non quella del concorso, rappresentò il normale sistema di assunzione in ruolo.

Né aiutarono a trovare altre strade le conclusioni della *Commissione di aggiornamento sulle condizioni della scuola in Italia* (1948-49) che prese il nome da Gonella, il Ministro in carica. Al problema della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti la Commissione dedicò tanta retorica e un solo rigo: "Sono proposte iniziative di preparazione e il perfezionamento didattico dell'insegnante".

Nel vuoto delle proposte, vinse la soluzione di emergenza, favorita da vari elementi, tra i quali, senza dubbio, la presenza consistente tra le fila dei combattenti "ed assimilati" (come si leggeva nei bandi) di diplomati e laureati che aspiravano ad un posto fisso nello Stato, come una specie di riconoscimento dei sacrifici compiuti per la Patria.

Ma il fattore decisivo che creò la giustificazione di tale urgenza fu il crescere drammatico della disoccupazione magistrale, tema ricorrente nelle riviste scolastiche dell'epoca. L'assorbimento medio dei maestri era di 6.000 unità, mentre i diplomati erano 10.000. Al concorso bandito nel 1947 per 25.000 posti si presentarono 87.000 maestri. "un'enorme carovana di disoccupati - scriveva la rivista "I diritti della scuola" - di cui appena un'ala riuscirà a passare all'altra riva, mentre il grosso sarà

ricacciato nel deserto della sua desolazione. La guerra ha certamente aggravato la disoccupazione magistrale, con l'arresto del normale aumento delle classi; ma il fenomeno risale a più lontano, e la cieca colposa insipienza governativa lo ha lasciato ingrandire a vista d'occhio; ha anzi favorito con ogni indulgenza e tolleranza, questa marcia dell'inganno e della fame". Alcuni anni dopo, le cose non erano cambiate. Se il rapporto tra posti messi a concorso e candidati era nel 1947 di 3 a 1, nei concorsi di questo decennio (1952-1961) esso fu in media di 14 a 1, così che dopo la selezione restavano senza lavoro 13 candidati. Per questi iniziava un nuovo lungo periodo di attesa del prossimo bando e una caccia affannosa al punteggio per risalire la corrente, che spingeva i giovani maestri ad accettare un incarico in un doposcuola o in una scuola serale, spesso gratuito (Tabella 2 p. 29).

Un po' meglio andava per gli insegnanti laureati. La produzione di laureati nel decennio 1951-61 restò quasi stazionaria, passando da 20.000 a 23.000 unità con un tasso di incremento medio dell'1,7%, il più basso registrato nella storia del nostro Paese. Così il tasso di disoccupazione si dimezzò e vi fu carenza di insegnanti, soprattutto di lettere, tanto che in quegli anni si dovette ricorrere, per coprire il gran numero di posti creato dallo sviluppo del sistema scolastico, agli studenti universitari.

Comunque, alla fine del decennio, le cose erano ancora peggiorate per i maestri e la situazione per gli insegnanti laureati era cambiata. La disoccupazione magistrale diventò allora drammatica, tanto che nel 1972, per ogni posto in palio si ebbero addirittura 16 concorrenti. Un quarto di essi aveva 25 anni. Se a ciò si aggiunge che un concorrente su tre era al terzo, al quarto o al quinto concorso e che i concorsi si svolgevano ogni due/tre anni, ci si può rendere conto di quanto siano stati lunghi i tempi di attesa dell'occupazione per i diplomati delle magistrali.

Anche i laureati cominciarono a soffrire la disoccupazione, per effetto della mancata coincidenza fra la composizione della domanda e quella dell'offerta. In alcune zone del Paese permaneva una carenza di insegnanti, ma al tempo stesso si aveva eccedenza di laureati di altre facoltà: di legge ed economia, ma anche di ingegneria e di architettura o di una facoltà in fase di espansione come scienze politiche. In questi anni si rafforza e si estende quel processo, già in atto alla fine del periodo precedente, di riconversione dei laureati "eccedenti" in insegnanti, che farà parlare della scuola come di una situazione che si autoalimenta.

In questa situazione intervenne un fatto nuovo.

La sezione sociologica dello *Svimez*, per impulso di Gino Martinoli e della équipe di giovani collaboratori raccolti intorno a lui, elaborò le prime previsioni del fabbisogno di insegnanti a scadenze decennali e oltre, attraverso una metodologia nuova e interessante. Dai dati offerti nel volume *Mutamenti nella struttura professionale e ruolo della scuola* del 1961, si poteva dedurre la necessità di reclutare almeno 186.000 nuovi insegnanti da formare e reclutare fino al 1973. La stima venne messa in discussione, e sottovalutata (in effetti il fabbisogno si dimostrò tre volte superiore alla stima). Ma il merito dell'indagine *Svimez* fu quello di creare la consapevolezza di una crisi epocale, dato che l'offerta di laureati e diplomati era ben lungi dal seguire l'incremento dei posti che si verificava per effetto dei primi segnali - evidenti - della scolarizzazione di massa.

Nemmeno i sindacati percepirono il pericolo, e cominciarono allora ad elaborare le prime piattaforme rivendicative (immissioni in ruolo per tutti gli abilitati e gli

idonei, incremento dei posti, benefici stipendiali), ignorando i temi del rinnovamento dello status, della qualità e del mercato del lavoro dei docenti in una società in rapida crescita e mutamento. Il risultato delle "lotte" furono le leggi del 1961 e del 1962, che dilatarono i ruoli e soddisfecero le effimere richieste salariali dei docenti.

Nello stesso periodo, il "Piano Fanfani" istituiva una seconda *Commissione d'indagine sullo stato e lo sviluppo della pubblica istruzione in Italia*, che presentò le sue conclusioni (unanimi!), dopo sei mesi di lavoro, nel luglio del 1963. Il risultato della commissione appare ancora oggi il frutto di una elaborazione straordinariamente matura, che riusciva a guardare all'insegnante (maestro o professore) come un professionista, superando l'equivoco gentiliano e assumendo la formazione professionale come il pilastro non solo del suo ingresso nei ruoli, ma anche di tutta la sua carriera. Per la prima volta si aveva il coraggio di proporre di unificare i percorsi professionali dei maestri e dei docenti della secondaria, di fare dell'università il fulcro - insieme al tirocinio lungo - della loro preparazione, di sopprimere gli istituti magistrali, di collegare organicamente il percorso di formazione all'abilitazione, al concorso e all'assunzione in ruolo (**Tabella 3** p. 30).

Le conclusioni della Commissione non trovarono attuazione alcuna; ottennero invece una risposta "polemica" con la legge 603/66 che sistemò in ruolo 40.000 docenti della scuola media con procedure semplificate, mentre l'ultimo omaggio, assai generico, a quelle conclusioni fu il "Documento finale" dei lavori dell'incontro di Frascati (1970):

La qualificazione e riqualificazione degli insegnanti deve essere realizzata mediante una programmazione organica elaborata congiuntamente dalle università e da appositi organismi regionali. Gli insegnanti futuri si formeranno nelle università con una preparazione scientifica approfondita e adeguato tirocinio, in prospettiva a livello di laurea per tutti. Ciò permetterà una sostanziale unificazione della scuola elementare e media, ed una piena continuità didattica con la scuola successiva (in Gozzer, 1973, p. 203).

Con questo appello, finiva l'epoca della "programmazione"; la scuola si preparava ad affrontare la tempesta degli anni '70 e '80 (il "Glorioso ventennio del precariato"), ponendo nel cassetto proprio gli strumenti concettuali e metodologici più moderni e utili ad affrontarla. Intanto, nel 1970, i "precari" raggiungevano il 33% degli organici, 186.000 docenti in gran parte in servizio nella secondaria.

Fa una certa impressione constatare che, quasi mezzo secolo dopo gli esiti della Commissione, l'impianto gestionale della qualificazione e del reclutamento degli insegnanti sia ancora un cantiere quanto mai aperto, mentre proseguono con secolare successo i vecchi metodi amministrativi, che nessuno può decentemente difendere, ma che tutti usano o subiscono come un destino ineluttabile.

2. Gli anni Settanta e Ottanta

Il consolidamento delle pratiche di sanatoria si ebbe con il *boom* della scuola di massa che raggiunse il suo culmine con gli anni Settanta, quando i precari diventarono quasi la metà degli addetti.

Ma le fondamenta della legislazione degli anni '70 erano state gettate alcuni anni prima, con l'inizio della crescita della scolarità e l'aumento del personale non di ruolo. Fu infatti negli anni '60 che si avviò in modo sistematico e continuo una decisione legislativa più garantistica nei confronti degli insegnanti: si passò dagli incarichi di durata annuale a quelli di durata triennale (L. 831/61) e, successivamente, all'incarico a tempo indeterminato (L. 282/69) che veniva conferito anche su posti che non presentavano alcuna garanzia di stabilità, con la conseguenza che i docenti dovevano essere sistemati altrove ovvero costretti a stazionare in elenchi di "sopranumerari", la cui eredità perdura.

La mancanza di programmazione delle assunzioni e una politica economica che cercava di sfruttare del precariato per contenere la spesa ormai incontrollabile del personale scolastico, portò all'aumento della spinta rivendicativa e a una massiccia sindacalizzazione.

Così fu emanata la legge 1074/71, che introduceva gli incarichi a tempo indeterminato e istituiva corsi abilitanti speciali. I docenti incaricati diventavano praticamente illicenziabili, sebbene ancora in attesa di abilitazione.

Ma il "movimento" non si accontentò. I sindacati, nell'autunno del 1972, indissero quattro giorni di sciopero in cui il personale precario ebbe un ruolo centrale. In pochi mesi, il Governo fece approvare dal Parlamento la legge 477/73, il cui articolo 17 (*"gli insegnanti incaricati a tempo indeterminato nelle scuole secondarie ed artistiche che abbiano già conseguito il titolo di abilitazione valido per l'insegnamento per il quale sono incaricati e nell'anno scolastico 1973-1974 occupino una cattedra o posto orario sono nominati in ruolo, con decorrenza 1° ottobre 1974"*) prevedeva l'immissione in ruolo attraverso l'istituzione di una graduatoria ad esaurimento, che è all'origine - fine anni '90 - dell'attuale "graduatoria permanente".

Furono inoltre indetti altri corsi abilitanti in attesa della scomparsa dei concorsi a cattedra ("per titoli ed esami"), sulla quale allora erano tutti d'accordo, a causa della lentezza, dei costi e dell'inefficienza della loro organizzazione, ma soprattutto perché si trascinavano dietro una coda di "idonei", cioè di coloro che non avevano ottenuto il posto e la sede di servizio, che non facevano altro che alimentare l'esercito dei precari.

La medesima legge ampliò la tipologia delle ore disponibili per gli incarichi (ore di corsi, ore disponibili in sezioni staccate, o in altre scuole dello stesso tipo funzionanti nella medesima sede o in altra facilmente raggiungibile nonché nelle ore di doposcuola e dei corsi serali) e stabilì la non licenziabilità degli insegnanti incaricati. Così nel 1973 furono immessi in ruolo 200.000 insegnanti e il tasso di precariato passò dal 45,6% al 22%.

Fu questa un'operazione di rilevante dimensione ed unica nel suo genere, perché le

future immissioni in ruolo furono sempre condizionate dalla disponibilità del posto e quindi assoggettate a procedure concorsuali, sia pure nella forma delle graduatorie ad esaurimento, che stabilivano l'ordine di nomina in ruolo in relazione ai posti disponibili. Nel quinquennio successivo la spinta "dal basso" ricominciò progressivamente ad aumentare perché la fase ascendente della popolazione scolastica non si era ancora esaurita (in particolare nella scuola secondaria superiore), ma anche perché molti insegnanti attendevano ancora il ruolo, nonostante la 477. Cosicché tra l'autunno del 1977 e l'estate del 1978 si creò un movimento rivendicativo di una certa forza - coagulato anche grazie allo svolgimento di un'altra tornata di corsi abilitanti nel 1976 - che si concretizzò in una significativa osmosi con il sindacato ed anche con il ripresentarsi delle prime forme autonome di rappresentanza dei precari. Quel movimento portò all'emanazione della legge 463/78. Molti altri insegnanti passarono di ruolo, ma la contropartita fu l'istituzione di un nuovo concorso ordinario, a cui il Parlamento sembrava, nonostante tutto, non rinunciare soprattutto per la spinta dell'opinione pubblica - ma anche degli ultimi insegnanti reclutati con i severi concorsi degli anni '30 -, che constatava la caduta libera del prestigio e della qualità dell'insegnamento.

Intanto, con gli anni Ottanta, la fase demografica propulsiva si era esaurita, ma l'incremento dei "posti" non diminuiva, spesso anche per effetto degli ampliamenti dell'offerta formativa: corsi pomeridiani di studio sussidiario, attività complementari, attività integrative, le "150 ore", etc.

La generazione di docenti che, all'inizio degli anni Ottanta, aveva alcuni anni di lavoro alle spalle, spingeva per una soluzione analoga a quelle del 1973 e del 1978. Nel 1980 fu presentato un disegno di legge, conosciuto come il 1112, che ebbe vita assai tormentata, complici diverse crisi di governo e i veti incrociati in Parlamento. Il 5 febbraio del 1982 fu organizzata la marcia dei 25.000. Erano tutti precari che, organizzati dal sindacato, sfilarono davanti al Ministero. Due mesi e mezzo dopo, il 20 maggio 1982, fu approvata la legge 270 che istituiva altri corsi abilitanti e rinnovava le graduatorie ad esaurimento per le immissioni in ruolo. Una coda di quel provvedimento fu gestita con la legge 326 del 16 luglio 1984, che rispose alle rivendicazioni dei docenti che, pur esclusi dalla 270 del 1982, avevano maturato i requisiti di servizio nei due anni successivi ed aspiravano ad abilitarsi tramite una sessione riservata.

Il decennio avrebbe riservato comunque altre leggi sul reclutamento. Con la prima, la legge 246/88, trovano soluzione legislativa le esperienze degli ultimi tre lustri. Essa fornì la possibilità di immissione in ruolo in due province (una delle quali doveva coincidere con quella di servizio) a chi avesse un biennio di servizio tra il 1975 e il 1981. Tale prassi fu però definitivamente completata con il cosiddetto "doppio canale", istituito dalla legge 417 del 27 dicembre 1989. Il "doppio canale" fu la prima sanzione del fallimento del concorso. Con esso, infatti, si ammetteva implicitamente l'impossibilità di regolare gli accessi ai ruoli con il solo strumento della selezione meritocratica e si cercava di regolare "il traffico" - sempre affollato - degli ingressi con l'apertura di una via riservata (al 50% dei posti) a coloro che avevano maturato una certa esperienza come supplenti.

Grazie alla 417/89 si raggiunse il più basso livello di incarichi annuali mai registrato nel Paese e, per il biennio, il fenomeno del precariato scolastico non fu molto distante dal minimo fisiologico legato alle supplenze temporanee. Tale risultato fu

raggiunto anche per effetto dell'iniziativa del ministro Valitutti, che, per fronteggiare il fenomeno del precariato, introdusse la "Dotazione organica aggiuntiva" (DOP) che prevedeva l'incremento dell'organico provinciale di circa il 10% per coprire i posti vacanti mediante personale di ruolo. Ma a causa della varietà delle tipologie di cattedre non rappresentò una soluzione, poiché la disponibilità di insegnanti inseriti in questi elenchi non poteva evidentemente corrispondere alla specifica domanda delle scuole.

Intanto, però, la crisi del bilancio dello Stato e i provvedimenti di contenimento dell'espansione degli organici frenò il processo che si era avviato con la 417/89. Già nel 1993 fu impedita l'assunzione su posti di cui non fosse certa la sussistenza anche per l'anno seguente. Venne generalizzata la prassi dell'utilizzazione dei docenti di ruolo su classi diverse da quella di appartenenza (quando si trattasse di soprannumerari). Cresceva inoltre numericamente lo scarto tra i posti che l'amministrazione assegnava per le assunzioni in ruolo ("Organico di diritto") e quelli effettivamente esistenti nelle scuole, all'inizio di ogni anno scolastico, al momento della formazione delle classi ("Organico di fatto").

Questi fattori non potevano non portare a una fase di crescita del personale a tempo determinato. Ciononostante, gli abilitati del concorso bandito nel 1990 e concluso nel 1992 erano stati, per alcune classi di concorso, in numero tale da essere smaltiti già verso la metà degli anni Novanta. E mentre essi, grazie ai concorsi per soli titoli, venivano via via assorbiti, la norma che avrebbe comportato un nuovo concorso già nel 1993 veniva disattesa (ad eccezione che per la scuola elementare).

Il risultato fu che il numero dei precari - soprattutto a livello di scuola secondaria superiore - ricominciò ad aumentare e, dopo quasi un decennio, aveva già superato il 10% dell'organico.

La convulsa - e confusa - vicenda del ventennio più travagliato della storia del reclutamento in Italia, ha lasciato una pesante eredità in termini di tecnica amministrativa, di tentativi di soluzione e di bruschi cambiamenti di rotta, oltre che di conflitti di una dimensione e di una profondità tali che la scuola - in un secolo e mezzo di vita - non aveva mai conosciuto.

Questa eredità non solo è presente (e viva) nella memoria collettiva della maggioranza degli attuali insegnanti che si apprestano ad andare in pensione, ma continua a caratterizzare ancora oggi le scelte politiche e amministrative (per non dire quelle sindacali).

Tale eredità è fatta di alcuni elementi importanti che distinguono la "via italiana al reclutamento" rispetto a quella degli altri Paesi più industrializzati, che è bene raccogliere in questa sintesi:

a) Il tramonto del concorso ordinario

In vent'anni - come non era successo, nonostante tutto, nel mezzo secolo precedente - si verifica la progressiva sostituzione del concorso "per titoli ed esami", elemento primario e storico della selezione meritocratica degli insegnanti (come per tutto il pubblico impiego), passando per i concorsi "per soli titoli", con i corsi abilitanti di "sanatoria" una specie di risarcimento del servizio prestato con il solo titolo (laurea o diploma). È in quest'epoca che nascono i fatidici "360 giorni di servizio", come unità di calcolo per la rivendicazione del diritto alla sistemazione in ruolo.

b) La fine della graduatoria dei vincitori e la nascita della graduatoria permanente

La crisi dello strumento concorsuale è avvenuta tramite il passaggio - di legge in legge - della graduatoria dei vincitori risultante dall'espletamento dei concorsi ordinari, che avrebbe dovuto essere chiusa (come avviene ancor oggi, dopo 18 mesi, nel restante pubblico impiego) una volta assegnati tutti i posti previsti dal bando, alla graduatoria permanente che concedeva (e concede) anche agli "idonei" il diritto al posto attraverso lo "scorrimento" della graduatoria stessa. Ovviamente gli idonei si battono per impedire l'indizione di nuovi concorsi per non dover ripetere la procedura di selezione.

c) La separazione tra il modello di reclutamento e l'obiettivo di una maggiore professionalizzazione dei docenti

In questo convulso periodo non c'era tempo per discutere di formazione professionale dei docenti - nonostante il proposito di una formazione universitaria per tutti contenuto nella legge 417/73 - per cui è proprio in quegli anni che le retoriche sulla funzione del docente si separa e diventa *autonoma* dall'organizzazione del reclutamento e dai criteri di selezione dei migliori.

La giusta aspirazione ad una integrazione tra formazione disciplinare (le conoscenze attestate attraverso il titolo di laurea e il concorso) e formazione professionale (le competenze costruite in un percorso specifico di formazione, anche sul campo), un dibattito già vivo negli anni '20 del secolo scorso, si interrompe. Il vuoto viene riempito dall'immagine di insegnante come "intellettuale impegnato" al servizio di una causa di redenzione delle masse diseredate ("il militante") oppure da quella dell'insegnante come "lavoratore" organizzato nel sindacato, il cui compito è essenzialmente rivendicativo, finalizzato al miglioramento delle sue condizioni di dipendente pubblico (orario, salario, garanzie, diritti e libertà, etc.).

Le due immagini non sono alternative, ma costituiscono spesso le due facce della stessa medaglia e potevano (e possono) convivere nella stessa persona. Non è un caso che la maggioranza dei docenti (62%) si identifichi oggi come "funzionario pubblico" o "operatore sociale" (Cavalli, 2000).

Poiché questa trasformazione, indotta, se non promossa dalle leggi del "glorioso ventennio" del precariato, era ispirata a un esasperato egualitarismo, non andrebbe dimenticato in questa sede che quel periodo segna anche la fine (L. 417/73) della valutazione degli insegnanti da parte dei presidi ("note di qualifica") e dei concorsi per merito distinto (una specie di seconda prova concorsuale), unica forma di sviluppo di carriera (e di stipendio) offerta agli insegnanti più motivati.

Resta il fatto che ciò che gli insegnanti hanno guadagnato in uguaglianza e sicurezza hanno perduto in qualità e riconoscimento sociale.

Ma forse la conseguenza più negativa - e denunciata anche dagli insegnanti - sono state la dequalificazione del mestiere e il permanente tradizionalismo didattico di troppi insegnanti italiani, come dimostra la ricerca empirica più aggiornata. Non possedendo solide competenze in tema di tecniche di apprendimento, essi sono inevitabilmente spinti a riproporre, sia pure dopo averli variamente rivisitati, i modelli didattici esperiti quando essi erano studenti o quelli che avevano visto adottare, all'ingresso della professione, dai loro colleghi più anziani (Schizzerotto, Barone, 2006).

d) Le "dotazioni organiche aggiuntive"

L'esperienza delle DOP (*dotazioni organiche aggiuntive*) è stata chiusa negli anni '90, ma ha lasciato l'eredità di uno strumento amministrativo e gestionale in grado di consentire l'aumento artificioso degli organici "di ruolo" finalizzato a coprire posti vacanti, consentire il regolare inizio dell'anno scolastico, provvedere alla sostituzione temporanea degli insegnanti (supplenze annuali brevi e annuali), ed altro ancora. Questo modello è ricomparso recentemente, in coincidenza con l'autonomia organizzativa delle scuole, nella nuova dizione di "organico funzionale", con le medesime finalità, a cui si sono aggiunte quelle tipiche della scuola autonoma: la gestione dei progetti, le sperimentazioni, l'organizzazione dell'aggiornamento, le nuove figure professionali, etc. Anche in questo caso le nuove finalità e l'ancoraggio alla realtà della scuola non riescono a nascondere il fatto che esso corre il rischio di essere utilizzato per allargare i ranghi dei posti disponibili per le supplenze e le assunzioni in ruolo.

e) La rigidità della normativa amministrativa sul mercato del lavoro dei docenti

La spinta a "trovare posti" a tutti i costi nel rispetto dei diritti acquisiti, dell'anzianità, del punteggio, delle condizioni di famiglia, etc., ha imposto - a partire proprio dagli anni '80 - una normativa secondaria, attuativa cioè delle disposizioni legislative, di inusitata ampiezza e profondità, che arriva ancora oggi a un impressionante livello di dettaglio. Concepita per limitare la discrezionalità dell'amministrazione e dei presidi, si è rivelata un formidabile ostacolo non solo all'efficienza del sistema (vedi le permanenti difficoltà del regolare inizio dell'anno scolastico), ma anche al riconoscimento dell'autonomia gestionale delle istituzioni scolastiche, formalmente autonome dal 1999, e alla responsabilità direzionale dei capi di istituto.

f) Una certa pedagogia al servizio dell'occupazione

Mentre l'onda lunga della scolarizzazione mostrava i primi segni di indebolimento e l'età media degli insegnanti crollava precipitosamente sotto la spinta di immisioni in ruolo di grande intensità (l'età media dei nuovi assunti, tra il 1970 e il 1980, era di 29 anni!), crollava anche il turnover e quindi la disponibilità di posti. È in questo periodo che il decisore politico, amministrativo e sindacale chiede aiuto a una certa pedagogia per incrementare l'offerta formativa attraverso un aumento degli organici. Nessuno può mettere in discussione la dignità e, in alcuni casi, la necessità di tali iniziative che rispondevano talvolta ad una reale domanda di qualificazione del servizio proveniente dalle famiglie, resta il fatto che molte di queste decisioni richiedevano un incremento di personale, mentre, in molti casi, potevano essere accompagnate dalla riqualificazione, dall'arricchimento delle mansioni oppure dalla riconversione professionale di quello esistente.

Il culmine di tale "compromesso" tra burocrazia e pedagogia fu raggiunto proprio alla fine del ventennio coi "moduli" della scuola elementare.

Con il 1995, anno di messa a regime dei moduli, si poteva fare un primo bilancio di questa politica: in 25 anni si erano persi quasi due milioni di allievi, ma gli insegnanti erano aumentati del 5% (vedi **Figura 1** p. 42).

Oggi, la sociologia più avvertita (Gasparoni, 1997, Schizzerotto, Barone, 2006) deve

ammettere che l'abbandono del modello dell'insegnante unico rappresenta una peculiarità pressoché esclusiva del nostro Paese, da nessun altro imitata, per cui è ragionevole sostenere che l'introduzione della docenza di gruppo è stata motivata più che da una reale volontà di innalzare la qualità dell'insegnamento, dal timore che il declino delle leve demografiche avrebbe causato una drastica riduzione del numero di allievi delle scuole elementari e, perciò, un'eccedenza di docenti.

g) La formazione della "bolla delle aspettative"

Le immissioni in ruolo "ope legis" sono diventate patrimonio della memoria collettiva degli insegnanti e dei loro colleghi aspiranti all'insegnamento. Esse costituiscono il nucleo fondamentale delle aspettative che ciascun precario coltiva nel momento stesso in cui sceglie di accettare una supplenza. Questa è la ragione per cui i discorsi e le retoriche del precariato fanno riferimento continuo ai "diritti" acquisiti o meno, alla "giustizia", all'"equità" di trattamento, alla "promessa" dei politici e dei sindacalisti. Il loro pensiero è rivolto al "glorioso ventennio" che abbiamo cercato di analizzare. Per quale motivo - dicono i precari - dovremmo essere esclusi dai vantaggi che i nostri colleghi più fortunati (in fondo si tratta di oltre la metà degli insegnanti attualmente in ruolo) hanno così facilmente ottenuto?

È proprio il confronto, alimentato dalla convivenza con i colleghi protagonisti di quegli anni, a rendere più acuta ed esacerbata la frustrazione dei precari e alimenta il senso di una ingiustizia subita.

Si potrebbero elencare molte altre conseguenze negative (i permanenti difficili rapporti con il Tesoro, l'estensione di pratiche di sistemazione "ope legis" a tutte le categorie della scuola, dai bidelli ai presidi, etc.), ma quelle elencate appaiono sufficienti a giustificare le enormi difficoltà che oggi ha il legislatore nell'impostare un nuovo modello di reclutamento, basato su una rappresentazione più moderna e valida della funzione docente e coerente con la grande "novità" dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

3. La legge 124/99, il concorso e i primi passi della formazione universitaria specialistica

In attesa del concorso, negli anni '90, il "continente precario" era diventato folto e assai variegato (docenti di sostegno, insegnanti di religione cattolica, gruppi di insegnanti non abilitati, etc.). Nacquero così nuove associazioni spontanee con la funzione di premere e negoziare col sindacato e con i politici la "sistemazione" in ruolo. I movimenti spontanei e la conseguente iniziativa sindacale spingevano verso una nuova soluzione del problema, che sarebbe sfociata - dopo tre anni di discussioni, mediazioni e conflitti - nell'approvazione della legge 124 del 3 maggio 1999, i cui punti di novità erano:

- a) il carattere permanente della graduatoria nazionale;
- b) la "normalizzazione" di corsi abilitanti riservati come canale di accesso al ruolo accanto al concorso ordinario per titoli ed esami;
- c) l'accesso di tutti gli abilitati (compresi gli "idonei" degli eventuali concorsi da bandire) alla graduatoria finalizzato alla immissione nei ruoli;
- d) la ripartizione dei posti, riservati per un 50% agli abilitati dei corsi riservati (detti anche "precari storici") e per l'altro 50% ai vincitori o idonei dei concorsi ordinari;
- e) la separazione delle varie categorie in quattro fasce separate, alle quali attingere con procedure di precedenza per le nomine in ruolo.

La prima di queste fasce conteneva i vecchi abilitati del "doppio canale" che, oltre a godere di un compartimento riservato, mantenevano anche il diritto a figurare in due province. Per coloro che avevano maturato il diritto ad entrare nelle tradizionali graduatorie per soli titoli (abilitazione e 360 giorni di servizio) fu approntata una seconda fascia. La terza fascia conteneva quanti avessero maturato gli stessi requisiti all'atto della prima integrazione (2000) delle graduatorie e, infine, l'ultima e quarta fascia doveva comprendere tutti gli altri, cioè gli idonei dei futuri concorsi. A questo punto, il meccanismo appariva quasi perfetto. Bastava che tutti gli aspiranti attendessero qualche anno, "facessero punteggio" con le supplenze, e il posto in ruolo sarebbe arrivato nel rispetto dell'anzianità di servizio e dei diritti acquisiti e registrati dalla graduatoria.

Ma non si erano fatti i conti, contemporaneamente, con la vera novità degli anni Novanta, attesa dal 1973 - e cioè l'istituzione delle Scuole di specializzazione universitaria per insegnanti. La legge delega 477 prevedeva infatti:

"una formazione universitaria completa da richiedere come requisito di base a tutti i docenti unitamente alla specifica abilitazione" (art. 2).

A trent'anni da quell'auspicio il 47% degli insegnanti ha ancora il diploma e lo 0,6% un titolo di specializzazione post-laurea.

Dopo 17 anni l'auspicio diventava realtà con la legge 341/90 sulla "riforma degli

ordinamenti didattici universitari:

Art. 4. (Diploma di specializzazione).

1. Il diploma di specializzazione si consegue, successivamente alla laurea, al termine di un corso di studi di durata non inferiore a due anni finalizzato alla formazione di specialisti in settori professionali determinati, presso le scuole di specializzazione di cui al decreto del Presidente della Repubblica 10 marzo 1982, n. 162.

2. Con una specifica scuola di specializzazione articolata in indirizzi, cui contribuiscono le facoltà ed i dipartimenti interessati, ed in particolare le attuali facoltà di magistero, le università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnanti delle scuole secondarie, prevista dalle norme del relativo stato giuridico. L'esame finale per il conseguimento del diploma ha valore di esame di Stato ed abilita all'insegnamento per le aree disciplinari cui si riferiscono i relativi diplomi di laurea. I diplomi rilasciati dalla scuola di specializzazione costituiscono titolo di ammissione ai corrispondenti concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie.

3. Con decreto del Presidente della Repubblica, da adottare nel termine e con le modalità di cui all'art. 3, comma 3, sono definiti la tabella della scuola di specializzazione all'insegnamento di cui al comma 2 del presente articolo, la durata dei corsi da fissare in un periodo non inferiore ad un anno ed i relativi piani di studio. Questi devono comprendere discipline finalizzate alla preparazione professionale con riferimento alle scienze dell'educazione e all'approfondimento metodologico e didattico delle aree disciplinari interessate nonché attività di tirocinio didattico obbligatorio. Con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, emanato di concerto con il Ministro della pubblica istruzione, sono stabiliti i criteri di ammissione alla scuola di specializzazione all'insegnamento e le modalità di svolgimento dell'esame finale. Si applicano altresì le disposizioni di cui all'art. 3, commi 7 e 8.

4. Con lo stesso decreto del Presidente della Repubblica di cui al comma 3 o con altro decreto adottato con le medesime modalità, di concerto altresì con i Ministri di grazia e giustizia e per la funzione pubblica, sono determinati i diplomi di specializzazione di cui al comma 2 che in relazione a specifici profili professionali danno titolo alla partecipazione agli esami di abilitazione per l'esercizio delle corrispondenti professioni ovvero danno titolo per l'accesso alla dirigenza nel pubblico impiego.

Ma si dovettero attendere altri sei anni perché fossero emanati i decreti attuativi (DPR 470 e 471/96) e finalmente nel 1999 aprirono i primi corsi di laurea specialistica per maestri elementari e insegnanti della secondaria (Ssis).

Questi "nuovi" insegnanti non intendevano attendere decenni per sistemarsi, e con una battaglia legale, riuscirono a imporre la fusione delle due ultime fasce (L. 333/01), entrando in diretta concorrenza con i precari "storici" della terza fascia. Con la stessa legge entravano in lizza anche gli insegnanti in servizio nelle scuole paritarie che ottenevano il medesimo punteggio di servizio espletato nelle scuole statali.

L'esplosione del conflitto tra gli interessi delle varie categorie di aspiranti, impose l'approvazione della legge 143/04, che, senza uscire dalla logica e dalla cultura del mercato del lavoro amministrato per graduatorie, tentò di ricostruire i "diritti acquisiti" dei precari storici, operando un riequilibrio dei punteggi tra questi ultimi e gli "specializzati", che vennero così nuovamente ricacciati in coda alla graduatoria.

Ancora una volta, il sistema non riusciva a ricomporre efficacemente e in modo durevole i molteplici interessi in gioco: il mercato si complicava ulteriormente e diventava più frammentato di prima.

Oggi i precari sono ormai profondamente divisi in categorie contrapposte e in concorrenza tra loro:

1. gli insegnanti che hanno superato un concorso ordinario e sono risultati "idonei";
2. i docenti abilitati per effetto di brevi corsi di formazione, a carattere sostanzialmente "risarcitorio" del più o meno lungo periodo di supplenza (i classici 360 giorni di servizio);
3. gli insegnanti che hanno ottenuto l'abilitazione tramite la frequenza di un corso di specializzazione universitario, prima nelle Ssis e, in futuro, nelle istituende "strutture interateneo", previste dal decreto legislativo 227/05;
4. i docenti in servizio nelle scuole private che rivendicano il diritto al riconoscimento della pari dignità della funzione e, quindi, difendono la perfetta eguaglianza dell'attribuzione dei punteggi;
5. l'esercito dei non abilitati esclusi dalla graduatoria permanente, che premono per ottenere una abilitazione speciale - tramite un corso abilitante - ed entrare anch'essi nella terza fascia degli aspiranti dell'immissione in ruolo. A loro, in particolare, si è rivolta l'ultima legislazione (L. 53/03 e la legge 143/04). Questi ultimi continuano ad alimentare all'infinito la graduatoria, superando corsi di formazione non selettivi e occupando i posti lasciati liberi dai colleghi che hanno finalmente coronato il loro sogno del posto fisso.

Tutti si contendono il posto e si battono per ottenere - attraverso il "gioco" dei punteggi - una posizione in graduatoria in grado di assicurare loro la definitiva stabilizzazione.

La storia si ripete, come si ripete la riproduzione del precariato, che ormai si attesta attorno al 15% dell'organico. Anche se gli insegnanti precari non superano la media del precariato nei settori pubblico e privato, sono ben la metà dei dipendenti a tempo determinato di tutto il pubblico impiego (Tabella 5 p. 31).

A sette anni di distanza dalla sua approvazione, alla prova dei fatti e degli obiettivi conclamati ("superamento del precariato") si può dire che la legge 124/99 abbia in gran parte fallito il bersaglio.

Infatti:

- ha dato la stura a una fitta attività legislativa per tenere insieme in qualche modo i pezzi della legge che appare oggi - per quanto riguarda il reclutamento - profondamente sfigurata. La curva di frequenza di tale legislazione ha ripreso ad impennarsi dopo quasi un ventennio di relativa calma, segnale di un'augmentata incertezza sulle modalità di regolazione del mercato del lavoro dei docenti (Figura 2 p. 42);
- ha segnato il declino del concorso ordinario, che non è stato più bandito, nonostante fosse uno dei cardini dell'impostazione dualistica dell'accesso ai ruoli (50% per concorso, 50% per scorrimento della graduatoria);
- non ha scoraggiato né governato la perpetuazione della graduatoria, contribuendo - con corsi abilitanti speciali - ad alimentarla all'infinito in omaggio al suo attributo di "permanente";
- ha fatto scuola anche per altre categorie (bidelli, segretari, dirigenti, etc.) del comparto scuola secondo il principio di emulazione interna: i vantaggi offerti a

- una categoria dello stesso comparto diventano diritti per tutte le altre. Il fenomeno è particolarmente dannoso per i dirigenti scolastici, che oggi possono essere assunti con semplici corsi riservati, basta che abbiano due anni di incarico. È il caso di ricordare che l'incarico del preside viene assegnato - senza alcuna selezione - sulla base esclusiva dell'anzianità di servizio come insegnante;
- non ha ridotto il contenzioso e il conflitto *orizzontale*, tra fasce (vedi la ricomposizione delle stesse da quattro a tre), *verticale*, tra categorie appartenenti alle varie fasce (idonei ai concorsi, precari storici, sissini), né all'interno delle fasce per la continua messa in discussione del peso relativo assegnato - attraverso i punteggi - a vari aspetti della funzione di insegnamento (titolo, servizio, servizio in "zone di montagna", servizio nelle scuole paritarie, etc.).

L'attuazione della legge 124/99, infine, ha contribuito ad aumentare la frustrazione relativa degli aspiranti, proprio in coincidenza con una stagione di sistematiche immissioni in ruolo.

Infatti, è noto che, in un mercato amministrato come questo, la conflittualità aumenta in intensità ed estensione quando migliorano le possibilità di raggiungere la meta del posto fisso (immissioni in ruolo, aumento della domanda per effetto del turnover, etc.). Quando invece la domanda è statica o in peggioramento, interviene negli aspiranti una specie di rassegnazione e di fatalismo ("non ci sono speranze") che riduce la pressione e l'aggressività. In sostanza, più insegnanti entrano nei ruoli, più i colleghi aspiranti (anche coloro che sono all'esterno della graduatoria: i non abilitati o gli abilitandi) premono e si agitano per raggiungere in tempo utile i primi posti della fila e cercano di migliorare con tutti i mezzi e con grandi sacrifici personali la loro posizione. Come abbiamo già detto, gli esclusi, tanti o pochi che siano, si sentono vittime di una insopportabile ingiustizia perché si confrontano con i colleghi più fortunati. Ciò non avviene con la selezione per concorso, che viene affrontata come una lotteria ("o la va o la spacca"), per cui l'insuccesso si traduce in delusione ma non è fonte di recriminazioni o di rivendicazioni particolari di diritti negati.

In sostanza, il sistema della graduatoria, comunque gestita ed organizzata dalle norme, crea un conflitto permanente, con effetti nel lungo periodo di profondità ed estensione imprevedibile. Essa alimenta sempre nuovi problemi, e invece di dare stabilità e fluidità al mercato del lavoro lo sottopone a continue sollecitazioni, causa prima di una convulsa attività legislativa, di regolazione amministrativa, di rivendicazioni sindacali e di una miriade di categorie in conflitto una contro l'altra.

La fine silenziosa del concorso

Come un'infinità di volte nella lunga storia della scuola italiana, anche la legge 124/99 ha riproposto il concorso come la "via regia" dell'accesso alla professione docente.

Ma questa promessa non è stata mantenuta. I motivi sono certamente connessi alla pressione degli aspiranti inseriti nelle graduatorie, ma vi sono anche ragioni intrinseche all'inefficienza di questo strumento.

Il concorso, infatti, è sottoposto ad una serie di vincoli formali che lo rendono particolarmente lungo, costoso ed inefficace. Si tratta di una funzione di antica

tradizione ma che è entrata in crisi - non da oggi - in entrambe le finalità che vorrebbe assicurare:

- garantire un giudizio oggettivo a tutti coloro che aspirano all'insegnamento attraverso una procedura concorsuale aperta e imparziale;
 - garantire l'accesso dei più "idonei" in possesso di determinati requisiti formali.
- L'efficacia del concorso dipende in primo luogo dalla quantità e qualità dei candidati. La ricerca di tali candidati dovrebbe avvenire attraverso l'attività di reclutamento, che comprende tutti i mezzi con i quali l'amministrazione porta a conoscenza dei candidati la propria domanda.

Il reclutamento è quindi lo strumento con cui il Ministero esprime la propria domanda (solitamente formulata con un bando contenente le procedure, i programmi e i posti "messi a concorso") e attiva l'offerta potenziale di lavoro.

Le decisioni sulle modalità di reclutamento (scelta dei mezzi, contenuto dei messaggi) hanno rilevanti conseguenze sui risultati e dipendono dalle condizioni del mercato del lavoro, cioè dalla mobilità territoriale, dalla concentrazione degli insegnanti laureati in determinate classi di concorso, dalla loro specializzazione, dai tassi di disoccupazione, etc.; oltre che dai vincoli legislativi, regolamenti contrattuali e sindacali (formali e informali), che privilegiano due tipi di reclutamento:

- quello esterno (aperto a tutti i potenziali interessati alla selezione);
- quello interno o "chiuso", che privilegia invece - tramite concorsi riservati, abilitazioni speciali, e, in genere, strumenti giuridici di "sanatoria" - coloro che già hanno un rapporto di lavoro con l'amministrazione.

Nel caso della scuola, la scelta prevalente per il mercato "interno" è dovuta a due fattori:

- a) la professionalizzazione degli insegnanti (attraverso le supplenze) avviene prevalentemente all'interno della organizzazione;
- b) i costi finanziari ed organizzativi della ripetizione periodica della selezione concorsuale sono troppo elevati rispetto a quelli del mercato interno;
- c) gli insegnanti in graduatoria hanno interesse a richiedere protezione dalla concorrenza degli aspiranti appena laureati, in quanto molto spesso la loro professionalità non ha domanda se non all'interno della scuola.

L'efficacia del reclutamento si esprime in termini di attivazione del mercato del lavoro che, mobilitando una sorta di concorrenza tra gli aspiranti, dovrebbe consentire di soddisfare al meglio gli *standard* di selezione prefissati. Si tratta, in sostanza di individuare quale potrebbe essere il rapporto più desiderabile tra i candidati da esaminare e i posti da ricoprire. Non esiste ovviamente un valore ottimale in assoluto di tale rapporto e nemmeno dei costi di selezione, dipende da che insegnante si cerca. L'attività di selezione deve consentire un'autoselezione da parte dei candidati e una preselezione da parte dell'amministrazione (oggi avviene solo per i concorsi per dirigente scolastico) in modo da tentare di raggiungere il valore prefissato del rapporto tra candidati su cui effettuare il vero e proprio processo di selezione e i posti da coprire.

In realtà, il concorso nelle sue espressioni più varie non fa che mettere in risalto la drammatica situazione del mercato del lavoro degli insegnanti, ai quali toglie - a causa di una grave carenza di informazioni affidabili - ogni capacità di valutazione e induce un atteggiamento "da lotteria", ma denota - soprattutto - insufficienze nel processo di reclutamento che non riesce a provocare un'autoselezione ("Che lavoro farò?") o una preselezione ("Questo lavoro non è per me"), mai utilizzata se non

attraverso criteri formali, in primo luogo il titolo.

Bisogna aggiungere che talvolta (raramente) il problema è inverso, cioè quando mancano i candidati o sono in numero inferiore ai posti da ricoprire, e questo accade soprattutto in alcune classi di concorso dove l'alternativa dell'impiego privato è più vantaggiosa.

Comunque, la burocrazia del concorso non si è mai posta il problema generale di una efficace comunicazione con l'ambiente a cui si rivolge e del rapporto di lungo periodo con il mercato del lavoro, al fine di:

- orientare la scelta delle facoltà universitarie;
- costruire una immagine professionale degli insegnanti;
- migliorare la conoscenza degli aspiranti intorno ai limiti e alle opportunità della carriera docente.

Non si tratta della "pubblicità" del concorso prevista dalla normativa sull'amministrazione del personale. Questo aspetto formale della pubblicità ha una sua finalità garantistica realizzata con le forme previste dalla Costituzione e specificate dalle leggi e dai regolamenti (c'è da chiedersi se Gazzette ufficiali, deliberazioni appese agli albi delle scuole e dei provveditorati e bandi di concorso stampati a caratteri minutissimi su manifesti illeggibili - nell'epoca delle comunicazioni di massa - siano lo strumento più idoneo a realizzare il dettato costituzionale).

Esiste però un aspetto *sostanziale* della pubblicità che è quello di raggiungere i candidati potenziali e offrire informazioni utili per attirare la loro attenzione e consentire un'autoselezione. L'obiettivo è quello, soprattutto per l'inserimento iniziale dei giovani insegnanti, di attirare nella carriera elementi con buone potenzialità ed attitudini, con motivazioni specifiche, per cui il "messaggio" dovrebbe contenere e valorizzare informazioni che non sempre sono contenute in modo chiaro e comprensibile nei bandi di concorso.

A questi limiti del concorso si aggiungono quelli tipici del processo di selezione vero e proprio, cioè l'esame, per cui è difficile trovare argomenti a difesa di questo "canale" di reclutamento (**Tabella 8** p. 34).

Infatti, le principali carenze del concorso sono:

- 1) mancanza di preselezione. Il bando di concorso si rivolge a una platea indifferenziata di aspiranti, senza stabilire un rapporto definito tra partecipanti e posti da ricoprire. Non è mai stata utilizzata la preselezione come in altre amministrazioni pubbliche;
- 2) opacità della domanda e mancanza di autoselezione. La selezione viene bandita senza una preventiva definizione del profilo professionale che si vuole selezionare. L'accesso al concorso non è preceduto da alcuna autoselezione dei candidati. In sostanza, poiché nessuno sa effettivamente che cosa si chiede di fare al futuro insegnante, i candidati non si confrontano con le proprie attitudini e i propri progetti di vita;
- 3) prove che ripetono le caratteristiche degli esami scolastici. Le prove, infatti, si basano esclusivamente sull'accertamento delle conoscenze disciplinari, non sulle effettive capacità professionali dei concorrenti;
- 4) la selezione non si basa su criteri uniformi. Le commissioni non hanno né la preparazione né l'obbligo di coordinare i criteri di valutazione, per cui il tasso di selezione è abbastanza casuale, e può andare da un estremo all'altro: tutti promossi, tutti bocciati. Le modalità di svolgimento e le procedure sono poco

- formalizzate e riguardano soprattutto gli aspetti giuridici più che quelli tecnici e professionali, per cui è improbabile che la selezione riesca effettivamente a scegliere i *migliori* tra i concorrenti;
- 5) le commissioni non sono composte da specialisti della selezione, ma da insegnanti non selezionati né preparati a questo compito;
 - 6) tempi lunghi. Quando interessa centinaia di migliaia di concorrenti (1.355.200 domande nel concorso del 1999), risulta inefficiente e fonte di contenzioso e conflitti, molto costosi per l'amministrazione e per gli stessi concorrenti, che prolungano a dismisura i tempi di effettuazione delle procedure. Il concorso bandito nel 1999 (ma anche quello del 1947) si è concluso, con le inevitabili code processuali (i Tar), ben quattro anni dopo;
 - 7) i costi sia per la macchina amministrativa impegnata per lunghissimi periodi nella gestione delle procedure (formazione delle commissioni, selezione dei titoli, contenzioso, etc.), sia per gli aspiranti. Il concorso infatti richiede un grande sforzo individuale (economico, culturale, sociale - vi è spesso coinvolta l'intera famiglia e la parentela -, fisico e psicologico), venendo percepito come il momento unico e definitivo per ottenere il posto, piuttosto che l'inizio di una carriera che richiederà altri momenti di valutazione, di impegno, di formazione e di aggiornamento continui;
 - 8) il superamento del concorso non ha nessun rapporto con l'ulteriore sviluppo professionale del docente, né sul piano retributivo (come, ad esempio, avviene in Francia) né su quello di specifiche condizioni di lavoro. Eppure la presenza di tante rigidità dovrebbe stimolare una politica di selezione molto accurata sostenuta successivamente da politiche di formazione e di sviluppo altrettanto incisive;
 - 9) mancanza di una valutazione della "macchina" concorsuale. Concluse le operazioni del concorso, l'amministrazione non opera alcuna valutazione del suo funzionamento sia in termini di efficacia (obiettivi-risultati) che di efficienza (risorse-risultati). Per questo motivo gli errori e le disfunzioni sono destinate a riprodursi all'infinito, e il concorso conserva quasi intatti i suoi caratteri originari, risalenti a più di un secolo fa.

Ma l'attuale modalità concorsuale non tiene conto di quest'ultimo limite e, in sostanza, si adatta ad una professione concepita come statica e senza sviluppo.

Con questi difetti, il concorso è stato utilizzato poco e con una periodicità abbastanza casuale (cinque tornate concorsuali negli ultimi 25 anni, vedi **Tabella 6b** p. 32), senza alcun rapporto razionale con la domanda effettiva di posti. Più spesso è stato sostituito da *sanatorie*, cioè brevi corsi di formazione riservati a coloro che avevano già effettuato un periodo più o meno lungo di supplenza, alla fine della quale vi era l'assunzione. Ciò sta avvenendo anche con la 124/99, che prevedeva l'indizione di un concorso ordinario ogni triennio.

Nonostante le intenzioni, si può affermare che la prima vittima della 124/99 è stato il sistema concorsuale, il quale scompare silenziosamente dalla scena del mercato del lavoro scolastico senza che ne sia ancora stata trovata un'alternativa altrettanto prestigiosa, com'è dimostrato dalla tormentata storia della formazione iniziale dei docenti.

L'alternativa: la formazione universitaria specialistica per la professionalizzazione degli insegnanti

Come abbiamo visto, l'Italia si è posta molto tardi, rispetto agli altri Paesi sviluppati, il problema di un'adeguata formazione alla professione docente come alternativa al concorso o ad altre forme di selezione.

Tenuto conto che si tratta di materia ancora allo stato fluido, è necessario fare riferimento all'intera vicenda di questo particolare percorso (vedi TreeLLLe, Quaderno 4), dato che l'esito non è affatto definito, tenuto conto che l'ultimo atto che lo riguarda (il D.lgs 227/05) è stato "sospeso" dall'attuale Governo, in attesa di modifiche e correzioni di cui però non si conosce né la natura né l'estensione.

Il D.M. del 26 maggio 1998, prima della riforma universitaria, ha dato vita a due importanti novità.

- a) I corsi di laurea quadriennali in Scienze della formazione primaria (CLSFP), che hanno due indirizzi, uno per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e uno per la scuola elementare. Gli studenti svolgono le attività di tirocinio presso le scuole, ospitati da "insegnanti accoglienti" e seguiti da "insegnanti supervisori"; questi ultimi hanno un esonero parziale dai loro compiti di insegnamento. Il numero dei posti disponibili in tutta l'Italia è stato fra seimila e ottomila l'anno, molti dei quali non coperti.
- b) Le scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS: oggi definite "strutture interateneo"), di durata biennale, successive alla laurea completa. Per molteplici motivi, nelle diverse scuole si ha una presenza di peso diverso, e in alcuni casi consistentemente diverso, delle aree applicative e professionalizzanti. Gli studenti svolgono le attività di tirocinio presso le scuole, ospitati da "insegnanti accoglienti" e seguiti da "insegnanti supervisori", i quali ultimi hanno un esonero parziale dai loro compiti di insegnamento.

Le scuole di specializzazione si articolano in indirizzi, ognuno dei quali comprende più classi di abilitazione. Per ciascuna Regione, di norma, è attivata una sola Scuola di specializzazione, che può essere gestita da un consorzio di atenei e può articolarsi in più sedi. Il numero degli studenti che possono essere ammessi in ciascuna scuola, per ciascun indirizzo, è determinato annualmente sulla base di previsioni, peraltro generiche, sui posti di insegnamento. Per l'ammissione è prevista una selezione locale; in quasi tutte le sedi è prevista una soglia di idoneità che in diversi casi ha escluso candidati nonostante vi fossero posti disponibili.

Il numero dei posti banditi complessivamente in tutte le scuole di specializzazione oscilla ogni anno fra 12.000 e 14.000. Le domande sono in genere superiori ai posti disponibili.

L'impostazione della formazione iniziale prevista dalle norme italiane, alla prova dei fatti, ha dimostrato lati negativi e positivi, ma l'aspetto più critico riguarda proprio il mancato rapporto della formazione iniziale con il reclutamento vero e proprio, cioè l'assunzione nei ruoli (vedi TreeLLLe, Quaderno 4).

Il decreto legislativo 227/05, oltre a rendere coerente la formazione iniziale alla riforma universitaria (3+2) ha introdotto alcune innovazioni alla precedente impostazione, ma con un alto tasso di ambiguità:

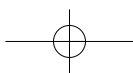
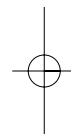
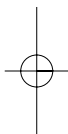
- rimane non risolto - soprattutto per i docenti della secondaria - il nodo di valore

- strategico della relazione tra formazione professionale e formazione accademica dei futuri insegnanti (il primo triennio di formazione è integralmente disciplinare). Non è chiaro se il biennio successivo di "specializzazione" ai fini dell'ottenimento del titolo di "laurea magistrale" abbia come priorità quella di costruire l'insegnante professionista, tenuto conto che il decreto assegna a tale periodo "preminenti finalità di approfondimento disciplinare";
- viene ribadita la centralità dell'università ("Strutture di ateneo o interateneo") anche se sembra ci sia spazio per lo sviluppo di "Centri per la formazione degli insegnanti" (CFI) che abbiano una maggiore possibilità di dare spazio alle scuole, soprattutto per quanto riguarda l'auspicata centralità del tirocinio;
 - si stabilisce finalmente una programmazione pluriennale dei posti nelle "strutture di ateneo" con una maggiorazione del 30%, ma non si dà alla procedura di corso-concorso, per cui non si comprende quale sia il destino di questi "nuovi" insegnanti: ancora la graduatoria permanente come per i sissini?
 - si prevede un anno di praticantato con una valutazione specifica, il cui superamento dà diritto all'iscrizione ad un albo. Si supera così il concetto di graduatoria, istituendo albi regionali, ma si mantiene distinto il processo di formazione selettiva (a numero chiuso) dall'assunzione nei ruoli, negando esplicitamente al percorso di formazione professionale il carattere di corso-concorso di assunzione;
 - l'iscrizione all'albo è considerata "requisito esclusivo" per l'ammissione ai concorsi nazionali da bandire a cadenza almeno triennale secondo le esigenze della programmazione, "nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche". Non è chiaro se questa impostazione prefigura una "chiamata diretta" da parte delle scuole, anche tramite selezione, oppure se essa richiama il vecchio modello concorsuale.

Il problema del reclutamento legato alla formazione iniziale, "in continuità" con l'accesso ai ruoli, resta ancora senza soluzione.

Nel frattempo, la quota del 50% dei posti riservata ai vincitori di concorso, una volta esaurita la "scorta" degli idonei, resta pericolosamente esposta alle pretese degli aspiranti iscritti e "garantiti" nell'attuale graduatoria permanente. Le scuole di formazione degli insegnanti hanno finora alimentato la graduatoria permanente con meno del 4% degli aspiranti, i futuri docenti specializzati affronteranno i concorsi loro riservati presumibilmente nel 2010. Se non si correrà ai ripari, e si provvederà in modo sollecito a sciogliere questo nodo, tutti i posti saranno "prelevati" dai precari storici a scapito dei colleghi specializzati che ancora devono iniziare il loro percorso di specializzazione. Secondo una stima del Miur, in 10 anni i posti disponibili per le assunzioni in ruolo saranno 286.000, 144.000 per i precari e altrettanti per gli insegnanti abilitati nelle università (ex D.lgs 227/05).

Se questo non avverrà i precari storici utilizzeranno l'intera disponibilità di 185.000 posti e la graduatoria permanente resterà unica protagonista del reclutamento degli insegnanti, che arriveranno in cattedra "anziani" e senza qualificazione.



PARTE SECONDA

LA GRADUATORIA: UNA BOLLA IMPAZZITA DI ASPETTATIVE

4. La graduatoria nazionale permanente dei precari abilitati

La graduatoria consiste in una vera e propria classifica, stilata in base ai titoli di studio e di servizio posseduti (ma viene considerato anche il numero dei figli) al momento dell'accesso in graduatoria, in base alla quale l'autorità scolastica si regola per assegnare gli incarichi di supplenza. È importante specificare che si tratta di una lista chiusa. Ciò significa che non si può accedere in qualsiasi momento, ma soltanto quando viene riaperta per l'aggiornamento, o perché viene esaurita, essendo stati tutti gli iscritti chiamati in servizio, o in coincidenza di un concorso.

In assenza di queste circostanze, la graduatoria può essere riaperta per un aggiornamento periodico (oggi biennale) per permettere correzioni e integrazioni relative al punteggio accumulato nel periodo tra un'iscrizione e l'altra, e ai nuovi ingressi.

In teoria, la graduatoria avrebbe dovuto esaurirsi con la chiamata di tutti i docenti in lista, e ogni tre/quattro anni un altro concorso avrebbe dovuto provvedere a formarne una nuova. Di fatto, però, mentre negli anni del *baby-boom* le graduatorie si esaurivano ben presto e si procedeva allora a chiamate fuori graduatoria, gli ultimi due concorsi sono stati separati da circa dieci anni di distanza.

Quando la situazione della domanda è stagnante, chi occupa i posti bassi della graduatoria deve attendere parecchio tempo prima di ricevere l'incarico e quindi incominciare a lavorare. Quando invece la domanda è sostenuta, le graduatorie scorrono con una certa velocità e addirittura si esauriscono. Ciò riguarda quasi esclusivamente quelle delle materie scientifiche (matematica, fisica, chimica, tecnologia) oppure quelle di nuova istituzione, che si insegnano soprattutto negli istituti professionali. Questo accade perché sono pochi i docenti che hanno titoli adatti ad insegnare tali discipline oppure perché, come per le materie scientifiche, il numero dei laureati nelle varie specializzazioni è assai ridotto rispetto alle facoltà umanistiche. Per via della scarsa concorrenza i matematici, i fisici, i chimici che scelgono la via dell'insegnamento hanno molte possibilità non solo di incominciare a lavorare prima, ma anche di poterlo fare il più vicino possibile a casa. Anche per le materie di nuova istituzione si verifica una certa scarsità di iscritti nelle graduatorie, poiché è ancora insufficiente il numero di docenti abilitati. Si deve allora fare molto spesso ricorso a insegnanti che, pur non avendo sostenuto l'esame abilitante, comunque possiedono il titolo di studio necessario per insegnare quelle discipline (di solito una laurea).

La “filosofia” dell’attuale legislazione sul reclutamento nella scuola è basata sul presupposto di un’abbondanza di posti e, pertanto, di un esaurimento relativamente veloce. Essa è figlia degli anni Settanta, e non tiene in alcun conto dell’inversione di rotta subita dall’evoluzione della disponibilità di posti, conseguente alla riduzione del numero degli alunni.

Questa tendenza alla riduzione fisiologica dei posti ha aumentato la pressione della domanda, provocando fenomeni di conflittualità e di frustrazione *relativa*, dovuta alla delusione rispetto alle speranze maturate in un periodo in cui l’accesso al posto di insegnamento era molto più diretto, veloce e fluido.

La gestione del mercato del lavoro degli insegnanti resta quindi un grave problema organizzativo, soprattutto se si pensa che il grande mercato dei posti è gestito dal centro (Ministero), che stabilisce le regole, i tempi, le procedure e controlla gli ingressi, attraverso la determinazione degli organici (posti disponibili) e della periodicità delle assunzioni in ruolo.

Come è avvenuto in altri periodi, la domanda, in attesa di ulteriori sanatorie, si organizza fuori o dentro il sindacato per sostenere la pressione rivendicativa e aumentare la probabilità di ottenere, in un ragionevole periodo di tempo, il posto in ruolo. Queste formazioni si articolano in “coordinamenti” e “associazioni” quando hanno carattere e struttura prettamente sindacale e, in generale, sono in polemica con i sindacati più rappresentativi, ma si esprimono anche a livello locale in “movimenti” e “comitati”, per controllare il mercato del lavoro anche a livello regionale e locale (Tabella 9 p. 35).

La graduatoria rappresenta solo una parte della domanda di lavoro nella scuola. Quelli che non hanno i titoli per accedervi (abilitazione) restano inseriti nelle graduatorie di istituto, che funzionano con regole nazionali, ma vengono utilizzate e gestite a livello di ogni singola scuola in caso di necessità di supplenze. Nonostante questo particolare non secondario, di cui non esistono né informazioni affidabili né ricerche analitiche, la graduatoria permanente è lo specchio fedele delle caratteristiche dei supplenti ed anche dei “futuri insegnanti” italiani.

Per questo vale la pena osservarne alcune caratteristiche (Tabelle 10 e 11 p. 36).

Gli iscritti alla graduatoria nazionale permanente sono più di 431.000:

- a) il 31% (141.000) è già in ruolo, e non dovrebbe stare in una lista che serve per l’assunzione dei precari, ma i loro interessi non sono rivolti al ruolo, ma a cambiare materia di insegnamento. I precari veri e propri (insegnanti incaricati a tempo determinato o che aspirano a supplenze) sono quindi circa 300.000;
- b) l’83% sono donne, con una tendenza all’aumento, come si può vedere dalla percentuale delle donne negli ultimi inserimenti nella graduatoria permanente (87%). In Italia la femminilizzazione dell’insegnamento è la più alta di tutti i Paesi industrializzati. Qualsiasi ragionamento serio sulla professione docente non può non tenere conto di questo dato, di una professione cioè che fin dagli inizi, e con sempre maggiore intensità, si è strutturata più sulle caratteristiche di un personale femminile con famiglia da gestire, che su quelle di una vera professione;
- c) il 63% proviene dal Sud, di cui un quarto emigra nelle graduatorie del Nord dove pensa di avere più occasioni di impiego. Come per la femminilizzazione, la tendenza è in aumento. Il 70% degli inseriti con l’ultimo aggiornamento della graduatoria proviene dal Meridione d’Italia. Alla segregazione di genere si somma quindi anche quella geografica;

- d) il 53% appartiene all'area umanistica: 28% lettere e filosofia, 14% lingue straniere, 11,4% musica;
- e) hanno un'età media di 39 anni, e il 25% ne ha più di 45. Quindi è un precariato "non giovane" (dieci anni di meno dell'età media dei colleghi di ruolo), il che aumenta, comprensibilmente, la tensione e a volte la disperazione. Si tratta nella maggioranza di donne sposate che:
- hanno investito tutto il loro tempo e le loro energie per ottenere un posto di insegnamento;
 - non sono più in grado di assumere altri impegni lavorativi per i quali non hanno acquisito competenze specifiche;
 - non sono disponibili ad altri impieghi, perché per mantenere la speranza del posto di insegnamento devono rimanere disponibili a tutte le supplenze, anche brevi, che sono indispensabili per accumulare punteggi;
- f) la maggioranza ha ottenuto l'abilitazione senza regolare concorso (52%), mentre solo il 4% ha seguito la via universitaria della specializzazione. Questo squilibrio quantitativo e qualitativo costringe ad essere preoccupati sul futuro rinnovamento e sull'evoluzione della funzione docente e della sua immagine professionale;
- g) una buona percentuale (27%) si specializza nell'insegnamento delle lingue straniere. In particolare, da quando l'inglese è stato inserito nel curriculum della scuola primaria con un numero di posti "riservati", questo ulteriore titolo professionale è molto richiesto. Così avviene anche per i corsi di specializzazione per il sostegno degli handicappati (8,2%). Ambedue i titoli sono "premiati" al momento dell'attribuzione dei punteggi. Così avviene - più di recente - per altri corsi, come quelli di "perfezionamento" organizzati dalle facoltà universitarie e completamente finanziati con le tasse di iscrizione;
- h) circa il 28% (124.000) di tutti gli iscritti in graduatoria ottiene un contratto a tempo determinato (supplenza annuale). Di questi il 73% (81.000) ha ottenuto nel 2003 la conferma dell'incarico annuale. Si presume, pertanto, che vi sia una certa stabilità e continuità del rapporto di lavoro, pur essendo rinnovato di anno in anno. Bisogna osservare però che questa continuità è solo apparente per le scuole e gli utenti, dato che, ogni anno, numerosi supplenti cambiano sede o per propria volontà (la sede viene scelta secondo le preferenze del candidato all'incarico) ovvero per mancanza della disponibilità della sede. Questo "carosello" dei supplenti è uno dei problemi più gravi del nostro sistema scolastico e viene percepito in modo molto negativo dall'utenza, sia studenti che famiglie;
- i) quasi 200.000 (40%) sono infine coloro che svolgono più o meno saltuariamente attività di supplenza temporanea (breve) per raccogliere punteggio e salire nella graduatoria.

Fuori dalla graduatoria nazionale permanente, vi sono poi i "non abilitati" che affollano le graduatorie di istituto. Questi ultimi, organizzati in associazioni parasindacali, si autostimano in 180.000, una cifra sicuramente esagerata. Tenendo conto delle domande presentate dagli insegnanti non abilitati con 360 giorni di supplenza per partecipare agli attuali corsi abilitanti riservati agli insegnanti con un'anzianità di servizio di 360 giorni, il numero arriva a 56.000 unità.

Il flusso continuo delle iscrizioni nella graduatoria garantisce la permanenza e la vitalità della stessa, al di là di ogni considerazione sui posti disponibili.

La speranza del posto

Non è facile prevedere cosa succederà nei prossimi dieci anni. Ma l'analisi storica della consistenza del turnover (cessazioni per limiti di età e per periodo massimo di servizio), ci dice che in questo periodo si dovrebbero liberare almeno 300.000 posti. La stima è molto prudentiale perché non tiene conto delle dimissioni volontarie (pensioni di "anzianità" o prepensionamenti), difficilmente quantificabili perché dipendono dalla legislazione pensionistica che negli ultimi anni ha cominciato a cambiare con una certa frequenza.

Che questo mercato del lavoro senza programmazione né effettiva selezione abbia tutti i caratteri di una macchina impazzita, che perde, via via che viene continuamente alimentata da nuovi iscritti, il suo significato originario di selezione dei migliori, lo dimostrano le stime ministeriali degli anni che ci vogliono per l'esaurimento delle graduatorie permanenti (**Figura 3** p. 43).

Se non si interviene in modo radicale sulla "filosofia" e sulle regole di questo mercato, è facile prevederne le conseguenze:

- la graduatoria continuerà a coltivare speranze e illusioni piuttosto che una fiduciosa e ragionevole attesa;
- un parte consistente degli aspiranti entrerà nei ruoli in età avanzata, tra i 45 e i 55 anni, con effetti prevedibili sulla professionalità, la spinta innovativa e il clima psicologico delle scuole.

Tutto ciò è la conseguenza del rifiuto di istituire un rapporto razionale tra previsione delle assunzioni e consistenza delle liste di attesa degli aspiranti.

La graduatoria permanente sta quindi assumendo negli anni (e continua ad assumere per effetto della legislazione più recente) una sua autonomia *dal* mercato del lavoro; si è trasformata in una specie di *bolla di aspettative*, pronta ad esplodere ad ogni modificazione anche minima degli organici, della distribuzione dei punteggi, delle stesse riforme del sistema scolastico.

Questa "autonomia" dal mercato del lavoro è la vera ragione dell'atteggiamento passivo del sistema, che non svolge attività di informazione sui posti disponibili verso i giovani al momento dell'ingresso all'università (soprattutto le facoltà di lettere, filosofia e lingue) e non opera alcun intervento di consulenza o di supporto per i "precari", nemmeno in termini di aggiornamento e formazione in servizio. Li considera in sostanza dei numeri da mettere nelle caselle - i posti - inducendo comportamenti conseguenti negli aspiranti all'insegnamento. L'atteggiamento delle scuole è identico a quello dell'Amministrazione.

Tutte queste caratteristiche rendono questa struttura del tutto inutilizzabile per una moderna politica delle assunzioni del personale. È quindi indispensabile passare gradualmente ad un sistema che, partendo dall'analisi della domanda e dell'offerta, riesca a pianificare l'assunzione di insegnanti con l'obiettivo di far entrare nella scuola i migliori e con un ragionevole periodo di attesa.

Le funzioni della graduatoria nazionale permanente all'interno di un sistema centralizzato e burocratico

In questa situazione, la graduatoria nazionale permanente assolve ad alcune funzioni essenziali per la tenuta dell'attuale sistema centralizzato. Queste funzioni si sono costruite ed arricchite nel tempo con l'aumento della complessità/complicazione dovuto ad un mercato sempre più vasto che ora copre l'intero territorio nazionale e viene amministrato totalmente dal centro.

Le funzioni di questo sistema di regolazione di un mercato del lavoro "amministrato" degli insegnanti, si possono sintetizzare in alcune dimensioni fondamentali:

a) la funzione di mercato

Non vi è dubbio, anche se con infinite inefficienze, che la graduatoria assolve al compito principale di far incontrare la domanda (le scuole) e l'offerta degli insegnanti. Le scuole, da sole, avrebbero molta più difficoltà a raggiungere un equilibrio accettabile. Perché tutti gli aspiranti, virtualmente, abbiano la possibilità di incontrare l'offerta più gradita e coerente (tipologia, classi di concorso, etc.) la graduatoria nazionale - gestita al centro - si articola in sede provinciale e, in parte, anche a livello di ogni singolo istituto.

Il gioco tra domanda e offerta, nonostante questa complessa articolazione, non è mai perfetto, per cui succede che alcune scuole abbiano un eccesso di domanda di abilitati ed, altre, ne manchino del tutto e siano costrette ad assumere anche semplici studenti universitari senza alcun titolo.

b) la funzione economica (differimento dei costi del personale)

La seconda funzione è meno chiara, eppure non vi è dubbio che mantenere relativamente alto il tasso di precarizzazione (come in altri comparti del pubblico impiego) contribuisce a contenere il bilancio complessivo della scuola, che, com'è noto, è quasi del tutto assorbito dalle spese correnti per gli stipendi.

Un precario infatti costa allo Stato almeno 2.000 euro (lordo annuo) in meno rispetto ad un insegnante di ruolo. La differenza protratta per anni costituisce un consistente freno all'aumento della spesa globale e soprattutto un espediente per consentirne il differimento.

Al momento delle assunzioni in ruolo, questo risparmio viene in gran parte vanificato sia per la "nuova" retribuzione spettante al neoassunto (ricostruzione di carriera, scatti di anzianità, arretrati), sia perché questo nuovo status comporta per l'interessato l'accesso a tutte le tutele e i vantaggi previsti dal contratto di lavoro per i colleghi di ruolo, soprattutto per quanto si riferisce alle assenze (congedi, permessi, aspettative, distacchi, etc.).

Le assunzioni in ruolo - autorizzate dal Ministro dell'Economia - costituiscono quindi uno strumento per vigilare sui "confini" del bilancio dell'istruzione, cioè sulla sua consistenza globale, compatibile con altre funzioni essenziali come il finanziamento degli aumenti contrattuali biennali.

Succede così che si possa rimanere per molti anni (anche cinque o sei) senza assunzioni (in alternativa, senza contratti) e poi, in pochissimo tempo si provveda a

massicce immissioni in ruolo (137.000 - esclusi gli Ata - tra il 2001 e il 2005, ad esempio), quasi sempre in corrispondenza con una politica di riduzione più o meno proporzionale degli organici o, che è lo stesso, di aumento del tasso di precarizzazione del personale, per cui la somma tra assunti in ruolo e cessati risulta quasi sempre negativa, a vantaggio del Tesoro (Tabella 12 p. 37).

In sostanza, gli insegnanti a tempo determinato funzionano come il classico "esercito di precari di riserva", contribuendo a tenere sotto controllo sia la spesa complessiva sia le retribuzioni medie del comparto, che rappresentano la voce più consistente del bilancio.

c) La funzione di flessibilità

Il mantenimento di un consistente esercito di precari ha un'altra funzione di importanza strategica per il funzionamento di un sistema accentrato come quello scolastico, cioè quella di

- evitare di retribuire personale in soprannumero, cioè nominato su posti oppure di materie di insegnamento che da un anno all'altro possono scomparire per i più diversi motivi;
- considerare l'andamento delle iscrizioni: se tutti gli insegnanti fossero di ruolo, bisognerebbe licenziarli ad ogni decremento delle classi;
- seguire - per quanto possibile - la variazione dei curricoli, che può far diminuire gli orari - e quindi le cattedre - di alcune materie e aumentare quelli di altre.

In sostanza, la flessibilità degli organici, rappresentata dal tasso di precarizzazione del personale, è un elemento indispensabile per evitare di assumere in ruolo personale senza posto né sede di servizio.

d) La funzione di mobilità

Abbiamo visto che una buona percentuale di iscritti nella graduatoria è già in ruolo. Sembrerebbe un assurdo. In effetti questi insegnanti restano in fila non in attesa di una stabilizzazione, ma per avere l'opportunità di scegliere, al momento della chiamata per la *riassunzione*, un'altra materia di insegnamento più gradita.

In questo caso non si tratta di mobilità geografica (se non in una minoranza di casi) ma "professionale", che mira a migliorare le condizioni di lavoro dell'interessato. Esiste infatti un flusso costante di trasferimenti sia verticale (dalla scuola elementare alla secondaria), che orizzontale (dagli istituti professionali ai licei). Il movimento si dirige dalle scuole che per molti motivi (handicap, problemi disciplinari, presenza di extracomunitari, attività di programmazione, molte riunioni, etc.) sono considerate più disagiati verso quelle che invece sono note per un clima sociale, didattico ed organizzativo meno stressante ed anche più "prestigioso", secondo una gerarchia assai nota.

Questa opportunità viene replicata anche in sede contrattuale con i trasferimenti "a domanda". Così questi docenti, restando in graduatoria, intendono mantenere una doppia opportunità ed aumentare la probabilità di ottenere lo scopo che si prefiggono.

e) La funzione di contenimento della disoccupazione intellettuale, specie al Sud

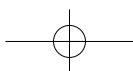
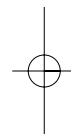
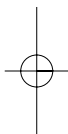
Il contenimento della disoccupazione intellettuale è una funzione storica del mercato

del lavoro nella scuola, soprattutto per il Sud.

Attraverso questo strumento, centrato soprattutto sulle "aspettative" del posto, si mantiene un equilibrio conflittuale, ma regolato (fasce, punteggi, etc.), tra le diverse categorie. Così si coltiva in ciascuna di esse la speranza di raggiungere la meta dell'impiego, che per caratteristiche, qualità e tutele assolve da decenni la funzione di mantenere elevate e "credibili" queste speranze.

Purtroppo non si è studiato abbastanza quali siano le conseguenze negative di questo calmiera occupazionale sull'economia e la società meridionale. Alcuni studiosi sostengono che tenere legati alla graduatoria migliaia di insegnanti (quasi tutte donne), costituisce un ostacolo formidabile allo sviluppo di un mercato del lavoro moderno, fondato sulla ricerca di nuove qualificazioni (non solo la laurea in lettere o lingue) e nuove opportunità di lavoro (non solo statale), anche autonomo.

L'elenco non sarebbe completo se non si citasse anche la funzione politica della graduatoria permanente. Ma qui, data la scarsità di analisi e ricerche, è sufficiente dire - a conclusione - che in nessun altro comparto pubblico, il Ministro di turno può contare su una *fonte rinnovabile di consenso* come il mezzo milione di iscritti nella graduatoria, oltre al milione che già amministra.



5. Le gravi conseguenze del reclutamento per graduatoria

L'aver messo a punto procedure massimamente "oggettive" - e cioè meccaniche - di selezione degli aspiranti ha poi perfezionato l'inversione dei fini: vengono tenute presenti e soddisfatte, per quanto possibile, le aspirazioni individuali degli interessati piuttosto che i bisogni degli studenti e delle scuole autonome.

Se questo è il senso complessivo di quanto accade, le occasioni tangibili di crisi sono assai più numerose e varie, e partono sin dalle prime fasi della lunga e complessa procedura - una specie di carriera - che parte dalle supplenze brevi, passa per gli incarichi a tempo determinato per approdare alla fine - ma non per tutti - all'immissione in ruolo.

Le funzioni della graduatoria permanente che amministra il mercato del lavoro degli insegnanti, non possono far dimenticare le numerose conseguenze negative sulla scuola, sull'utenza ed anche sulla professionalità degli insegnanti.

Le più significative di tali conseguenze vanno analizzate con cura, poiché indirettamente possono essere utili a trovare soluzioni oppure avviare gradualmente un nuovo modello di regolazione del reclutamento e della selezione degli insegnanti più aderenti alle necessità di una scuola moderna ed autonoma.

Il conflitto irrisolto fra tre diversi percorsi di reclutamento

Abbiamo più volte fatto riferimento ai conflitti di interessi tra insegnanti che hanno percorsi di abilitazione anche molto diversi. Ma il conflitto è più profondo. Poiché la selezione degli insegnanti non fa alcuna scelta qualitativa, sulle caratteristiche della professionalità, cioè sulla qualità dell'insegnante, queste variabili non giocano alcun ruolo nell'accesso alla graduatoria né nella posizione che vi occupano gli aspiranti: tutti sono uguali davanti alla graduatoria, a patto che restino nella posizione assegnata dai punteggi.

D'altra parte, poiché le norme statali esercitano il monopolio sul sistema educativo, i principali interlocutori degli insegnanti non sono gli utenti o gli stessi colleghi ma la burocrazia e, tramite questa, i politici. Ancor più che nel resto delle professioni, il governo (la burocrazia, i tribunali amministrativi) determina i confini del campo professionale ed è chiamato a dirimere i conflitti su questioni cruciali, come appunto l'accesso alla professione.

Questa direzione "esterna" ha rafforzato e complicato il campo già di per sé non omogeneo che si manifesta al momento del reclutamento. Nel campo professionale dell'insegnante vi è dunque la compresenza di almeno tre modelli diversi di reclutamento:

- il modello tradizionale di formazione: si fonda sui *titoli di studio* (per i maestri il diploma, per gli altri la laurea) e per il reclutamento sul superamento dei *concorsi*

- ordinari* (esami scritti e orali) così come previsto dalla Costituzione per accedere all'impiego pubblico. Il modello di riferimento è l'"*docente della tradizione*";
- il modello basato sul *titolo* e sulla *competenza per esperienza* e per il reclutamento su brevi corsi abilitanti; trova la sua legittimazione soprattutto nell'esperienza acquisita sul campo con le supplenze: è il caso del "precario". Mediante vari percorsi facilitati e brevi (i "corsi abilitanti" e i "concorsi riservati") si sono immessi in ruolo (con contratti a tempo indeterminato) soggetti solo presumibilmente in possesso del mestiere riconoscendo loro l'abilitazione, essenziale per l'esercizio legittimo della funzione. Il modello di riferimento è quello di un "*docente lavoratore dipendente dello Stato*";
 - il nuovo modello basato sulla *professionalizzazione* che trova la sua legittimazione in un lungo percorso di formazione iniziale attraverso Scuole universitarie di specializzazione. Non bastano le competenze disciplinari derivanti dalla laurea ma è previsto oggi un ulteriore biennio di specializzazione in Scienze dell'educazione (materie psicopedagogiche, didattica delle discipline, etc.) associato a un periodo di tirocinio nelle scuole, con valutazione finale per il reclutamento: il modello di riferimento è quello del "*docente professionista*". Queste scuole propongono un tipo di insegnante del tutto nuovo che si contrappone a quello tradizionale: con questo modello si codificano i contenuti della qualifica, ma si minaccia la legittimità dei modelli tradizionali di reclutamento.

Questo è il vero motivo dell'ostilità dei colleghi verso gli insegnanti professionalizzati ed anche l'indifferenza dei politici e del sindacato alle loro rivendicazioni. Il rischio, per la burocrazia, è che gli insegnanti escano gradualmente dal quadro di riferimento dell'impiego statale (il lavoratore dipendente) e si avvicinino a quello delle professioni libere.

L'inefficienza cronica

I tempi delle nomine dipendono dalla disponibilità della graduatoria nazionale. Poiché l'aggiornamento dei punteggi si fa periodicamente, ogni due anni ed in maniera centralizzata, tutto il sistema viaggia alla velocità del suo terminale più lento. Basta che un ufficio periferico sia inadempiente, o bloccato dalla malattia o dalle ferie di un addetto, perché tutte le graduatorie ritardino. Inoltre, le regole prevedono che contro le graduatorie aggiornate sia possibile presentare ricorso: con centinaia di migliaia di posizioni, i ricorsi sono sempre nell'ordine di decine di migliaia. E poiché i ricorsi "pagano", spesso succede che si servano di tale strumento giuridico di rivendicazione di diritti lesi anche coloro che palesemente non ne avrebbero ragione.

È ormai prassi che l'anno inizi con graduatorie provvisorie e quindi con nomine di supplenti annuali e temporanei "fino all'avente diritto", come si dice in gergo: la regolarizzazione può tardare di qualche settimana o anche di qualche mese (in una recente occasione, fino a febbraio).

Nel 2001, un tentativo, in parte riuscito, di assicurare il regolare inizio dell'anno scolastico è svanito nell'arco di due anni scolastici, e con la legge 143/04 il sistema è precipitato a livello degli anni '50, quando il Direttore generale della scuola elementare, Giovanni Ferretti, denunciava che "*le norme sui trasferimenti e la nomina dei*

supplenti non solo mutano d'anno in anno, ma spesso nel corso del medesimo anno, ... (per cui) le scuole cominciano a funzionare tardi e l'orario spesso non dura più di due o tre ore giornaliere." (Ferretti, 1956).

Quasi ogni anno si registra il ricorso collettivo di una qualche categoria di "precari", che trova benevola udienza presso i tribunali amministrativi; fra sospensive e giudizi di merito, non è infrequente che le graduatorie siano da riscrivere anche due o tre volte nel corso del singolo anno scolastico. Questo obbliga a licenziare personale assunto e a riassumerlo subito dopo, su un altro posto o magari nello stesso posto. Si può dire che ben più della metà del tempo di lavoro degli uffici scolastici territoriali (ottomila addetti) e di quelli delle singole scuole sia ormai speso nell'aggiornamento continuo delle graduatorie e nelle procedure di gestione del contenzioso che ne deriva.

Questa inefficienza ha effetti diretti, oltre che sui costi, sulla programmazione didattica. Essa si svolge nelle prime settimane di ogni anno scolastico e ha il fine di adattare le linee generali dei programmi ministeriali alla specifica situazione delle scuole e dei loro studenti. Con la riforma degli ordinamenti, questa fase è ancora più delicata, in quanto deve comprendere la messa a punto dell'offerta formativa locale, diversa da scuola a scuola, in funzione della domanda del territorio e degli utenti. Secondo le norme, questa fase è gestita dai docenti, attraverso una serie di riunioni (riunioni per materie, consigli di classe, collegi docenti, etc.) e dei passaggi deliberativi a carattere assembleare. Ma i docenti presenti in queste settimane sono, in misura rilevante, temporanei, cioè nominati su graduatorie provvisorie, in attesa di quelle definitive. Sanno quindi di scrivere una programmazione che non sarà attuata da loro: così come quelli che verranno dopo si troveranno a ereditare decisioni che non hanno condiviso e di cui spesso non conoscono o non comprendono i presupposti di analisi. Il risultato è che alla programmazione si dà poca importanza e il lavoro dei singoli diventa sempre più parcellizzato.

La graduatoria per classi di concorso irrigidisce i curricoli

La graduatoria divisa per categorie (le fasce) e per classi di concorso (i gruppi o le singole materie di insegnamento) funziona in modo che tutti coloro che sono inseriti in questo contenitore possono ragionevolmente aspirare al posto, basta che si armino di pazienza. Questa particolare qualità della graduatoria ha effetti diretti sulla concezione e la costruzione dei curricoli e dei piani di studio delle scuole. Gli aspiranti infatti, dalla loro posizione, controllano ogni minima variazione di tali modelli didattici ed organizzativi, finalizzati all'apprendimento, in modo che non vengano modificate le condizioni (tipo di disciplina, ore per materia, dimensione delle classi, etc.). In questa "difesa" dello spazio vitale per l'occupazione, i precari sono sostenuti dalle associazioni di materia che fanno riferimento alle facoltà universitarie, dalle case editrici, dalle organizzazioni sindacali e dalle associazioni, costituendo un blocco di interessi che non è mai stato messo in discussione.

Questa è la causa fondamentale per cui i curricoli e i piani di studio, sorvegliati da vicino dai precari, negli ultimi trent'anni si sono evoluti in modo tale da costituire un vero e proprio "modello" divergente rispetto a quello che si ritrova negli altri Paesi sviluppati.

- Il numero elevato di ore di lezione che può raggiungere nei licei “sperimentali” le 36 ore e 40 negli istituti professionali, ovviamente per mantenere alta la speranza di trovare posto agli aspiranti della graduatoria. Va detto che questa operazione di incremento delle ore, effettuata tramite sperimentazioni assistite dal Ministero negli anni ‘80, ha coinciso con l’inizio della diminuzione degli iscritti, soprattutto nella scuola media inferiore e superiore;
- la stabilità delle discipline. Il controllo dei precari non si esercita genericamente sulla disciplina di insegnamento, ma anche sull’ordine e grado di scuola in cui è prevista dai piani di studio. Solo in Italia potenzialmente tutti gli allievi, a qualsiasi indirizzo di studi appartengano, sono tenuti a frequentare, fino al 19° anno di età, lezioni di italiano, storia, matematica, religione, inglese per 13 anni e, ad esempio, geografia generale per 10. Questa apparente continuità è interrotta dalle classi di concorso. Non serve, ad esempio, raddoppiare le ore di insegnamento dell’inglese dalla 1ª elementare alla 5ª classe dei licei (più di 1.000 ore complessive), quando vengono ridotte nella scuola media;
- la pratica prevalentemente aggiuntiva del curriculum: le nuove materie si aggiungono a quelle tradizionali, senza un criterio di selezione e di pertinenza rispetto alle competenze attese alla fine dei vari indirizzi di studio. Negli ultimi trent’anni l’unica disciplina scomparsa dai programmi è stata la stenografia, ma la coppia “economia e diritto” resiste dal 1925. Con questo stesso metodo, quando si è deciso di estendere a tutti gli ordini e gradi di scuola l’insegnamento dell’inglese come “prima lingua” straniera, si è dovuto mantenere anche l’insegnamento obbligatorio del francese, per non mettere in crisi gli organici;
- l’assenza di un vera e significativa area di discipline opzionali e facoltative, ridotte all’osso anche nell’ultima riforma del curriculum secondario, per cui l’Italia è l’unico Paese in cui l’esame di Stato che conclude i percorsi di istruzione secondaria superiore prevede l’accertamento delle conoscenze di una media che si aggira sulle 14/15 materie (in alcuni istituti sperimentali se ne contano 17), tutto l’intero curriculum, senza nessuna attenzione per gli obiettivi professionali e il progetto personale dell’allievo;
- l’impianto essenzialmente linguistico-letterario dei curricula (il nucleo della cosiddetta “cultura generale”), non solo del liceo classico, ma di quasi tutti i percorsi di studio. Ne deriva un nesso assai stretto tra la consistenza della domanda di aspiranti abilitati in lettere e lingue straniere (22% rispetto all’8% delle discipline scientifiche) e la scelta dello spazio maggioritario assegnato a queste materie.

I timidissimi tentativi di modificare questo impianto come ad esempio: l’inserimento di un’area riservata a discipline ed attività opzionali e facoltative, l’eliminazione di qualche disciplina ormai obsoleta come le vecchie “applicazioni tecniche” (oggi “educazione tecnologica”) nella media, il tentativo di raffreddare l’esasperata discontinuità dell’insegnamento con una “ferma” degli insegnanti coincidente con i “periodi didattici biennali”, la possibilità riconosciuta alle scuole di stipulare contratti d’opera per alcune discipline ed attività, sono stati immediatamente neutralizzati o dalla legge (D.lg. 226/05) o da accordi sindacali specifici. Sopravvissuti un paio d’anni, le opzioni nella scuola media sono ridotte a una sola ora, nessuna scuola può assumere insegnanti se non attingendo alla graduatoria, sono state “restituite” le ore tolte all’inglese nella scuola media e la mobilità è ritornata annuale. Così anche la flessibilità curricolare del 20% è stata confermata a patto che le scuole si

avvalgano “dei docenti in servizio nell’istituto”. In questo modo si potranno attivare solo iniziative di approfondimento delle discipline previste nel piano ordinamentale e non sarà possibile esercitare l’autonoma ricerca (reclutamento e selezione) di personale qualificato, che possa rispondere al meglio alla progettazione di istituto. L’organico quindi sarà assegnato alle scuole sul 100% del curriculum.

Così l’autonomia non può ancora varcare il confine simbolico che la separa dalla gestione degli organici e dalle aspettative di chi vigila sull’integrità del patrimonio dei posti presenti e futuri.

Indifferenza alla domanda e ai bisogni specifici delle scuole

Le graduatorie funzionano come un contenitore nazionale, gestito a livello provinciale ma i bisogni specifici provengono dalle singole scuole, le quali invece hanno oggi solo la funzione di esprimere questa domanda solo in modo burocratico attraverso la segnalazione dei posti vuoti da riempire.

In linea di principio, nella scuola dell’autonomia non dovrebbero essere le amministrazioni centrali (o la Provincia) ma le singole scuole a scegliere i propri insegnanti, tra gli abilitati, sulla base di un reciproco gradimento (selezione), come auspicato da tempo dalla commissione “D’Amore” istituita nel 1998 e che prende il nome dal suo coordinatore (nonché da TreeLLLe, Quaderno 5).

I criteri per scegliere tra gli aspiranti dovrebbero essere definiti dalle scuole stesse e tener conto delle loro specifiche esigenze (luogo, tipologia, contesto socioeconomico, etc.) oltre che del proprio Progetto di Istituto ovvero del Piano dell’offerta formativa. Questo accade secondo l’OCSE, e con successo, in molti Paesi (Danimarca, Inghilterra, Irlanda, Paesi Bassi, Norvegia, Finlandia, Svizzera e Svezia) ed è coerente con i principi di sussidiarietà e con i criteri ispiratori di una autonomia scolastica funzionale e responsabile (vedi TreeLLLe, Quaderno 5).

Deformazione del mercato del lavoro degli insegnanti

La domanda costituita dai docenti abilitati e non abilitati e l’offerta che lo Stato esercita con il sistema scolastico, cioè il mercato del lavoro dei docenti, evidenzia caratteri alquanto originali, che ne fanno un caso speciale nel complesso del mercato del lavoro italiano. In particolare esso si qualifica come un mercato particolarmente rigido, oltre che chiuso. Le poche informazioni disponibili giustificano questo giudizio.

La disoccupazione degli insegnanti (22%) è alta nelle regioni del Sud e coincide quasi con il tasso di disoccupazione generale, così non è nelle regioni del Nord, dove esiste di fatto la piena occupazione (Tabella 14 p. 38). Ad esempio, in Lombardia a fronte di un tasso di disoccupazione del 3,7% la disoccupazione dei docenti (rapporto tra aspiranti senza supplenza e insegnanti di ruolo e supplenti annuali) supera il 20%.

La riprova si può avere confrontando i tassi di partecipazione al lavoro delle donne. Anche dove questa partecipazione è elevata, come in Emilia Romagna (dove lavorano 77 donne ogni 100 uomini) e nelle regioni del Nord, il numero delle aspiranti

donne all'insegnamento rimane comunque elevato (512 ogni 100 uomini) come in Sicilia (518) dove la partecipazione femminile al mercato del lavoro è minima (49 donne ogni 100 uomini) (Tabella 15 p. 38).

Tutti i dati disponibili sembrano concordare nel definire il reclutamento degli insegnanti particolarmente rigido e insensibile alle fluttuazioni della domanda generale del mercato.

Le cause di questo particolare malfunzionamento possono essere essenzialmente due:

1. in qualsiasi posizione uno si trovi in graduatoria ha comunque la ragionevole speranza di poter occupare col tempo il posto in ruolo e quindi rimane nella fila. Del resto, è sufficiente che l'insegnante adotti una strategia appropriata (disponibilità alle supplenze anche brevi, mobilità da una provincia all'altra, scelta delle zone e delle sedi meno richieste - zone a rischio, alta montagna, etc. -, spezzoni di ore di insegnamento rifiutate dai più, etc.) per scalare in pochi anni la lista e trovarsi, in cinque o sei anni, in posizione utile per ottenere il posto fisso;
2. molte delle discipline di insegnamento non hanno mercato in altri settori pubblici o privati, per cui l'insegnante che aspira alla carriera nella scuola non ha alternativa. Molti di questi docenti iscritti nella graduatoria esercitano altri mestieri, soprattutto nel terziario privato, ma non sono disponibili a impegnarsi stabilmente nel loro attuale lavoro perché per svariati motivi (orari giornalieri, carichi di lavoro, ferie, trattamento previdenziale, sicurezza, etc.) ritengono più conveniente il lavoro di insegnante, che risulta quindi concorrenziale con altre attività, altrettanto remunerativi e dignitose. D'altra parte per "collezionare" punti è necessario rendersi sempre disponibili e abbandonare, almeno per qualche giorno o mese, ogni altro impegno lavorativo, che giocoforza diventa anch'esso precario (vedi TreeLLLe, Quaderno 4).

Si potrebbe aggiungere, a questo punto, che le graduatorie permanenti hanno anche un effetto illusionistico sulla consistenza della domanda. Bisogna tener conto infatti che tale mercato è molto segmentato in senso verticale (per classi di concorso, materie e attività di insegnamento) e orizzontale (per ordine e grado di scuola) per cui la grande domanda di una materia corrisponde spesso a una reale carenza da parte di un'altra. Siccome però non esiste nessun intervento regolatore dello Stato finalizzato ad obiettivi espliciti, che non sia quello di raccogliere passivamente le domande e di metterle in fila secondo criteri "oggettivi", il risultato non insolito è che arrivino in cattedra studenti non ancora laureati scelti discrezionalmente dai presidi e che le scuole debbano perdere tempo e risorse alla ricerca di supplenti.

Così, in molte scuole, si assiste alla situazione paradossale della coesistenza dell'ordine "ideale" della graduatoria con il caos, dell'abbondanza con la penuria e del più rigido centralismo con un'autonomia illimitata. Il tutto in un clima di perenne emergenza.

L'invecchiamento della categoria

L'ultimo effetto della lunga attesa in graduatoria è evidentemente l'invecchiamento della categoria degli insegnanti. Negli anni '70 l'età media degli assunti era di 24 anni, oggi sfiora i 40 (Figura 4 p. 43).

Ovviamente questo "invecchiamento" ha caratteri diversi. Una buona parte (74%)

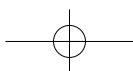
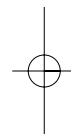
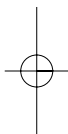
degli aspiranti può contare su una quasi certa conferma del proprio incarico di supplenza e quindi gode di una buona stabilità e un reddito abbastanza sicuro; inoltre esercita pienamente la funzione, è inserito in una comunità professionale, gode di tutti i diritti dei suoi colleghi, con qualche attenuazione dovuta allo stato di relativa provvisorietà. Pertanto, quando si analizza questo fenomeno, andrebbe tenuto presente che l'età dell'ingresso in ruolo coincide sempre meno con l'effettivo "contatto" con la professione, che può avvenire anche in età molto giovane (27/28 anni, ancora meno per le maestre). Questo fatto rende in misura minore il carattere drammatico dell'età media dei docenti assunti in ruolo nell'ultimo decennio.

Ma il problemi sono altri: come vivono i precari questo stato di relativa sicurezza, e quali sono le conseguenze per la scuola e la qualità del servizio?

È facile immaginarlo:

- alta mobilità. Molto spesso il nostro precario si muove tra varie sedi, tra ordini e gradi di scuola, tra materie di insegnamento, per cui ha una percezione superficiale dei programmi e con le varie categorie di allievi, perde il contatto con la disciplina che magari vorrebbe coltivare e si affida solitamente agli strumenti più sicuri (la lezione, il libro di testo, etc.) per trasmettere le conoscenze;
- inadeguata socializzazione con i colleghi. A causa della temporaneità statutaria della posizione difficilmente il precario può impegnarsi in un rapporto proficuo e profondo con i colleghi, che potrebbero diventare un riferimento per la sua crescita professionale. Nessuno ha mai proposto che il precario avesse diritto di essere seguito da un tutore o un mentore professionale;
- nessuna "fidelizzazione" con la scuola. Il rapporto di lavoro si interrompe formalmente dopo un anno. Anche se viene confermato, l'arco di tempo su cui si proietta il progetto professionale del precario non supera le 33 settimane di lezione;
- carente formazione in servizio. Il precario è considerato un insegnante come gli altri, e quindi anch'esso usufruisce delle (poche) occasioni di formazione senza alcuna attenzione al carattere di "praticantato" del suo difficile itinerario. Sappiamo quanto poco l'amministrazione spende per la formazione in servizio (vedi TreeLLLe, Quaderno 4).

Il vero problema del precariato non sta nella sua esistenza, in gran parte necessaria in un sistema complesso come quello scolastico, ma nella sua durata. Per usare una metafora, invece di essere un flusso continuo, come un affluente tranquillo, il precariato appare come una palude stagnante.



6. Il precario: un modello di insegnante “a parte”?

Innanzitutto è necessario chiarire i termini di questa nebulosa di significati che stanno intorno al termine “precario”. Intanto il concetto di precarietà - come c’insegnano la sociologia e la psicologia del lavoro - si distingue dalla generica insicurezza del posto cui viene dedicata un’ampia letteratura scientifica. Precarietà è un termine che si presenta senz’altro più pregnante perché non designa la mancanza di qualcosa, come l’in-sicurezza, ma è una condizione a sé stante, pienamente delineata, che tocca tutto il lavoro e non solamente il posto. Richiama la temporaneità e la provvisorietà ancor prima dell’instabilità. Sappiamo infatti che il circa il 75% dei supplenti ha un’alta probabilità di avere la nomina confermata di anno in anno, e che tutti coloro che sono iscritti nella graduatoria, nessuno escluso, hanno una ragionevole “certezza” di ottenere il ruolo, se hanno la pazienza di attendere e si impegnano nella collezione dei punti.

Ciò non toglie che lo stato di attesa indefinita comporta una ferita dell’esistenza, una fonte immeritata di ansia, una diminuzione dei diritti di cittadinanza e molto probabilmente, bisogna aggiungere, una modificazione qualitativa della propria prestazione professionale.

L’insegnante che si sente precario perché non arriva il posto in ruolo è diverso dall’operaio o dal laureato che si sente tale perché non sa cosa farà dopo che è scaduto il suo contratto di lavoro temporaneo. Il termine quindi suona sfuggente ed ambiguo. Inoltre, si deve considerare l’ampiezza degli strati sociali a cui gli insegnanti appartengono e vengono investiti dal precariato. Lo spettro di una precarizzazione dei rapporti di lavoro desta anche tra gli insegnanti le stesse apprensioni e angosce che da tempo agitano il popolo delle tute blu. I ceti medi, a cui gli insegnanti appartengono, sono coinvolti in una precarietà che non avevano mai conosciuto (in questa dimensione e, soprattutto, in questa durata), ne vengono da questa frustrati più di quanto tocchi alla classe operaia, se non altro perché avevano aspettative di una maggiore stabilità dell’impiego.

A questo punto, definito per quanto possibile il profilo concettuale della precarietà, è possibile tentare una istantanea ravvicinata della sua condizione lavorativa, nell’ipotesi che essa sia in grado di costruire un modello nuovo di insegnante.

L’estrema mobilità tra sedi e degli ordini di scuola, il cambiamento casuale e senza un senso preciso delle materie che insegna, la varietà altrettanto casuale del pubblico dei suoi allievi, la intermittenza delle relazioni professionali, il coinvolgimento dei famigliari e degli amici, l’assenza di una formazione specifica, di accompagnamento, di consulenza, di tutorato efficace e personalizzato, il trattamento a dir poco anonimo ricevuto negli uffici e a scuola, la solitudine dell’aula, l’invadenza di tale stato nella vita pubblica e privata del precario, comporta dei rischi anche per il necessario riferimento a un “modello” professionale, di cui ogni insegnante sente il bisogno.

Sappiamo che l'attività di insegnamento non è un compito perfettamente codificato. L'insegnante dispone ancora oggi, a qualsiasi livello di scuola, di una grande autonomia e di una reale capacità di iniziativa.

Gli insegnanti, per orientare la propria attività professionale, si servono del riferimento a tre modelli:

- a) l'insegnante che fa riferimento alle conoscenze (detto anche modello del "Magister");
- b) l'insegnante che invece concentra la sua attenzione sulla relazione con l'allievo (il "Pedagogo");
- c) l'insegnante che è più portato all'organizzazione delle condizioni di lavoro, in classe e nella scuola (l'"Animatore").

Il "precario", di fronte a modelli normativi che propongono definizioni diverse, a volte antagonistiche della funzione, esprime un vero e proprio disorientamento: qual è il ruolo dell'insegnante? Trasmettere conoscenze, assicurarsi il loro apprendimento, anche se si ha l'impressione di parlare con il muro? Oppure trasformarsi in animatori, a costo di mettere voti che non hanno più alcun senso e far finta di tenere in piedi il vecchio sistema? Nell'incertezza, questo insegnante arriva a non adottare un atteggiamento coerente che gli permetta di conservare la stima di se stesso e del suo mestiere.

Le condizioni che abbiamo descritto diffondono tra questi insegnanti l'impressione di non far bene il proprio mestiere, di non servire a nulla. Le testimonianze si possono moltiplicare; non sono difficili da raccogliere tanto è forte talvolta lo sconforto degli insegnanti. Si tratta di insegnamenti che vorrebbero fare riferimento a un modello come testimonia il vocabolario che usano "ho perso la fiducia, non ci credo più", ma che non riescono più ad onorarlo, perché nessun modello gli risulta ormai credibile e gestibile.

Comunque, un primo effetto è la difficoltà di insegnare, la fatica di controllare la relazione pedagogica. L'autonomia di cui dispongono gli insegnanti nella loro attività non costituisce una risorsa, ma un carico insopportabile.

Un secondo effetto è una conseguenza del precedente ed è un forte indebolimento dell'immagine di sé che contribuisce a rafforzare la svalutazione generale del mestiere e la messa in crisi della stessa relazione educativa.

Non ci si deve quindi stupire che questi insegnanti siano più esposti a diverse patologie, come dimostrano molte indagini sia italiane che europee. La malattia appare in realtà allo stesso tempo come una conseguenza e come una soluzione delle difficoltà incontrate. Essere malati significa almeno fermare il tempo dell'insegnamento. Alcuni si limitano a prendere le distanze dal loro lavoro in classe, in attesa di meglio.

Ovviamente la maggioranza, anche se prova lo stesso disorientamento, continua ad insegnare. Per tener duro, per far fronte alla situazione essi utilizzano una grande varietà di dispositivi o strategie difensive. Molti limitano il più possibile la loro partecipazione all'attività della scuola (la partecipazione ai cosiddetti organi collegiali) e si rifugiano nella pratica della routine; si affezionano ai metodi e ai contenuti, non perché siano convinti del loro interesse o utilità, ma perché tutto ciò semplifica il loro compito attraverso il rifugio nel formalismo, cioè l'applicazione scrupolosa del regolamento che caratterizza il comportamento di qualsiasi impiegato ed anche del comune lavoratore dipendente.

Un terzo effetto è il mancato sviluppo delle condizioni che favoriscono i rapporti con la famiglia, la coltivazione delle amicizie, la frequentazione dei colleghi, insomma il capitale sociale che ciascuno si costruisce in una carriera professionale relativamente stabile, che ai suoi inizi può facilmente reggere una certa precarietà, ma non per un numero scandaloso di anni.

Tuttavia bisogna dire che il formalismo è anche un costo per il precario. Oltre alla mancanza di interesse (e soddisfazione) che riveste ogni attività che diventa necessariamente ripetitiva, non è detto che riesca ad ottenere la “pace scolastica” nelle classi. A questo proposito è certamente più efficace un “lassismo ben temperato”: si tratta di non chieder troppo lavoro agli allievi, ma bisogna anche evitare che la classe venga invasa dalla noia. L'economia di energie consentita dal formalismo si trova compensata dallo sforzo che l'insegnante deve fare per sopportare il disordine o contenerlo in limiti accettabili. Il formalismo come dispositivo difensivo perde una gran parte della sua pertinenza e non è raro che compaiano presso gli insegnanti anche turbe patologiche, la più banale delle quali è la sensazione di un affaticamento continuo.

Ma l'assenza di un solido riferimento a un modello non provoca solamente il disagio e la depressione, essa può anche favorire l'emergere di atteggiamenti strumentali e utilitaristici.

Alcuni precari, ad esempio, fanno parte di quella categoria di insegnanti che affermano che l'insegnamento è un'attività come le altre, che non deve invadere tutta la vita personale. Non c'è qui la manifestazione di un disagio o di una perdita di senso della funzione insegnante? Per molti di questi, la presenza o meno di un modello di riferimento non presenta alcun problema. Non sapere con esattezza quello che bisogna fare, né quali metodi adottare, avere allievi che non si interessano affatto allo studio non appare loro intollerabile nella misura in cui possono profittare di questa situazione per ridurre il loro impegno, ovvero l'investimento nel mestiere. Della difficoltà di insegnare, essi hanno fatto un'opportunità o una risorsa che li autorizza a non essere esigenti verso se stessi, e, ovviamente, verso gli stessi allievi. L'autonomia (e la solitudine), che rappresenta un carico insopportabile per gli insegnanti che si sentono a disagio, per loro diventa una risorsa per “sopravvivere” nelle condizioni in cui si trovano ad operare: permette loro di instaurare nella classe una *modus vivendi* che riesce a sfuggire a qualsiasi controllo.

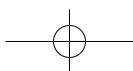
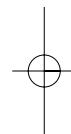
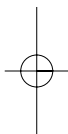
In ultima analisi, quello che interessa soprattutto a una parte di questi insegnanti, è che i costi del mestiere non superino i benefici. Uno dei loro maggiori timori è che aumenti progressivamente la durata dell'orario di servizio. Agli occhi di molti di questi insegnanti, l'interesse principale del mestiere è il tempo libero che esso può lasciare ad altre attività che non costituiscono un prolungamento del lavoro. Per costoro, proprio questa “libertà” riesce a compensare il salario insufficiente, le condizioni disagiate e gli obblighi imposti al mestiere. Per questo essi sono molto sensibili a tutto ciò che può limitarli: un cattivo impiego del tempo e, in maniera ancora più seria, un aumento del carico di lavoro. L'altra sfida riguarda il luogo o la sede di lavoro. In questo caso quello che conta non è tanto il tipo di scuola, quanto la città o la regione nella quale si desidera vivere per ragioni personali. L'ottenimento di un trasferimento nella sede desiderata diventa allora la grande sfida di tutta la carriera professionale prima e dopo il periodo di precariato.

Non vi è dubbio che questi docenti non provano alcun senso di colpa o di impoten-



za. In compenso essi rivelano una grande inquietudine in relazione ai cambiamenti e alle riforme. Molti non hanno più un ideale che permetta loro - come alla maestra e al professore dell'Italia Unita - di accettare condizioni di lavoro difficili per soddisfare un "ideale". Come dire che la loro soddisfazione è sottoposta a continue oscillazioni riferite tanto ai cambiamenti delle condizioni del mestiere quanto alla loro situazione personale.

Ne consegue che se gli atteggiamenti e i comportamenti del "precario", a causa di una cattiva gestione del turnover, dovessero invadere gradualmente l'intera categoria, per effetto del turnover, sarebbero in gran parte precluse, come lo sono state finora, i tentativi di innovare profondamente la nostra scuola, soprattutto per quanto riguarda la professionalità degli insegnanti e le regole etiche che la alimentano.



PARTE TERZA OLTRE IL PRECARIATO

7. Modelli europei di formazione e reclutamento: dati a confronto e indicazioni OCSE

La crescente attenzione al profilo della professione docente

Il profilo della forza insegnante e le condizioni di servizio di tale categoria sono state in anni relativamente recenti oggetto di numerose e approfondite analisi a livello internazionale (Eurydice 2002a; 2002b; 2003; 2004; ILO 2000; ILO e UNESCO 2002; OECD 2003; 2005; UNESCO-UIS e OECD, 1998).

L'esame della configurazione di diversi aspetti relativi alla professione insegnante, dalla formazione iniziale alla regolazione del rapporto tra domanda e offerta, alle modalità di reclutamento e alle condizioni di servizio, ha evidenziato tendenze comuni, che non escludono tuttavia peculiarità e differenze (Eurydice 2004).

Nelle pagine che seguono si vogliono mettere a fuoco alcuni degli aspetti della formazione e del reclutamento degli insegnanti mettendo l'Italia in prospettiva con l'Europa, per cogliere le analogie e, soprattutto, le differenze che sono all'origine del fenomeno del precariato, peculiare - nelle sue caratteristiche e nelle sue dimensioni - del sistema italiano.

La formazione iniziale degli insegnanti

Nella seconda metà degli anni Novanta l'Italia - almeno in astratto - si è allineata agli altri Paesi europei per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti, portata a livello terziario anche per gli insegnanti della scuola primaria e con l'introduzione, per gli insegnanti della scuola secondaria, di una formazione professionale, successiva a quella disciplinare.

La formazione iniziale degli insegnanti può essere organizzata secondo il modello simultaneo, nel quale la formazione professionale, mirata all'apprendimento del mestiere d'insegnante, avviene contemporaneamente a quella disciplinare, incentrata sullo studio della/e disciplina/e che si andranno a insegnare, oppure secondo il modello consecutivo, nel quale invece la fase di formazione professionale è successiva a quella di formazione disciplinare.

La durata della formazione degli insegnanti del ciclo secondario inferiore può variare da un Paese all'altro, ma in molti Paesi essa dura dai 4 ai 4 anni e mezzo e segue più

il modello simultaneo che il modello consecutivo (Eurydice 2002a). A livello secondario, il modello simultaneo è utilizzato in Belgio, Danimarca, Germania, e Paesi Bassi (e anche nell'Europa dell'Est); Francia, Italia e Spagna utilizzano il modello consecutivo; mentre nei restanti Paesi (Austria, Finlandia, Irlanda, Portogallo, Regno Unito e Svezia) i due modelli convivono.

L'Italia è nella media internazionale per quanto riguarda la durata degli studi post-secondari richiesti per diventare insegnante nella scuola primaria ed è il Paese nel quale la durata di tali studi è in teoria più lunga per gli aspiranti insegnanti di scuola secondaria (Figura 5 p. 44), ma il decreto è stato "sospeso" (2006) ed è in attesa di modifiche e integrazioni.

Il dato è fuorviante in quanto tali provvedimenti sono stati presi con molto ritardo rispetto a molti altri Paesi europei. L'Italia è stato l'ultimo Paese in Europa a portare la formazione iniziale degli insegnanti di scuola elementare a livello terziario (Eurydice, 1996) e le Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, create per introdurre - accanto alla formazione accademica-disciplinare - la formazione professionale per i futuri insegnanti del livello secondario, sono entrate in funzione solo nel 1999. Inoltre il fatto che si continuano a reclutare nuovi insegnanti da graduatorie preesistenti e ancora alimentate senza tenere conto dei criteri stabiliti dal nuovo regolamento fa sì che di fatto gli insegnanti in possesso dei requisiti di formazione attualmente in vigore (Scuola universitaria specialistica) rappresentino in concreto una proporzione irrilevante: non più del 4% degli iscritti in graduatoria. A titolo di esempio, dai dati dell'indagine PISA relativa ai quindicenni risulta che nelle scuole del campione italiano nessun insegnante di matematica, tra quelli che insegnano a tale fascia di età, ha frequentato la Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (OCSE PISA 2003).

Mantenere un equilibrio tra "la domanda" e "l'offerta" di insegnanti

La situazione dell'Italia, per quanto riguarda l'esubero di insegnanti e il connesso fenomeno del precariato, è sostanzialmente unica in Europa. La maggior parte dei Paesi, infatti, ha il problema opposto di una carenza di insegnanti, mentre sono pochi i Paesi nei quali il numero di insegnanti qualificati disponibili sul mercato del lavoro e intenzionati ad accettare una cattedra eccede la domanda di insegnanti. Nei pochi casi di esubero, infine, questo è per lo più limitato ad alcune materie, ad alcuni livelli scolastici o ad alcune zone geografiche.

Nella Tabella 16 p. 39 si riportano i Paesi che hanno raggiunto rispettivamente una situazione di equilibrio tra domanda e offerta di personale docente, e quelli che sono caratterizzati da una situazione - rispettivamente - di carenza, di esubero o da entrambi a livello di istruzione secondaria inferiore.

Mentre nel caso di Austria, Francia, Germania e Irlanda l'esubero è circoscritto ad alcune materie e/o aree geografiche e in quello del Portogallo esso è circoscritto all'istruzione secondaria (per la maggior parte delle materie) nel caso dell'Italia e della Grecia si è evidenziato un esubero generalizzato. In quest'ultimo Paese tuttavia a partire dal 1998 si è attuata una riforma del sistema di reclutamento, passando da un sistema basato su graduatorie ad un sistema basato su concorso, che dovrebbe portare a ridurre progressivamente lo squilibrio.

Politiche di programmazione

Uno dei modi per affrontare la questione del rapporto tra domanda e offerta di insegnanti è quello di utilizzare politiche di programmazione che consentano di prevedere le necessità future e adottare misure per rispondere ad esse in modo adeguato, per evitare cioè che si verifichino situazioni di carenza o di esubero di personale. Tale programmazione va pertanto distinta dalla gestione annuale della richiesta di insegnanti a livello locale e anche dal monitoraggio delle tendenze del mercato del lavoro. Dai dati disponibili risulta che nella maggior parte dei Paesi dell'Unione Europea (considerando la UE a 15) sono attuate politiche di programmazione. La **Tabella 17** p. 39 presenta la posizione dei diversi Paesi in riferimento alla presenza di tali politiche.

Dai dati disponibili risulta che le politiche di programmazione adottate prima del 1980 sono riuscite ad evitare che si creassero situazioni di esubero degli insegnanti, mentre sono state meno efficaci nei confronti delle situazioni di carenza degli insegnanti.

I parametri considerati più frequentemente dalle politiche di programmazione sono quelli legati alla domanda, quali l'evoluzione demografica generale, lo sviluppo della scolarità, il tasso di immigrazione netto, ma anche l'evoluzione del numero di insegnanti per livello di istruzione e/o per materia (tenendo conto del numero di insegnanti prossimi all'età pensionabile, il tasso di pensionamento anticipato e il numero di insegnanti che abbandonano la professione).

Viene inoltre considerato l'impatto sulla domanda di insegnanti legata all'introduzione di determinati interventi di riforma, come l'allungamento dell'obbligo, l'introduzione o la soppressione di materie obbligatorie. Infine alcuni Paesi considerano anche parametri più generali, quali il tasso di disoccupazione e quello di emigrazione.

A livello di scuola elementare il numero di studenti è leggermente cresciuto dal 1960 al 1970, ma poi ha cominciato a scendere per effetto della contrazione demografica, mentre il numero degli insegnanti ha continuato a crescere, con il risultato che a metà degli anni Novanta gli studenti erano il 35% in meno rispetto a quanti fossero nel 1960, mentre gli insegnanti erano il 50% in più.

Analogamente a livello di scuola media il numero di studenti ha iniziato a diminuire a metà degli anni Settanta, mentre il numero degli insegnanti ha continuato a crescere per altri dieci anni.

Infine nella scuola secondaria superiore, se il volume degli studenti è quadruplicato al 1960 al 1995, il numero degli insegnanti è aumentato di oltre cinque volte, con un ritmo di crescita chiaramente superiore a quello degli studenti nei quinquenni dal 1975 al 1980 e dal 1985 al 1990, così che nel 1995 l'aumento degli insegnanti è risultato avere superato quello degli studenti di 140 punti percentuali.

Il denominatore comune dell'evoluzione del numero degli studenti nei diversi livelli di istruzione è la mancanza di attenzione all'andamento della domanda che ha portato ad uno sproporzionato aumento dei docenti.

Le **Figure 6 e 7** p. 45 presentano i cambiamenti demografici previsti nei prossimi dieci anni nella popolazione dagli 0 ai 14 anni.

A fronte di Paesi nei quali le proiezioni demografiche segnalano un aumento della

popolazione in età pre-scolare e scolare nei prossimi dieci anni, nel caso dell'Italia si prevede un decremento per entrambe le fasce di età. Nel 2015 i bambini da 0 a 4 anni saranno l'87%, cioè il 13% in meno rispetto al 2005, e quelli da 5 a 14 saranno il 97%, cioè il 3% in meno.

Occorre dunque anticipare, nelle politiche di formazione e reclutamento del personale docente, una progressiva diminuzione della domanda a livello di scuola dell'infanzia e una leggera diminuzione nella scuola dell'obbligo, che si aggiunge alla drastica diminuzione che si è verificata negli ultimi decenni. Questa tendenza potrà essere contrastata da fenomeni di segno opposto quali la diminuzione degli indici di abbandono o l'aumento di giovani immigrati.

Proprio la riduzione demografica, in assenza di strategie di programmazione, è tra i fattori responsabili del fatto che attualmente il rapporto studenti-insegnanti è in Italia al di sotto della media europea nel caso della scuola dell'infanzia, della scuola primaria (dove l'Italia è in assoluto il Paese europeo con il più basso numero di studenti per insegnante) e della scuola secondaria inferiore (**Figura 8** p. 46).

L'accesso alla formazione iniziale

Il numero di alunni candidati alla formazione iniziale degli insegnanti rappresenta al tempo stesso uno degli elementi del quale occorre tenere conto nella messa in atto di strategie di programmazione e uno dei principali elementi sui quali tali strategie possono operare.

Nella maggior parte dei Paesi europei, indipendentemente dal modello di formazione prescelto (simultaneo o consecutivo), l'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti è a numero chiuso, cioè soggetto a una procedura di selezione che integra il possesso del diploma di scuola secondaria superiore o del titolo di studio conseguito al termine della fase disciplinare della formazione (Eurydice, 2002a).

In Belgio, Germania, Paesi Bassi e Austria, viceversa, l'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti secondari è aperto, cioè richiede unicamente il possesso di un diploma d'istruzione secondaria superiore o, nel caso del modello consecutivo, il possesso di un titolo di studio universitario (relativo alla formazione disciplinare) (Eurydice, 2002a).

Nel caso del modello consecutivo, l'accesso alle fasi di formazione disciplinare e professionale è limitato in tutti i Paesi (ad eccezione dell'Austria e della fase disciplinare in Francia e Italia) (Eurydice, 2002a).

La limitazione del numero dei posti può essere decisa a livello centrale o a livello d'istituto. Indipendentemente dal modello di formazione adottato, i posti vengono limitati più spesso a livello centrale che a livello d'istituto. In alcuni Paesi, tuttavia, i posti sono limitati a livello centrale e subiscono ulteriori limitazioni imposte dagli istituti (**Tabella 18** p. 40).

Quando la limitazione dell'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti è decisa a livello centrale, tale misura risponde generalmente all'esigenza di regolamentare la domanda e l'offerta di insegnanti abilitati e può essere usata sia per evitare un esubero di insegnanti sia per attirare i futuri insegnanti verso le materie per le quali si prevede una penuria di organico (Eurydice 2002a).

Il reclutamento

L'altro aspetto strettamente collegato alla presenza o meno di una situazione di esubero di insegnanti è rappresentato dalle modalità di reclutamento del personale docente.

Un primo aspetto delle modalità di reclutamento è relativo al grado di centralismo che contraddistingue quest'ultimo. A questo proposito si distingue tra sistemi decentralizzati nei quali il rapporto tra insegnanti in cerca di occupazione e le cattedre avviene a livello di istituto, e sistemi centralizzati, nei quali la responsabilità dell'assunzione è localizzata a livello del governo centrale o di autorità intermedie tra il governo centrale e le scuole.

Un secondo aspetto, che si incrocia con il primo, è relativo al tipo di procedura utilizzata per il reclutamento. Tra le procedure si distingue tra concorso, graduatoria e assunzione aperta, le prime due adottate principalmente dai sistemi centralizzati e la terza da quelli decentrati. L'Italia è il Paese maggiormente centralizzato nell'assunzione degli insegnanti, con la più bassa incidenza di assunzioni aperte (OECD 2003).

Nella **Tabella 19** p. 41 si mostra, per i Paesi della UE a 15, l'autorità responsabile dell'assunzione del personale docente e la procedura utilizzata.

Per quanto riguarda il concorso, in Francia e in Lussemburgo a tutti i candidati che lo superano viene assegnata una cattedra, mentre in Grecia, Italia e Portogallo il superamento del concorso non garantisce la nomina, che dipende dalla disponibilità di posti.

L'"assunzione aperta" in cui la responsabilità di bandire le cattedre disponibili e selezionare i candidati è della scuola, talvolta in accordo con l'ente locale, è il metodo più utilizzato oltre che dai Paesi nordici da Irlanda, Paesi Bassi e Regno Unito, oltre che da quasi tutti i nuovi membri dell'UE.

I dati mostrano che il sistema di reclutamento decentrato è più spesso associato a situazioni di carenza, dal momento che tale sistema tende ad essere caratterizzato da una maggiore instabilità lavorativa che porta gli insegnanti pienamente qualificati a scegliere altri percorsi professionali.

Viceversa, i Paesi nei quali si registra un esubero generalizzato degli insegnanti sono quelli in cui l'assunzione avviene attraverso concorso, qualora questo non garantisca ai candidati che lo superano l'assegnazione di un posto di ruolo, o attraverso graduatoria, dal momento che in quest'ultimo caso il numero di insegnanti diplomati ogni anno non è in relazione con il numero di cattedre vacanti né con quello degli insegnanti già in graduatoria.

L'aspetto essenziale di una politica scolastica moderna è un'attenta programmazione della richiesta di personale insegnante accompagnata da meccanismi di regolazione dell'accesso alla formazione iniziale e da meccanismi di reclutamento mirati a evitare il crearsi di esubero e allo stesso tempo garantire la stabilità lavorativa degli insegnanti.

Le indicazioni che emergono dalle analisi dell'OCSE

Data la centralità del tema, l'OCSE ha recentemente promosso una ricerca internazionale sulle politiche messe in atto dai diversi Paesi per garantire la presenza di un corpo insegnante qualificato. Le conclusioni di tale studio, al quale hanno partecipato 25 Paesi, sono presentate nel rapporto *Teachers matter. Attracting, developing e retaining effective teachers* (OECD, 2005), che evidenzia come la qualità dell'insegnamento non dipenda solo dalla qualità degli insegnanti, ma anche dalla qualità dell'ambiente nel quale gli insegnanti lavorano, dal momento che anche insegnanti competenti possono non essere in grado di realizzare le loro potenzialità in un contesto privo del necessario supporto, di stimoli sufficienti e di ricompense adeguate. Politiche che mirano a promuovere un insegnamento di qualità devono dunque preoccuparsi di entrambi i versanti, quello del reclutamento di insegnanti competenti e quello della messa in atto di un contesto e di incentivi favorevoli al mantenimento di motivazioni e di prestazioni elevate da parte degli insegnanti (OECD, 2005).

Sulla base di questo quadro l'OCSE ha sintetizzato le politiche raccomandabili relative agli insegnanti raggruppandole in relazione a cinque obiettivi, che rappresentino altrettanti punti critici: fare dell'insegnamento una carriera attrattiva; sviluppare le conoscenze e le competenze degli insegnanti; migliorare la selezione, il reclutamento e l'assunzione degli insegnanti; trattenere nella scuola gli insegnanti capaci; elaborare e attuare politiche efficaci relative agli insegnanti.

Il riquadro qui di seguito presenta le principali indicazioni emerse in relazione a ciascuno di tali obiettivi, distinguendo tra le politiche che riguardano la professione docente nel suo complesso, da quelle che riguardano invece particolari categorie di insegnanti o di scuole.

Le politiche sintetizzate nel riquadro non sono naturalmente tutte pertinenti per tutti i Paesi che hanno partecipato allo studio dell'OCSE, né sono tutte pertinenti rispetto all'Italia. Rimangono comunque essenziali anche per il nostro Paese l'impostazione generale nonché molti suggerimenti di fondo.

Le proposte di TreLLLe presentate nel capitolo che segue rispondono appunto all'obiettivo di indicare politiche adeguate per il nostro Paese per specifici problemi: la formazione iniziale, la selezione, il reclutamento, il superamento del precariato, etc.

POLITICHE RACCOMANDABILI RELATIVE AGLI INSEGNANTI (SECONDO L'OCSE)**Politiche dirette alla professione docente
nel suo insieme****Politiche mirate rispetto ad un particolare
tipo di insegnanti o di scuole****Obiettivo: fare dell'insegnamento una professione attrattiva**Migliorare l'immagine e lo status
dell'insegnamento

Migliorare la competitività degli stipendi

Migliorare le condizioni di lavoro

Trarre vantaggio da un'offerta sovrabbondante

Ampliare il bacino di offerta dei potenziali
insegnantiRendere più flessibili i meccanismi di
incentivazione e ricompensaMigliorare le condizioni di ingresso dei nuovi
insegnantiRipensare il compromesso tra rapporto
studenti-insegnanti e livello medio dei salari**Obiettivo: sviluppare le conoscenze e le competenze degli insegnanti**Promuovere il profilo professionale degli
insegnantiConsiderare lo sviluppo professionale come
un processo continuoRendere la formazione degli insegnanti più
flessibile e rispondente alle esigenzeAccreditare i programmi di formazione degli
insegnantiIntegrare la formazione professionale lungo
tutta la carrieraMigliorare la selezione nell'accesso alla
formazione iniziale degli insegnanti

Migliorare le esperienze sul campo

Abilitare nuovi insegnanti

Rafforzare i programmi di tirocinio

Obiettivo: migliorare il reclutamento, la selezione e l'assunzione degli insegnanti

Usare forme più flessibili di assunzione

Dare alle scuole maggiori responsabilità
nella gestione del personale docente

Soddisfare i bisogni di personale a breve termine

Migliorare i flussi di informazione e il monitoraggio
del mercato del lavoro nell'insegnamento

Valutare e ricompensare gli insegnanti competenti

Ampliare i criteri di selezione degli insegnanti

Rendere obbligatorio un periodo di prova

Incoraggiare una maggiore mobilità
professionale degli insegnanti**Obiettivo: trattenerne gli insegnanti efficaci nella scuola**Offrire maggiori opportunità di variazione
e diversificazione della carriera

Migliorare la leadership e il clima della scuola

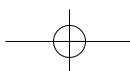
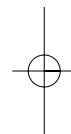
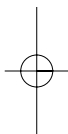
Migliorare le condizioni di lavoro

Prendere iniziative nei confronti degli insegnanti
inefficaciOffrire maggiore sostegno agli insegnanti
principianti

Offrire condizioni e orari di lavoro più flessibili

Obiettivo: elaborare e attuare politiche relative agli insegnantiCoinvolgere gli insegnanti nell'elaborazione
e nell'attuazione delle politiche scolasticheSviluppare comunità di apprendimento
professionaliMigliorare la base di conoscenze a sostegno
delle politiche relative agli insegnanti

FONTE: OECD 2005, p. 10.



8. Le proposte di TreeLLLe

Occorre intervenire non solo con un congelamento immediato della graduatoria, ma anche con un approccio di sistema che modifichi strutturalmente le condizioni di fondo affinché non si riproducano più i problemi che sono all'origine delle disfunzioni attuali.

Le proposte sono state così distinte

A. proposte per il superamento immediato della graduatoria nazionale permanente;

B. proposte di sistema per il superamento a medio termine di una serie di anomalie relative al caso italiano.

Le proposte operative sono evidenziate in azzurro.

A. Proposte per il superamento immediato della graduatoria nazionale permanente

1. Ripulire e congelare la graduatoria nazionale permanente

Come dice il nome, la graduatoria "permanente" indica l'elenco, diversamente articolato secondo il titolo posseduto, nel quale vengono collocati tutti gli insegnanti abilitati che maturano il diritto alle supplenze e all'assunzione in ruolo. Si tratta di una lista di attesa, nella quale si progredisce tramite la raccolta di punti nel mercato delle supplenze. La progressione nella lista avviene per anzianità di servizio. La "qualità" è attestata quasi unicamente dal titolo posseduto.

La graduatoria è articolata - come si è detto - in tre fasce distinte, che regolano la precedenza nell'immissione in ruolo ed è distinta per ordine di scuola e classi di concorso per le diverse materie di insegnamento. Mentre nello schema tradizionale dei concorsi pubblici, le graduatorie vengono periodicamente "azzerate" per consentire il ripetersi della procedura di selezione, nel nostro caso l'elenco non ha nessun limite di tempo. L'eventuale esaurimento può riguardare solamente alcune classi di concorso. L'immissione in ruolo avviene riservando il 50% dei posti agli insegnanti abilitati perché idonei nei vari concorsi e l'altro 50% agli abilitati nei corsi organizzati allo scopo per effetto di svariate disposizioni di legge. In questa graduatoria gli insegnanti "specializzati" che escono dalle Scuole universitarie sono equiparati a tutti gli altri abilitati, con l'unico beneficio di uno specifico punteggio.

La dimensione della graduatoria non ha alcun rapporto con i posti disponibili definiti dagli organici.

Se la qualità dell'insegnamento diventa il criterio guida del reclutamento, è indispensabile che tale modello di organizzazione della domanda venga gradualmente superato e venga privilegiato il percorso di specializzazione universitaria, definito

recentemente dal D.lgs 227 del 2005. A questi ultimi infatti la legge garantisce il 50% dei posti per l'immissione in ruolo, che potrebbe essere incrementato man mano che si esauriscono le singole graduatorie delle varie discipline.

La graduatoria permanente, pertanto, deve essere trasformata in una graduatoria "ad esaurimento" e quindi "chiusa" a qualsiasi nuovo ingresso, previa una opportuna "ripulitura", in modo da far emergere l'effettiva consistenza numerica e la qualità degli aspiranti all'assunzione.

TreeLLLe ritiene quindi che la graduatoria attuale dovrebbe essere ripulita e congelata:

"ripulita" con:

- l'esclusione di tutti coloro che hanno già un rapporto di lavoro a tempo indeterminato, che cioè occupano già un posto di ruolo;
- l'esclusione dalla graduatoria di coloro che rinunciano all'incarico a tempo determinato annuale;

"congelata" con:

- l'interruzione dell'aggiornamento dei punteggi. Tenuto conto che la stragrande maggioranza dei supplenti annuali (74%) viene confermata ogni anno, la decisione non dovrebbe avere effetti significativi sull'ordine di precedenza dei candidati al posto.

Proposta 1. Ripulire e congelare la graduatoria nazionale permanente

Per garantire la qualità dell'insegnamento, per migliorare la struttura demografica dell'occupazione (cioè ringiovanire la categoria degli insegnanti), per attirare i migliori laureati specializzati, è indispensabile impedire che la graduatoria permanente continui ad essere alimentata con nuovi iscritti non professionalizzati (salvo l'esperienza).

Si propone pertanto che la graduatoria - una volta inseriti gli abilitati delle "sanatorie" previste dalle recenti leggi - venga "ripulita" (escludendo gli insegnanti già in ruolo e quelli che rinunciano agli incarichi annuali), e "congelata" interrompendo l'aggiornamento dei punteggi, quindi mantenuta in vita fino al suo esaurimento.

La graduatoria - a regime - deve essere man mano sostituita dall'albo degli insegnanti dei corsi universitari di specializzazione, da cui le scuole potranno attingere per la selezione dei docenti da assumere a tempo indeterminato.

2. Supplenze: abrogare la normativa e adottare nuove procedure del tutto indipendenti dal reclutamento

Le supplenze (e i relativi punteggi) sono all'origine dell'attuale sistema di reclutamento e delle sue gravi contraddizioni ed inefficienze (precaricato compreso). Regolate da una fitta rete di norme di vario grado, tipologia e dettaglio, le supplenze costituiscono - attraverso la "raccolta punti" - la via principale per scalare la

graduatoria permanente, una volta conquistata secondo un percorso ormai divenuto "normale": 360 giorni di servizio, corso di formazione "speciale" ovvero riservato, abilitazione.

Tale modalità di gestire le esigenze di sostituzione degli insegnanti assenti - unica in Europa - impedisce la realizzazione delle migliori intenzioni in merito ad un reclutamento rigoroso e di qualità. Infatti in tutto il percorso spesso assai lungo e faticoso per gli attuali supplenti, non vi è alcun momento sistematico e organizzato né di valutazione né di formazione professionale. Inutile dire che questo modello - legittimato da tutte le leggi e i contratti in materia - incentiva anche l'abuso delle supplenze, o comunque una certa banalizzazione delle sostituzioni, con i relativi costi.

È ormai necessario disconnettere strutturalmente l'attività di sostituzione dei colleghi assenti dal percorso di selezione e di reclutamento: la supplenza può essere necessaria ma non va confusa con una specie di tirocinio esperienziale per la conquista del posto.

A questo proposito - nel breve periodo - si deve operare in alcune direzioni (vedi anche Proposte TreeLLLe, Quaderno, 4, p. 66):

- eliminare del tutto i punteggi per supplenze sia annuali che temporanee;
- riconoscere, attraverso una maggiorazione della retribuzione, il disagio e le difficoltà di un lavoro di sostituzione, che risponde a necessità delle scuole spesso urgenti, di breve e brevissima durata, e di scarso contenuto e soddisfazione professionali;
- trasformare le supplenze annuali in supplenze pluriennali per i soli insegnanti in possesso del titolo di abilitazione, con l'introduzione di una valutazione periodica del dirigente scolastico ai fini della conferma dell'incarico;
- demolire e semplificare la normativa secondaria sul conferimento delle supplenze e trasferire la definizione dei criteri e delle regole di assunzione temporanea al regolamento interno di ogni istituto, fatte salve alcune - poche - regole generali e uniformi per tutte le scuole dettate dal Ministero;
- ridurre gradualmente il ricorso alle supplenze con opportune iniziative contrattuali (orario straordinario) e incentivi economici che assegnino agli insegnanti in servizio gran parte delle sostituzioni (ibidem, p. 117).

Proposta 2. Supplenze: abrogare la normativa e adottare nuove procedure del tutto indipendenti dal reclutamento

Poiché l'attuale rigido sistema delle supplenze è una delle cause della produzione e riproduzione del precariato e della pressione per la "sistemazione" nella graduatoria permanente, è necessario che sia del tutto autonomo, separato e indipendente dal sistema di reclutamento. Di conseguenza occorre abrogare o semplificare la normativa ed eliminare i punteggi per le supplenze di breve durata (anche aumentando la retribuzione per tale prestazione), e trasformare le supplenze annuali in incarichi di supplenza pluriennale nella medesima sede, previa valutazione - per la conferma - del capo di istituto.

Infine, le supplenze brevi, con opportune decisioni negoziate con il sindacato,

vanno ridotte, così come avviene negli altri Paesi, con l'aumento delle ore retribuibili di straordinario agli insegnanti, con la flessibilità degli orari e dell'organizzazione del lavoro dei docenti.

Le supplenze, infine, potrebbero essere attribuite prioritariamente agli insegnanti che svolgono il periodo di specializzazione universitaria, in modo da rafforzare il legame e lo scambio tra formazione professionale ed esperienza sul campo.

3. Trasformare il periodo di insegnamento a tempo determinato in periodo di inserimento e tirocinio formativo soggetto a valutazione

Nonostante le condizioni strutturali della domanda e dell'offerta di insegnanti siano sufficientemente conosciute, il periodo di attesa del ruolo è gestito con casualità e senza una vera e propria programmazione. Gli insegnanti incaricati a tempo determinato si sentono quindi docenti di serie B, non sono destinatari di nessun progetto specifico di formazione in servizio, non hanno sostegni e supporti particolari al loro primo ingresso nella funzione, infine cambiano scuola, classi e ambiente lavorativo con frequenza. Tutto ciò impedisce loro di costruirsi una adeguata identità professionale.

Il periodo di insegnamento a tempo determinato degli insegnanti, cioè il più o meno lungo periodo di attesa per assumere il ruolo, è una condizione - *rebus sic stantibus* - ineliminabile del mercato del lavoro della scuola.

Esso dipende, come sappiamo, dai seguenti fattori principali:

- i posti "liberi" non sono tutti *vacanti*, un certo numero è occupato da titolari che conservano il diritto al posto e alla sede. Una volta cessata la causa della loro assenza (congedi, distacchi, utilizzazioni, aspettative, etc.), i posti debbono rimanere disponibili per il rientro dei titolari;
- i posti cosiddetti "non disponibili" servono anche a garantire la mobilità del personale di ruolo, che è considerata dagli insegnanti come la maggiore - se non esclusiva - possibilità di migliorare la propria condizione, stante l'assenza di qualsiasi sviluppo professionale e quindi retributivo, che non sia l'anzianità;
- il precariato consente quella flessibilità legata alla variabilità della consistenza degli organici e alla loro composizione, conseguenti alla formazione delle classi e alla variazione dei curricoli (orari e materie) conseguenti alle sperimentazioni e alle riforme.

Si tratta quindi di dare nuove regole a questo periodo di attesa trasformandolo in una esperienza positiva per gli insegnanti.

A questo scopo è indispensabile che tale periodo:

- abbia una durata limitata e possibilmente certa, garantendo un flusso costante delle assunzioni in ruolo;
- venga considerato un vero e proprio tirocinio formativo. L'amministrazione deve essere impegnata nel programmare iniziative di formazione specificatamente rivolte agli incaricati a tempo determinato;
- si svolga - ove ci siano le condizioni - nella medesima sede di servizio, in modo

- da evitare una mobilità che riduce grandemente l'efficacia professionale di tale esperienza, rendendola frustrante e priva di senso;
- infine, il tirocinio dovrebbe essere valutato ai fini della prosecuzione del rapporto di lavoro oppure, in caso di esito negativo, del prolungamento del tirocinio stesso.

Proposta 3. Trasformare il periodo di insegnamento a tempo determinato in periodo di inserimento e tirocinio formativo soggetto a valutazione

Il periodo in cui gli insegnanti abilitati attendono l'incarico in ruolo deve essere fissato in una ragionevole durata, garantendo un flusso costante e programmato delle assunzioni.

Va rafforzato il contenuto professionale di tale periodo, considerandolo un vero e proprio percorso di inserimento lavorativo, di formazione professionale di alto livello, sottoposto a valutazione costante.

B. Proposte di sistema per modificare le condizioni di fondo (a medio termine)

4. Una banca dati affidabile per migliorare l'informazione sul mercato del lavoro degli insegnanti

Il sistema informativo attuale si occupa essenzialmente delle costituzione degli organici e alla regolazione dei flussi in entrata ed uscita dalle graduatorie permanenti. Le caratteristiche del sistema - soprattutto per la sua frammentazione e l'assenza di sistematicità - lo rendono inutilizzabile per l'analisi qualitativa e quantitativa del mercato del lavoro.

Mancano, o sono di faticoso e difficile reperimento, dati essenziali relativi alla popolazione degli insegnanti, in particolare:

- dati anagrafici (nome, cognome, età, sesso, stato civile, anzianità di servizio, posizione di lavoro, livello di inquadramento, posizione retributiva, ore e giorni lavorati);
- la consistenza (in relazione ai posti, al turnover, ai tempi di esaurimento della graduatorie, etc.);
- la composizione (età media, distribuzione per sesso, per categoria, per settore di attività, anzianità media per sesso e per livello, distribuzione delle classi di età, distribuzione per le classi di anzianità di servizio, distribuzione per qualifica, categoria, settori di attività);
- la dinamica (le modificazioni quantitative e qualitative nel tempo);
- gli indici di assenteismo, che costituiscono un'indicazione preziosa per diagnosticare lo stato del personale e della stessa organizzazione (le assenze hanno un'influenza diretta sui processi che portano alla graduatoria permanente);
- motivazioni della domanda;

- costi di gestione e manutenzione di questo mercato (oltre un milione di persone) "amministrato" dal centro.

Tutto ciò contribuisce a rendere poco trasparente la decisione pubblica in questo settore così strategico per la qualità della scuola, e poco funzionale agli obiettivi delle scuole autonome.

Si tratta quindi di assicurare un flusso permanente di dati affidabili (anche le serie storiche) e di integrarli con l'utilizzazione di alcuni indicatori, raccolti periodicamente per una interpretazione pertinente.

Proposta 4. Una banca dati affidabile per migliorare l'informazione sul mercato del lavoro degli insegnanti

È urgente, per un efficiente ed efficace sistema di reclutamento, l'istituzione di una banca dati relativa al personale docente e al mercato del lavoro degli insegnanti che rappresenti fedelmente e puntualmente lo stato della domanda e dell'offerta. Tale banca dati deve servire da un lato ad orientare la scelta degli aspiranti e dall'altro a monitorare e valutare nel medio e lungo periodo l'offerta pubblica, i meccanismi, i criteri e le regole del reperimento delle risorse umane. Va infine incentivata la ricerca in questo settore con il finanziamento di "rapporti" affidati ai migliori esperti italiani e stranieri.

5. Programmare le assunzioni di insegnanti, formarli nelle Scuole universitarie di specializzazione e superare la monodisciplinarietà delle abilitazioni

Il mercato del lavoro degli insegnanti, oggi segnato dall'emergenza e dalla casualità, è paradossalmente uno dei pochi mercati che può essere programmato con buona approssimazione nel breve e nel medio periodo. Infatti, esso dipende in gran parte dall'andamento demografico (le nascite) e dalla struttura dei piani di studio, articolati per ordine e grado di scuola. Questi ultimi, come si sa, cambiano con estrema lentezza ed hanno una tendenza storica, soprattutto nella secondaria superiore, ad uniformarsi e concentrarsi in alcune discipline fondamentali e comuni a tutti i percorsi.

Vi sono quindi le condizioni perché questo mercato venga gestito sul medio e lungo periodo, piuttosto che con un andamento di tipo *stop and go* quale l'attuale, tipico dell'emergenza.

La programmazione esige anche la definizione chiara di obiettivi qualitativi per la selezione degli insegnanti che affronti alcuni problemi che è bene richiamare:

- come rendere attraente il mestiere di insegnante anche per i laureati di sesso maschile?
- Con quali iniziative è possibile risolvere il problema - drammatico nel prossimo futuro - della carenza di insegnanti qualificati nelle materie scientifiche e tecniche?

- Come rendere appetibile il mestiere dell'insegnamento ai giovani laureati con i migliori risultati accademici?
- Come trovare un equilibrio nella struttura demografica della categoria?
- Come collegare il reclutamento degli insegnanti allo sviluppo professionale?
- Come individuare figure professionali specialistiche di supporto e sostegno all'attività sempre più complessa dell'insegnante?
- Con quali decisioni gestionali e legislative si possono mutare le regole del mercato secondo principi non puramente amministrativi, in modo che esso risponda con tempestività alle diverse esigenze degli utenti e delle scuole autonome?

Per dare risposte a queste domande, un ruolo centrale debbono avere le Scuole universitarie di specializzazione degli insegnanti, le quali debbono diventare gradualmente l'unico canale di accesso alla professione ed essere strettamente collegate sia agli obiettivi elencati (numero chiuso, età massima di accesso, incentivazione per alcuni insegnanti e per i migliori laureati, etc.), sia alla previsione dei posti effettivi e, soprattutto, all'assunzione a tempo indeterminato. In sostanza, il percorso di formazione universitario specialistico deve essere equiparato in tutto e per tutto ad un percorso concorsuale.

È inoltre necessario modificare la tipologia delle abilitazioni, rompendo la corrispondenza di esse con "cattedre" rigidamente definite: tale corrispondenza determina infatti una insolubile contraddizione tra le esigenze di formazione iniziale (che non consentono una adeguata preparazione su una eccessiva molteplicità di discipline), e le esigenze di gestione, che non consentono una utilizzazione minimamente flessibile se gli insegnanti sono abilitati in un'unica disciplina. Nella logica dell'autonomia, spetterà a ognuna delle istituzioni scolastiche attribuire i compiti didattici ai propri docenti sulla base delle abilitazioni da essi possedute senza la necessità di classi di concorso definite a priori; peraltro, ogni insegnante dovrà avere acquisito inizialmente almeno due abilitazioni disciplinari, al fine di non irrigidire le possibilità del suo utilizzo, e potrà anche ampliare in momenti successivi le proprie competenze in altre discipline.

Proposta 5. Programmare le assunzioni di insegnanti, formarli nelle Scuole universitarie di specializzazione e superare la monodisciplinarietà delle abilitazioni

I posti di insegnamento da ricoprire possono essere previsti nel breve e medio periodo con una notevole approssimazione. Sulla base di tali previsioni, l'immissione in ruolo deve essere programmata in relazione alla previsione dei posti che l'amministrazione intende ricoprire con incarichi a tempo indeterminato.

Ciò deve avvenire contemporaneamente

- al superamento della caratterizzazione monodisciplinare delle abilitazioni, con l'obbligo per ogni futuro insegnante di acquisirne almeno due. Ciò comporta, per l'affidamento dei compiti didattici, l'adozione di procedure coerenti con l'autonomia scolastica in luogo del sistema di "cattedre" definite a priori;

- all'esclusione di discipline, materie ed attività di tipo specialistico o di supporto all'insegnamento, per le quali è possibile fare ricorso, anziché ad insegnanti, ad esperti con competenze specifiche e con contratti a tempo determinato;
- alla definizione di criteri nazionali di ammissione "a numero chiuso" alle Scuole di specializzazione universitaria che, tenendo conto dell'articolazione in classi di concorso, rispondano agli obiettivi di svecchiare la categoria, incentivare i laureati eccellenti, favorire l'accesso per quelli di materie scientifiche, etc.

L'insieme di queste misure deve accompagnarsi a iniziative in grado di privilegiare o, in ogni caso, salvaguardare - nella fase transitoria - la riserva del 50% dei posti per gli insegnanti specializzati.

6. Definire il profilo professionale dell'insegnante

La professionalità dell'insegnante - dopo la scolarizzazione di massa - ha assunto un alto grado di complessità. Le competenze professionali non sono la semplice giustapposizione delle conoscenze disciplinari e delle scienze dell'educazione. Si acquisiscono attraverso specifiche attività formative, in cui le conoscenze "teoriche" sono messe in rapporto con la concreta esperienza di insegnamento e utilizzate per risolvere i problemi didattici ed educativi. Quindi:

- l'insegnante deve avere uno specifico percorso formativo universitario, ricco di momenti di confronto tra teoria e pratica;
- il percorso formativo iniziale deve prevedere la valorizzazione del ruolo delle scuole come ambiente di apprendimento;
- la formazione in servizio (che va considerata come un obbligo professionale) deve partire dai problemi didattici della scuola e deve impegnare gli insegnanti in attività di innovazione, connesse allo sviluppo di strumenti teorici necessari.

Infine,

- la formazione iniziale deve essere collegata al sistema di reclutamento, di selezione e con l'assunzione in ruolo, ad evitare che venga utilizzata solamente per raccogliere punti ai fini dell'inserimento nella graduatoria permanente.

Ma la formazione iniziale e in servizio deve essere preceduta dalla definizione del profilo professionale dell'insegnante che deve essere il risultato di una sintesi tra *attitudini, conoscenze e competenze* professionali (vedi TreeLLLe, Quaderno 4).

È necessaria una definizione chiara e condivisa (anche da parte dell'opinione pubblica) di che cosa deve sapere, che cosa deve saper fare e che cosa sia oggi, in una scuola di massa, un insegnante "bravo" e come si forma e come si seleziona questo docente di qualità.

Il nuovo profilo professionale deve inoltre essere sostenuto da un insieme di norme che ne garantiscano la corretta diffusione tra la categoria. Va modificata gradualmente la comune rappresentazione di questo mestiere, oggi prevalentemente fondata sul principio della "libertà di insegnamento" che è un grande valore costituzionale a garanzia di una scuola che non faccia propaganda. Se invece è invocata per tutelare l'individualismo pedagogico, il rifiuto al lavoro collegiale, ad evitare

controlli e verifiche del proprio operato e per di più se tutto ciò è associato alle protezioni di dipendente statale (inamovibilità, sicurezza, tutela, etc.) allora la libertà d'insegnamento assume i contorni dell'irresponsabilità.

In tal senso: vanno introdotti i codici tipici di ogni professione, quello deontologico e disciplinare; vanno definiti gli standard di prestazione e vanno istituiti gli organi capaci di elaborarli e aggiornarli con il consenso degli insegnanti. Infine, va ripresa la proposta e l'iniziativa della valutazione degli insegnanti collegata al loro sviluppo professionale, superando l'attuale esclusivo criterio dell'anzianità per la progressione delle remunerazioni.

6. Definire il profilo professionale dell'insegnante

Una chiara definizione del profilo professionale dell'insegnante è preliminare a qualunque intervento strutturale in materia.

Due sono le esigenze da tenere presenti:

- a) riscrivere il sistema dei diritti e dei doveri non solo rispetto all'Amministrazione (come è stato finora), ma rispetto agli studenti, alle famiglie, alla comunità;
- b) collegare il profilo professionale ai presupposti di funzionamento delle scuole autonome (e non delle strutture burocratiche del Ministero).

Tale intervento – essendo volto alla tutela di esigenze di carattere pubblico – va effettuato per via legislativa e si deve accompagnare a misure in materia di aggiornamento permanente, di valutazione, di sviluppo professionale, di codice deontologico, di codice disciplinare, nonché di organi di autogoverno della professione.

7. Ripensare e cofinanziare (Ministero Istruzione e Ministero Università) le Scuole universitarie di specializzazione e incentivare i migliori laureati alla carriera dell'insegnamento

Non abbiamo informazioni - pure necessarie - sul livello di preparazione accademica degli insegnanti che già operano attraverso la graduatoria permanente.

È certo comunque che per molte delle classi di concorso - specialmente quelle scientifiche e tecniche - il livello non è soddisfacente: i migliori laureati non scelgono certo la carriera dell'insegnamento.

È un limite assai grave perché impoverisce l'ambiente scolastico di risorse di eccellenza sulle quali contare per le sfide didattiche, organizzative, di ricerca e sviluppo della futura scuola dell'autonomia.

Per attirare i migliori laureati nell'attività di insegnamento, anche per un periodo limitato di ore e di anni, è utile che sia il Ministero dell'istruzione e quello dell'università, si muovano in tre direzioni:

- intervenire nell'organizzazione delle Scuole universitarie di formazione per insegnanti, non solo nella programmazione dei posti, ma anche nella definizione del profilo professionale, delle modalità di tirocinio (che vedano al centro la scuola),

- delle procedure e, soprattutto, dei criteri di selezione;
- evitare che le Scuole universitarie di formazione vengano fagocitate dalle facoltà (la separazione dei Ministeri dell'Università e dell'Istruzione possono aumentare tale rischio), e piuttosto concentrino i loro sforzi affinché la formazione professionale degli insegnanti venga centrata sulla pratica di insegnamento all'interno delle istituzioni scolastiche autonome, in modo che esse siano pienamente coinvolte come campo privilegiato dell'esperienza professionale e della riflessione su tale esperienza (vedi proposte TreeLLe, Quaderno 4).
 - cofinanziare tali strutture (oggi a totale carico degli allievi) e contribuire con borse di studio ad incentivare l'iscrizione dei migliori laureati "triennali", soprattutto nelle discipline scientifiche e tecniche;
 - istituire una valutazione esterna dell'efficienza e dell'efficacia delle Scuole di specializzazione;
 - istituire appositi contratti di lavoro temporaneo - ad esempio quinquennali -, per un numero di ore settimanali negoziato con gli interessati (anche con una maggiorazione dello stipendio), che stimolino questi giovani a fare l'esperienza dell'insegnamento.

Proposta 7. Ripensare e cofinanziare (Ministero Istruzione e Ministero Università) le Scuole universitarie di specializzazione, e incentivare i migliori laureati alla carriera dell'insegnamento

Istituire borse di studio per i migliori laureati che intendano intraprendere la carriera dell'insegnamento tramite la frequenza della Scuola universitaria di formazione specialistica, soprattutto nelle discipline tecniche e scientifiche.

Il Ministero dell'Istruzione e il Ministero dell'Università debbono cofinanziare le scuole universitarie di formazione specialistica e intervenire, con la definizione di standard nazionali, nella valutazione di efficienza e di efficacia, e nella definizione del profilo professionale, del curriculum e del percorso formativo, comprensivo del tirocinio, incentivando il coinvolgimento delle scuole come campo privilegiato di esperienza professionale e di riflessione, anche attraverso un riconoscimento agli insegnanti che a ciò contribuiscono.

Infine si devono prevedere apposite proposte di contratti che incentivino - anche solo per alcuni anni - i migliori laureati a fare l'esperienza dell'insegnamento.

8. Trasferire alle scuole (o reti di scuole) la competenza del reclutamento e attribuire validità concorsuale al percorso universitario di specializzazione

Il groviglio delle norme legislative e, per quanto riguarda le supplenze, anche di quelle contrattuali, rendono assai difficile pensare a nuove forme di reclutamento che rispondano a criteri di qualità e professionalità dell'insegnamento.

Tuttavia tali norme hanno ormai raggiunto il livello di saturazione e sono portatrici di ineguaglianze, conflitti, contenziosi e contraddizioni all'interno della categoria degli insegnanti e nelle scuole stesse.

Le soluzioni non sono a portata di mano, dato che gli interessi organizzati attorno al mercato del lavoro della scuola sono profondamente radicati e appartengono alla rappresentazione che gli insegnanti si fanno del loro mestiere.

Per questo motivo non è sufficiente innovare o rendere più efficiente la legislazione o le norme che regolano un mercato così prezioso per il miglioramento dell'attività di insegnamento, ma va imboccata la strada del cambiamento, anche con gradualità, attraverso la progettazione di modelli innovativi di tipo sperimentale più coerenti con le finalità della scuola.

Per tradizione - fin dagli anni Settanta - l'innovazione nella scuola è stata relegata agli aspetti didattici e ai programmi (orari, materie, etc.), nell'illusione che fosse possibile separare tali aspetti dalle condizioni organizzative e operative in cui si svolge il suo lavoro. In particolare, il reclutamento è stato del tutto trascurato come possibile terreno di sperimentazione di modelli più efficaci e pertinenti con la scuola dell'autonomia.

Eppure, in molte scuole, il terreno sia culturale che organizzativo è pronto ad accogliere modalità innovative di gestione delle risorse umane a partire dal reclutamento, attraverso l'utilizzazione degli strumenti normativi previsti per la sperimentazione organizzativa nazionali (in primis il DPR 275/99) e la definizione di standard e regole nazionali.

Proposta 8. Trasferire alle scuole (o reti di scuole) la competenza del reclutamento e attribuire validità concorsuale al percorso di specializzazione universitaria

Per collegare strettamente la progettualità degli istituti (POF) con il processo di reclutamento, è necessario trasferire la competenza del reclutamento (tramite selezione) alle istituzioni scolastiche o alle loro reti, considerando il percorso di specializzazione universitaria come percorso concorsuale, finalizzato all'inserimento in un albo regionale. Tale albo dovrà peraltro risultare sostanzialmente dimensionato sulla domanda effettiva delle scuole, programmata a livello regionale. Il Ministero avrebbe il compito di programmare gli accessi alle scuole di specializzazione (sulla base delle indicazioni delle Regioni), autorizzare il numero delle assunzioni e stabilire i criteri delle procedure di selezione da parte delle scuole al fine di garantire correttezza, legalità, economicità ed efficienza del processo selettivo (vedi proposte TreeLLe, Quaderno 5). Tale trasferimento di competenze potrebbe iniziare fin d'ora con l'attribuzione alle scuole del potere di conferimento di tutti gli incarichi a tempo determinato, compresa la relativa dotazione finanziaria.

9. Una fase di sperimentazione per il reclutamento operato dalle scuole autonome

L'autonomia delle scuole dimostra serie difficoltà ad evolversi e trovare soluzioni pertinenti con gli obiettivi normativi che sono rimasti ancora in gran parte teorici. Eppure tale normativa ha assunto il rango di disposizione attuativa di un principio costituzionale, che propone un impegno imprescindibile a tutti coloro che hanno la responsabilità di governare il sistema di istruzione. Il passaggio più difficile è quello relativo alla provvista di personale per le scuole, che è ancora totalmente accentrato nelle mani della burocrazia ministeriale e riguardo al quale le scuole fanno solo da recettori, senza la possibilità di avere alcun ruolo nella definizione della qualità della domanda, salvo che per gli aspetti quantitativi.

Ma l'autonomia delle scuole è un processo irreversibile, che trova nella scelta delle risorse umane l'esito più coerente: non esiste autonomia progettuale delle scuole se esse non sono autonome nella gestione del personale, fin dalla fase del reclutamento. Il decreto legislativo 227/05 sulla formazione iniziale non ha risolto questo nodo, ha invece riproposto il concorso nazionale come strumento tradizionale di selezione degli insegnanti, senza peraltro definirne la sede (a che livello del sistema: nazionale, regionale, provinciale, di scuola?) né la titolarità (chi ha il potere di bandire concorsi?). Ancora una volta la formazione iniziale delle Scuole universitarie viene separata dal reclutamento, riducendola - come avviene oggi - ad uno strumento come altri per collezionare punteggi ai fini della progressione nella graduatoria permanente. Bisogna invece stabilire un diverso esito di tale percorso di formazione specialistica (laurea "magistrale"), che va considerato come un vero e proprio percorso concorsuale che si conclude con l'ingresso nei ruoli. Le scuole autonome avranno così la possibilità di selezionare, sulla base delle domande degli insegnanti iscritti all'albo regionale, coloro che per formazione, esperienza e competenza meglio rispondano alla loro offerta formativa.

Proposta 9. Una fase di sperimentazione per il reclutamento operato dalle scuole autonome

Per avviare il nuovo modello, e al fine di valutare l'efficacia e l'efficienza del reclutamento in relazione all'offerta formativa delle scuole, bisogna avviare - secondo i criteri e le procedure della sperimentazione organizzativa previste dalla legge - metodi di reclutamento e selezione degli insegnanti ispirati alle linee guida contenute nelle presenti proposte sulla base di standard e regole nazionali.

Si potrebbe iniziare con la scelta di alcune scuole (com'erano un tempo le "Scuole ad ordinamento speciale"), coinvolgendo i dirigenti, gli insegnanti e il sindacato, con obiettivi chiari e ben definiti, da sottoporre a monitoraggio e valutazione.

10. Diversificare i contratti di assunzione a fronte della diversificazione delle situazioni di apprendimento nella scuola dell'autonomia

Oggi, il rapporto di lavoro degli insegnanti è caratterizzato da leggi che da una parte lo hanno "privatizzato", nell'unico senso di averlo sottoposto a norme pattizie tra Amministrazione e sindacato ("contrattualizzazione"), dall'altro lo hanno "imprigionato" con un reticolo di rigidità, garanzie e regole formali, che sono tipiche di tutta la precedente tradizione pubblicistica.

In questo quadro, la contrattazione (e la legislazione) svolge un ruolo solo di tipo incrementale, senza innovazione né cambiamento reali. Essa quindi risulta poco sensibile alle esigenze di una scuola e di un mercato del lavoro che cambiano continuamente e ad una velocità impensabile anche pochi anni fa.

Pur tenendo ferme le caratteristiche fondamentali del rapporto di lavoro così come definito dalle norme e dai contratti, risulta necessario avviare una riflessione sulla necessità di introdurre nuove forme di rapporto di lavoro (ovvero di contratto individuale), che rispondano a due esigenze, che già si presentano in quest'area del mercato del lavoro pubblico (vedi TreeLLe, Quaderno 4):

1. la diversificazione e la moltiplicazione delle situazioni di apprendimento (materie facoltative, sostegno ai disabili, mediazione culturale per gli extracomunitari, attività di varia natura non comprese nelle tradizionali classificazioni, insegnamenti in lingua madre straniera, o prestazioni specialistiche connesse ad alcuni insegnamenti, etc.), che richiedono professionalità e competenze non riconducibili alle tradizionali classi di concorso e che non possono essere sottoposti al percorso accidentato delle supplenze e della specializzazione universitaria;
2. la prevedibile crisi dell'offerta di insegnanti: nel medio periodo anche in Italia cominceremo a risentire di carenza di personale specializzato (abilitato) nelle discipline scientifiche, tecniche e forse anche in altri settori, anche in coincidenza con il prevedibile aumento del tasso di attività delle donne in altri settori.

Per affrontare queste due emergenze, si debbono introdurre - in accordo con le organizzazioni sindacali - nuovi modelli contrattuali di natura individuale, come gli incarichi a progetto, gli incarichi a rapporto professionale, gli incarichi misti pubblico/privato soprattutto per l'impiego di liberi professionisti o esperti, gli incarichi misti pubblico/pubblico (anche con il superamento delle attuali incompatibilità previste dalla legge), e, infine gli incarichi per insegnanti già in pensione.

Queste nuove modalità di assunzione dovrebbero essere garantite a tutte le scuole con la fissazione di un limite percentuale (ad esempio un massimo del 20% dell'organico autorizzato) in relazione alla tipologia di istituto e alla dimensione.

Proposta 10. Diversificare i contratti di assunzione a fronte della diversificazione delle situazioni di apprendimento nella scuola dell'autonomia

Con l'autonomia delle scuole, l'offerta formativa assume sempre più caratteri di varietà e complessità che una gestione centralistica del mercato del lavoro non riesce a soddisfare.

Si tratta quindi di introdurre contratti di incarico a tempo determinato diversi da quelli attuali per una percentuale che si può indicare in un massimo del 20% dell'organico di ciascuna istituzione scolastica, a spesa invariata. Tali contratti dovrebbero consentire per le loro caratteristiche di flessibilità e personalizzazione (contratto individuale) di ricoprire tutte le situazioni di carenza di organico collegate a classi di concorso in via di esaurimento oppure di tipo specialistico, ed anche a diversificate tipologie di prestazione di insegnamento o di attività connesse con la realizzazione dell'offerta formativa.

Una raccomandazione finale: valorizzare gli insegnanti

Lo straordinario aumento della quantità degli insegnanti, li ha resi socialmente invisibili. Questo fenomeno è avvenuto anche per altre professioni, ma la profondità e l'estensione che ha assunto con gli insegnanti assumono talvolta aspetti patologici. Di solito si punta il dito sul livello dignitoso ma modesto della retribuzione. In realtà tutti sanno che la variabile retributiva non solo non è il fattore fondamentale del riconoscimento sociale (si pensi invece al peso che ha avuto il declino dell'autorità del docente in classe) ma è anche una variabile estremamente rigida, agendo sulla quale, senza aumenti consistenti della produttività (ore lavorate, organizzazione del lavoro, dimensione delle classi, etc.) non si possono ottenere cambiamenti quantitativi e qualitativi di un certo rilievo.

Gli insegnanti - come categoria - soffrono non solo per il salario relativamente basso, ma soprattutto per il mancato riconoscimento che la società, gli utenti ed anche le autorità che li amministrano loro concedono. In sostanza il malessere e il disagio diffuso tra gli insegnanti è un "sentimento" che influisce sulla rappresentazione che essi si fanno del mestiere ed ha una incidenza significativa sui loro comportamenti e sui loro atteggiamenti.

Di questa dimensione strategica della politica scolastica e della gestione del personale docente non vi è affatto consapevolezza.

Basti pensare ad alcune situazioni che gli insegnanti, i precari per primi, sperimentano nella loro "carriera".

Negli uffici dei "provveditorati" non è infrequente trovare situazioni come la mancanza di buone regole di accoglienza, l'uso costante del "tu" ed anche del dialetto da parte del personale, la confidenza non richiesta, il contatto con impiegati di inadeguata preparazione, la mancanza di cortesia. E il tutto avviene in ambienti talvolta grigi, se non squallidi ed anonimi, privi di comfort e talvolta anche di igiene. La comunicazione rimane ancora prevalentemente cartacea, caratterizzata da un linguaggio - nonostante il "Codice di stile" - fatto di termini astrusi tolti di peso dalla legislazione, dallo stile burocratico e sindacale, che rendono indispensabile una fitta rete di servizi di consulenza e di "traduzione", solitamente gestiti dal sindacato o dalle associazioni, che non servono a conciliare gli insegnanti con l'Amministrazione. Queste esperienze inducono invece un senso di sottomissione intollerabile, che crea diffidenza e un permanente rancore.

Ma a scuola le cose non vanno meglio, a cominciare dalle strutture edilizie. I locali - al di là del problema sempre attuale della sicurezza -, non sono concepiti in

funzione dell'insegnante, che si trova a disagio nell'aula perché non è il suo luogo di lavoro, ma il luogo dove va per "fare lezione": non ha uno studio attrezzato da condividere con i colleghi, ma una sala insegnanti anonima e inutilizzabile per qualsiasi funzione professionale; non ha una biblioteca riservata per studiare ed aggiornarsi, ma un deposito di libri più o meno funzionale dove si confondono, per falso egualitarismo, i libri per i ragazzi e quelli che gli servirebbero per coltivare la sua preparazione e soddisfare i suoi interessi anche culturali; non ha un luogo dove accogliere e parlare con riservatezza con i genitori e gli allievi, ma un corridoio o un'aula vuota, o un angolo qualsiasi e si potrebbe continuare a lungo.

Le cose peggiorano per quanto riguarda l'accoglienza dell'insegnante.

In poche scuole esiste una vera e sistematica organizzazione dell'accoglienza, cioè della funzione di integrazione dei nuovi insegnanti, e, in particolare, dei supplenti. L'inserimento degli insegnanti, siano essi precari o appena assunti, è un aspetto patologico della scuola italiana. È troppo frequente la scena del supplente "ricevuto" da uno dei numerosi bidelli, al quale viene consegnato l'orario e il registro con l'indicazione dell'aula.

Al di là di queste situazioni francamente inaccettabili, l'integrazione o l'inserimento nella comunità scolastica è lento e insoddisfacente, così vengono perse potenzialità di innovazione legate al ricambio generazionale, si crea frustrazione e si induce spesso nel neoassunto un irrimediabile atteggiamento da "pensionato" che assume e riproduce i valori negativi della professione piuttosto che quelli positivi che pure esistono all'interno dell'organizzazione.

In termini amministrativi, l'inserimento nella scuola è visto esclusivamente come "periodo di prova" anche se raramente contratti e regolamenti prescrivono in che cosa consista esattamente e quale sia l'oggetto della prova. È rarissimo che il periodo di prova si risolva negativamente e quando ciò accade il contenzioso amministrativo, esclusi casi eccezionali di rilevanza penale, reintegra l'insegnante. Ciò non significa che non si possa fare un uso positivo del periodo di prova da finalizzare al più generale processo di inserimento.

Il preside (che per essere credibile e autorevole deve aver svolto uno specifico percorso professionale e sottoposto a periodica valutazione) dovrebbe mettere a punto procedure standardizzate e personalizzate di accoglimento, sia per i neo assunti che per i supplenti, volte a integrare, anche socialmente, l'insegnante nel contesto di lavoro.

Gli strumenti sono intuitivi ma vanno usati sistematicamente: presentazione, materiale informativo "leggibile", colloqui di ambientamento, etc. vanno inoltre definiti gli obiettivi del periodo di inserimento. È fondamentale che nella scuola vi sia la figura del tutor che si incarichi di questo processo. L'inserimento dovrebbe essere l'occasione per identificare i bisogni generali e specifici di formazione.

Purtroppo, il periodo di prova-inserimento è diffusamente banalizzato, invece che essere visto come un completamento del processo di selezione, di verifica dei criteri adottati e di analisi più puntuale delle attitudini e delle motivazioni dell'insegnante. Il periodo di prova andrebbe concluso, e non solo per le finalità formali di conferma, con un colloquio che dovrebbe coinvolgere direttamente il preside, un eventuale tutor non improvvisato, anche al fine di programmare le tappe successive della professionalizzazione e le successive destinazioni in termini di incarichi e funzioni. Tutto questo incide profondamente sull'immagine di degrado che l'insegnante si fa

del proprio mestiere e, talvolta, reagisce di conseguenza riducendo al minimo la stima di sé e del proprio mestiere.

Fuori dall'aula, l'insegnante non è nessuno. L'antica tradizione dei sindaci italiani di salutare i nuovi maestri e di "celebrare" il momento del distacco (la pensione) con significative cerimonie alla presenza dei consiglieri comunali, degli ex allievi e dell'autorità religiosa, sono scomparse e non sono certo riproducibili se non nelle piccole comunità. D'altra parte il processo di statalizzazione, che ha raggiunto il suo culmine negli anni '60, ma soprattutto la gestione burocratica anonima e indifferente ai bisogni locali, ha allontanato forse definitivamente la scuola e i suoi operatori dal contesto delle comunità. Ciò non toglie che la ricostruzione di un legame di riconoscimento dei docenti da parte della comunità sia una esigenza sentita e, se ci fosse la volontà, non tarderebbero a nascere iniziative efficaci e pertinenti a questo scopo.

In sostanza l'amministrazione, ma anche i dirigenti scolastici e le autorità locali non hanno una "politica" di valorizzazione della funzione docente, che non sia una rituale esaltazione dell'importanza dell'insegnamento, che proprio perché spesso contrasta con la triste realtà del vissuto degli insegnanti, appare loro vuota di significato se non oggettivamente ipocrita.

Eppure si possono avviare iniziative molto incisive, come, per fare un solo esempio, quella che si tiene da una decina d'anni in Quebec ("La settimana degli insegnanti", che quest'anno si intitola significativamente "Grazie") (vedi copertina del dépliant qui riprodotto e il riquadro che elenca varie iniziative di alcuni Paesi europei).

Una raccomandazione finale:

Valorizzare gli insegnanti (in primo luogo da parte delle autorità pubbliche)

La valorizzazione della funzione dei docenti in una scuola di massa deve essere considerata una priorità per la gestione del sistema scolastico, un mezzo fondamentale per migliorare "il morale" dei docenti, il clima organizzativo della scuola, e di conseguenza i processi di insegnamento/apprendimento.

La valorizzazione dei docenti passa anche attraverso una comunicazione pubblica rispettosa e attenta nei confronti della loro funzione, il miglioramento delle loro condizioni e del loro ambiente di lavoro.



Iniziative di alcuni Stati europei per valorizzare l'immagine dell'insegnante

Stato del Brandeburgo (Germania)

Il Brandeburgo ha intrapreso iniziative di un certo rilievo per valorizzare tra la popolazione l'immagine e il prestigio delle scuole e degli insegnanti. Queste iniziative comportano, tra l'altro: cerimonie pubbliche in onore dei nuovi assunti e degli insegnanti che lasciano la professione; l'attribuzione di un premio prestigioso per i migliori progetti delle scuole e per iniziative nel campo dell'educazione alla cittadinanza; contributi agli insegnanti che intendono visitare mostre e manifestazioni di carattere didattico in altri Stati della Federazione; infine, la presentazione al pubblico di 50 progetti, scelti per concorso, in occasione delle manifestazioni che si svolgono nel giorno della festa annuale del Brandeburgo. I progetti prescelti hanno lo scopo di valorizzare l'iniziativa e la creatività degli allievi e l'impegno sociale degli insegnanti; le scuole vincitrici del concorso ricevono generosi contributi economici.

Austria

Le scuole e l'amministrazione scolastica diffondono molte informazioni (soprattutto tramite i siti web) sulle attività scolastiche e sui maggiori successi nel campo dell'educazione: i sindacati degli insegnanti organizzano vere e proprie campagne per sensibilizzare la popolazione sulle ragioni dell'importanza dell'insegnamento e sul suo vero significato. Le autorità federali si impegnano a riconoscere pubblicamente le scuole e gli insegnanti che conseguono i risultati più brillanti con il conferimento di un premio annuale, l'"Oscar dell'educazione".

Repubblica slovacca

Il ministero organizza ogni anno una "Giornata dell'insegnante", una festa per le scuole nel giorno commemorativo della nascita del grande pedagogista Comenio. Questa iniziativa, che si svolge da parecchi anni, si è rivelata uno strumento efficace per valorizzare gli insegnanti e per esprimere la considerazione della gente per il loro lavoro.

Finlandia

Nel 2002 il sindacato degli insegnanti ha lanciato il progetto intitolato "La Finlandia ha bisogno degli insegnanti". Lo scopo dell'iniziativa è di sensibilizzare l'opinione pubblica nei confronti del lavoro degli insegnanti e del suo importante contributo al miglioramento della società. Il progetto ha inoltre lo scopo di dare all'opinione pubblica una visione più realistica e positiva dell'insegnamento.

Svezia

Il progetto *Attraktiv Skola* (per una scuola piacevole), frutto di un accordo tra amministrazioni scolastiche, sindacati, associazioni degli insegnanti, associazioni professionali dei dirigenti scolastici, cerca di incoraggiare gli enti locali a sviluppare più stretti legami tra scuole, università e imprese. Il progetto consiste, in particolare, nel sensibilizzare l'opinione pubblica sui programmi delle scuole, nel favorire lo scambio di personale tra scuole e imprese, nell'incoraggiare scuole e insegnanti a collegarsi in rete e, infine, nel migliorare l'immagine delle scuole come luoghi di lavoro.

APPENDICE

“SONO UN PRECARIO INCAZZATO A TEMPO PIENO”

Presentazione

Questa appendice raccoglie ricordi di natura più o meno autobiografica e spezzoni di testimonianze di varia provenienza. Lo scopo è quello di illustrare con maggiore vivacità e concretezza una condizione che - abbiamo visto - è nata con la scuola italiana.

Per questo abbiamo premesso alla breve antologia, i cui autori sono - o sono stati - insegnanti, gli interventi di Gaetano Salvemini e Paola Mastrocola su due diverse visioni del mestiere di insegnante e l'articolo di Salvemini pubblicato su “Il Mondo” del 18 aprile 1952. Nel caso di Salvemini era un doveroso omaggio a un grande intellettuale che, tra le tante cose che ha realizzato nella vita, è stato non solo insegnante di liceo, ma anche organizzatore di insegnanti, un testimone acuto della realtà della nostra scuola dalla fine dell'800 fino agli anni Cinquanta.

Il suo intervento vivacemente polemico, costituisce da solo un quadro di riferimento esaustivo dei problemi del reclutamento degli insegnanti e dei principali attori del precariato, allora detto “suppletato”. C'è il ruolo corruttore della burocrazia, le clientele politiche senza colore, il primo affacciarsi del sindacato a sostegno e rinforzo delle stessi discorsi dei partiti, il dramma delle aspirazioni deluse degli insegnanti disoccupati (i “disgraziati”), i concorsi “pazzeschi”, il ruolo di “supporto” delle scuole private, le “gride spagnole” delle leggi di sanatoria, ed infine, la solita giustificazione di queste pratiche corruttive dello spirito pubblico e del prestigio degli insegnanti: “ma questa sarà l'ultima volta...”. Salvemini cerca di difendere, da una trincea deserta, la selezione meritocratica dei docenti per garantire il diritto degli allievi ad una scuola seria.

L'articolo suscitò una furibonda polemica (“Il Mondo”, 23 maggio 1952), nella quale intervennero Di Vittorio, D'Abbiere, Rapisarda, Failla e altri insigni professori e politici di allora. Ma Salvemini tenne duro e rispose da par suo, centrando il problema, vivo ancora oggi, e che inutilmente potremmo cercare di rintracciare nella nostra antologia di piccole memorie:

“Ma ripeto ancora una volta, si deve continuare sempre a informare insegnanti senza nessuna garanzia, anche minima, delle loro capacità? Tutti dobbiamo collaborare per superare una situazione scandalosa e rovinosa. Ma la collaborazione non può consistere solamente nel domandare una sanatoria per il disordine ereditato dal passato, e lasciare che quel disordine continui a perpetuarsi per tutta l'eternità. Questa sembra la sola collaborazione che troppi insegnanti in attesa di sistemazione sono disposti a dare a una soluzione del problema. Quel che contano sono i professori: gli alunni non contano niente. ... chi

ha pratica di cose scolastiche sa che i concorsi, come tutte le istituzioni di questo mondo, non sono perfetti strumenti di governo. Ma presentano sulla scelta fatta per favore (spesso politico) due vantaggi: 1) mettono fuori i somari veri e propri, che invece sarebbero i primi ad essere scelti per insegnare, perché meno si sentono meritevoli dell'ufficio e più si danno da fare per ottenerlo; 2) l'insegnante scelto per concorso sa che è stato scelto non per il favore di nessun imbroglione, ma per un diritto legalmente conquistato".

Inutile dirlo, la sanatoria si fece, e fu seguita da infinite altre, anche senza la scusa della guerra.

* * *

Sia esso un maestro o un professore, la figura del supplente ("incaricato", "maestro sostituto", "reggente", "straordinario", "avventizio", etc.) è un personaggio diffuso nella letteratura (de Amicis, Gadda, Fiore) ed anche nel cinema (Fellini, Allen, Spielberg), in grado di interpretare situazioni ricorrenti: il terrore dell'insegnante davanti alla classe che assapora qualche giorno di libertà, l'umiliazione di subire scherzi crudeli dai suoi scolari, i difficili rapporti con il preside, per lo più una "carogna" pronta a umiliarlo davanti ai suoi allievi quando non a licenziarlo su due piedi (una volta si faceva), la modestia e il grigiore delle condizioni (a partire dall'abbigliamento) e la tristezza - ma questa non solo sua - legata al magro stipendio e alla vita di stenti, la preoccupazione per il concorso che non arriva, e, infine, l'insicurezza cronica del suo stato in balia di eventi - in primo luogo la burocrazia - che egli non controlla e non comprende.

Il tratto veramente comune di questi minuscoli personaggi è il senso della dipendenza da forze oscure che bisogna in qualche modo placare con suppliche e preghiere (ma anche imprecazioni), come fossero una divinità. A questa condizione ben si adatta il termine *precarius* (da *prex*, *precis*), che letteralmente significa "ottenuto con preghiere" o "concesso per grazia"; nel diritto romano indica la concessione gratuita di un bene di cui tuttavia il concedente può sempre, in qualsiasi momento e a suo arbitrio, richiedere la restituzione.

Ma c'erano anche altri aspetti meno comuni di questa condizione che emergono solo in rari casi nei ricordi degli insegnanti, come nella commossa rievocazione di Stuparich (R.1), che in poche righe comunica il clima di una scuola ("lo spirito attivo"), il suo amato Liceo "Dante" di Trieste, fatto di un profondo rispetto per la gerarchia intellettuale ("non sempre si arrivava al tu"), una "distanza" che consentiva un tirocinio naturale ai più giovani passati per "più di un vaglio": si diventava insegnanti imparando dai colleghi più bravi.

Una condizione e un tono narrativo di cose di scuola oggi impensabile, ma che contiene ancora alcuni insegnamenti per la formazione dei giovani docenti.

Dopo la "mutazione genetica" descritta da una intelligente osservatrice di cose di scuola - forse la più acuta negli anni Settanta e Ottanta - come Elisabetta Fiorentini, preside del Liceo di Argenta (R.2), il supplente diventa il "precario", anche se gli restano incollati i segni della tradizione, come l'angoscia del primo incontro con la classe (R.3):

Lo spaventavano li studenti che l'avrebbero accolto tra sberleffi e ghigni; o peggio, con quell'atteggiamento di disattenzione calcolata che persino i più diligenti e miti riservano a un'autorità minore e priva di appiombò come un sostituto.

o la sorpresa dei ragazzi, pronti a fare del supplente la loro vittima, di trovarsi di fronte a un vero insegnante, più vero di quelli che essi ascoltano solitamente (R.4). Eppure il cambiamento non fu solo di nome, ma anche di sostanza. Le grandi sanatorie degli anni Settanta e Ottanta oltre a coincidere con un inevitabile crollo (che si rivelò poi irreversibile) della qualità media dell'insegnamento - forse risparmiò, ma in parte, la scuola elementare -, fissarono definitivamente l'immagine di una figura di intellettuale in declino. Tanto che oggi i contorni tra precario e "di ruolo" sono quasi sfumati e le due figure un tempo così lontane com'è lontana la speranza da una meta agognata, si confondono in un unico colore di delusione e di disincanto davanti ad un sogno in pezzi.

Era allora, nella tensione anche ideale di una travolgente scolarità, il momento di trovare una nuova "qualità" dell'insegnante di una scuola di massa. Nonostante la militanza politica, sindacale, culturale che caratterizzò molti di quei giovani, mancò loro il supporto di una nuova identità professionale, che non poteva essere sostituita con le solidarietà di classe, né con lo slancio volontaristico. Il sindacato corse in aiuto con contenuti, slogan, piattaforme e uno stile rudemente rivendicativo di importazione operaia, per cui "precario" fu il nome che meglio si adattò a questo processo di proletarizzazione, analizzato e spesso auspicato da più o meno sapienti sociologi allora di moda.

Così si consolidò quel particolare catalogo di situazioni comuni alla condizione precaria, decritte in tono a volte comico, a volte grottesco: l'onnipresenza della burocrazia (R.5), la raccolta affannosa dei punti per scalare la graduatoria anch'essa precaria ("provvisoria permanente") come una parete scivolosa (R.6, 7, 8), il pellegrinaggio da scuola a scuola per mendicare una supplenza (R.9), la descrizione delle condizioni di provvisorietà e di fallimento, il tormento di una occasione mancata - specialmente per i maschi - e la ricerca di una alternativa professionale, tanto più dolorosa in quanto impossibile.

Chiuso in questa dolorosa impotenza, il nostro precario vive la propria condizione come un destino di persecuzione (R.10), si convince di non poterne uscire, nemmeno con il ruolo; un ruolo che arriva tanto tardi da rappresentare più la fine che l'inizio di una carriera. Tutto ciò che gli aveva in qualche modo fatto apprezzare il lavoro, aveva impegnato le sue forze e coltivato le sue aspettative (la sicurezza, uno stipendio garantito, la libertà di un mestiere senza padroni) lascia un vuoto profondo (R.11):

Renato arrivava alla fine dei nove mesi dell'anno scolastico come se portasse a termine una strana gravidanza, da cui nascevano lunghe estati di ozio inquieto e accidioso. Rino languiva supplenze accanto al telefono, correggeva bozze per una casa editrice e di quando in quando faceva il negro per qualche giornalista sovraffaticato. Renato avrebbe dovuto essere felice e Rino avrebbe dovuto essere infelice, invece era vero il contrario. Rino era un disoccupato ilare e franscescano, mentre Renato era un impiegato statale di settimo livello insoddisfatto e tormentato. Caduto ultimamente in preda a una seria confusione morale, stava perfino pensando di lasciare la scuola e darsi alla libera professione. Sospettando che là nel vasto mondo si potesse andare incontro a un'altra vita, guadagnare più soldi, persino divertirsi di più di quanto fosse consentito dalla fredda ombra del Ministero della pubblica istruzione.

Eppure, nonostante questo clima psicologico diffuso, sembra che si faccia strada lentamente anche tra gli insegnanti che hanno attraversato il travaglio di un curriculum deludente, la consapevolezza della necessità di un modo diverso di prepararsi a questo mestiere - ed anche di esercitarlo -, che non sia la solita retorica sulla vocazione, sull'impegno, sull'"insegnanti si nasce", su una naturale e creativa spontaneità, che nasconde talvolta superficialità e menefreghismo.

Domenico Starnone (R.12) si pone una domanda, a cui è ancora difficile rispondere:

"Quando lo stato che ti paga non pretende nient'altro che il possesso di una laurea (allora nemmeno quella era assolutamente necessaria), puoi finire a insegnare a chiunque, dappertutto, qualsiasi cosa. Possibile che insegnare è aprire la bocca a caso e soffiare fiato? Ieri, oggi?"

Così è costretto a riflettere Porfirio Perboni (R.13):

"Immaginate voi cosa accadrebbe se negli ospedali venissero assunti al bisogno medici stagionali, per di più solamente alcuni mesi dopo l'effettiva necessità del reparto, senza nessun concorso, colloquio di lavoro preliminare o prova attitudinale, richiedendo soltanto il semplice possesso della laurea in medicina. E che questi medici ospedalieri improvvisati, venissero inseriti a pieno titolo a curare malati e patologie di cui ignorano quasi tutto, o hanno un vago ricordo universitario. Oppure che, mancando magistrati, questi venissero scelti a caso semplicemente tra i laureati in giurisprudenza, e insediati immediatamente come giudici. Nessuno accetterebbe una cosa del genere."

Ed ancora Gianfranco Compagnone (R.14), che dopo aver scritto un saggio quasi disperato ("Perché non sarò mai un insegnante"), riconoscendo nelle dichiarazioni dei suoi allievi il rifiuto, misto a disprezzo, di una professione che nemmeno un buon insegnante riesce a rivalutare col suo esempio, trova nell'intelligenza dinamica e nella competenza di una collega che esce proprio dalle tanto vituperate Ssis, il coraggio - "almeno vagamente" - di una speranza.

Forse il "precario universale" di Alessandro Banda (R.15), che rovescia ironicamente la condizione dell'insegnante precario, facendone il simbolo di una umanità viva, in continuo cambiamento, contrapposta alla routine, al tran tran di ogni giorno, all'immobilità mortifera degli "arrivati", quelli di ruolo, non sarà la fine di questa storia.

* * *

Priva della lente deformante della letteratura, la condizione dei precari ci appare nei frammenti che seguono illuminata da una luce che non lascia ombre né mezzi toni. Tutto porta il segno di una urgenza di comunicare, rappresentare, denunciare uno stato di insopportabile ingiustizia, di sopraffazione e di illegalità. Nei colori così netti ed elementari ricompaiono tutte le situazioni distillate nelle pagine di ricordi dei colleghi.

Con la diffusione dei mezzi di comunicazione elettronica (forum, e-mail, blog, etc.) che sostituiscono le lettere ai giornali, i manifesti, i documenti, gli slogan e le manifestazioni, il messaggio ha cambiato profondamente qualità. Si è fatto più ravvicinato, meno anonimo, personalizzato. Tutti scrivono in prima persona e il loro caso diventa "il caso" da risolvere. Il rapporto con i poteri (politici, sindacati, ministri,

etc.) non è più mediato dall'organizzazione, e non è un rapporto di tipo negoziale o di scambio, ma ha il tono di rivendicazione imperiosa, individuale, dove intervengono anche le mamme (meglio se insegnanti in pensione, T.1), si esibiscono i figli da sfamare, si fa appello ai bisogni non solo economici della vita. Anche il tempo ha cambiato misura: tutto e subito, oggi. Il precario pretende un risarcimento immediato del danno subito, perché non ha tempo.

Domina su tutto la rappresentazione delle sofferenze e del disagio del mestiere, in primo luogo la penitenza inflitta a questi laureati di classe media, costretti a salire pieni di preoccupazione e con affanno la scale dei provveditorati brulicanti di questi strani questuanti e poi affrontare la fila in un'attesa che pare infinita (e spesso lo è), come per mendicare un favore o invocare una grazia (T.2):

Alle 11.10, con più di due ore di ritardo, comincia l'appello della classe A345 (inglese medie). La gente si arrampica sulle sedie per sentire. Comincia il passaparola sussurrato "inglese medie". Una voce: "chi chiamano?". Risposta: "inglese, medie". Mentre l'appello comincia, come ogni anno molti borbottano "un microfono almeno"; un altro risponde "almeno quest'anno chi chiama i nomi non è afono come la signora dell'anno scorso".

In questi ambienti, che senza difficoltà alcuna si possono immaginare grigi e anonimi, privi di un minimo di confort per questi fastidiosi "clienti" di una amministrazione solitamente arrogante, si possono anche avere brutte sorprese (T.3) per una professione che ha fatto dell'anzianità di servizio (e del relativo punteggio) l'unico criterio della propria qualità:

Assistiamo incredule ad una sfilata di volti nuovi che vengono chiamati a firmare i contratti annuali, ragazze molto giovani che hanno appena terminato la scuola di specializzazione che saltellano di gioia, gongolano sfacciatamente di fronte a noi, sventolandoci sotto il naso il contratto di assunzione a tempo determinato che, noi, più attempate, invece non otteniamo. Le guardiamo, basite, con astio e risentimento che loro di certo non meritano. Una ragazza seduta nella fila davanti alla nostra si gira e, piena di stupore, saluta la mia collega: «Buongiorno, prof. Come mai qui?». La ragazza, diplomata Ssis, aveva avuto, anni addietro, la mia collega come insegnante di liceo e, ovviamente, non si aspetta di incontrarla in un simile contesto; la mia collega, evidentemente imbarazzata, non sa proprio cosa dire.

Nella massa che affolla i corridoi in perenne attesa non c'è solidarietà di classe o di categoria, ognuno guarda l'altro come un potenziale avversario, dissimula la sua posizione in graduatoria (il punteggio, i titoli, le precedenze, etc.) nel timore che la collega che gli sta dietro nella fila scopra (spiando tra le sue carte e i documenti od origliando i discorsi che la precaria fa con l'unica amica, forse la madre, che l'accompagna) qualche irregolarità che possa danneggiarla. Preoccupazione legittima: vige in questo ambiente la regola della delazione, dello spionaggio, della denuncia, del ricorso, della *mors tua vita mea*. Non vi è nulla di immorale in tutto questa mancanza di solidarietà, che poi questi stessi insegnanti debbono predicare nelle aule (in fondo, si dice: "siamo tutti nella stessa barca", "la scuola deve essere una famiglia"), semplicemente è l'effetto del funzionamento particolare della macchina che governa le graduatorie.

E questa macchina è alimentata dal carburante dei punteggi, altro luogo diffuso nella comunicazione dei precari.

Tutto si fa per il punteggio: si raccolgono supplenze, anche di pochi giorni, si frequentano corsi di perfezionamento, si affrontano concorsi “pazzeschi”, si accumulano abilitazioni in ogni materia possibile, e, soprattutto, si conta e si riconta, si fanno calcoli e previsioni, si dà nutrimento alla speranza di un traguardo che si avvicina o ci si dispera per un una meta che appare ora irraggiungibile (“e scopro con raccapriccio di essere retrocessa”, T.4) dopo che il Sovrano di turno, il Ministro, ha modificato le regole del gioco (T.5, 6) o la disponibilità dei posti:

quando avevo solo le supplenze temporanee prendevo quello che mi capitava: a volte le superiori, a volte le medie. In tal modo ho lavorato, ed ho accumulato i giorni di servizio che poi mi hanno permesso di sostenere il concorso riservato, e quindi non rinnego niente delle scelte che ho fatto: tuttavia, in tal modo ho “disperso” i punti su 2 graduatorie, per cui, prima dell'aggiornamento, io mi sono ritrovata con 30 punti alle medie e 47 alle superiori. Grazie all'aggiornamento potrò aggiungere 24 punti alle medie (gli ultimi due anni di servizio, le mie due supplenze annuali, sono state entrambe alle medie), nessuno alle superiori, più ben 3 (dico TRE) punti per il superamento dell'ordinario, e questo in entrambe le graduatorie. Mi ritroverò quindi con 57 punti alle medie e 50 alle superiori, e questo dopo 6 anni di servizio e dopo aver superato un concorso riservato ed un ordinario. Una mia giovane collega di lettere (credo di 27 anni), molto brava (ma credo di essere brava anch'io. Sicuramente nata nell'anno sbagliato, però), uscita dalle Ssis nel giugno scorso, entrerà nella graduatoria permanente nella mia stessa fascia (la III). Con il seguente punteggio: 36 punti (punteggio di abilitazione, il massimo), più 24 punti (2 anni di servizio prestato contemporaneamente alla frequenza delle Ssis), più il “premio” di 30 punti. Totale: 90 punti.

In questo turbinio di numeri, di punteggi aggiunti e tolti, neanche il sindacato ci si raccapezza più, e prende sonore cantonate che lo rendono anch'esso inaffidabile e ambiguo (T.7):

un documento ufficiale pubblicato sul suo sito nazionale ed inviato al MIUR “(...) si potenzi e valorizzi la nuova formazione iniziale universitaria degli insegnanti, finalmente avviata nella precedente legislatura, che delinea un profilo alto e specialistico della professione docente. Invece, con il decreto Moratti si va nella direzione contraria: accade, infatti, che due anni impegnativi di studio nella scuola di specializzazione per l'insegnamento valgono 30 punti, solo pochi punti in più dei 24 attribuiti a chi ha avuto la possibilità, al posto di investire nella formazione alla professione, di essere assunto da una scuola privata (...)”

Del resto i precari tengono a debita distanza le organizzazioni tradizionali, perché sospettano che la loro contiguità (e la frequentazione) con il potere sia il segno di un'alleanza contro di loro.

Ma la gara per accumulare punti in vista del premio finale, ha conseguenze che vanno fino al fondo delle identità professionali dei docenti, per quanto siano solo degli aspiranti. Lo scontro senza esclusione di colpi, compresi quelli bassi (le Siss sarebbero corsi comprati, “corsi a pagamento”, T.8), tra i precari “storici”, che

esaltano la dimensione dell'esperienza costruita sul campo e i sissini che esibiscono la competenza professionale acquisita sui banchi delle scuole universitarie è una delle tante prove di un nodo non sciolto della rappresentazione collettiva di questo mestiere.

La violenza del conflitto non si spiega con i numeri (i sissini in fondo sono solo il 4% degli iscritti nella graduatoria), ma con il messaggio polemico che la loro stessa presenza invia all'immagine consueta dell'insegnante, che viene dalla gavetta delle supplenze, che si è sudato i suoi quattro punti, che ha sacrificato affetti e denaro. L'altro appartiene a un altro mondo, dove la professionalità è la costruzione di un modello inedito di *diventare* insegnante, ma anche di *fare* l'insegnante.

I sissini rappresentano così nel mare in tempesta delle graduatorie un elemento perturbante, straniero ed estraneo, tanto più minaccioso perché affonda le sue radici nella stessa storia della scuola italiana: il dibattito tra titolo e competenza nella formazione dei docenti ha attraversato più di un secolo di storia.

Per questo il tono dei messaggi è pieno di rancore, di minacce e di recriminazioni, ma anche di contestazione - esaltata da un linguaggio tecnicistico, misto di burocratese e di sindacalesse -, della validità e della stessa legittimità dell'ingresso nelle scuole di questo intruso (T.8, 9).

Per aver donato 30 punti ai sissini giustificati in questo modo: 3 punti per il test d'ingresso (che, come spiegato sopra, spesso è inesistente) + 24 punti per i due anni di frequenza della scuola che corrispondono al punteggio ottenuto per 2 anni di servizio specifico da chi effettivamente insegna e che vanno a risarcire il sissino in quanto si presume che la scuola sia così difficile e impegnativa da impedirgli di lavorare durante i due anni di frequenza + 3 punti per l'esame abilitante finale. Scrutando da vicino questo esame finale, scopriamo che consiste in una prova scritta e una orale effettuate spesso nello stesso giorno; in particolare la prova orale verte su una tesina preparata durante l'anno dallo specializzante. Risultato: tutti promossi e con che voti!

La menzogna sembra essere l'unico humus su cui i sissini costruiscono la propria storia e quando si cimentano nelle argomentazioni giuridico-legislative danno un saggio della loro capacità di manipolazione dei dati, stravolgendo l'ordine dei fatti e confondendo volutamente norme e leggi per giustificare un teorema che copre un vero paradosso: quello di uno Stato che prima forma degli insegnanti attraverso procedure abilitanti e poi rigetta la loro formazione. Coprire, con un clamoroso ribaltamento della verità, il fatto che chi ha espletato l'ultimo Ordinario non conosceva il danno che avrebbe ricevuto nel superare il Concorso (meglio sarebbe stato infatti essere bocciati e fare le Ssis) è operazione che riesce solo davanti a chi ignora i fatti.

Ma i sissini si difendono (T.10, 11, 12):

Deduca anche che non è vero che in Italia è bene che gli insegnanti si specializzino e provino ad acquisire una professionalità superiore. Meglio che entrino in ruolo i "precari storici" che magari dopo la laurea non hanno più provato ad aggiornarsi o l'hanno fatto solo in occasione dei cosiddetti "corsi abilitanti"...

Sembra, invece, che i "privilegiati" abilitati SSIS vengano ormai additati come la "causa di tutti i mali" (e ciò mi ricorda qualcosa ...: "razzismo", forse in una forma differente, ma sempre tale). La verità è che il "nuovo" fa sempre paura: si inseguono i cambiamenti;

si fanno leggi per renderli attuabili; si auspicano maggiore professionalità e competenza; ma, quando si è realizzato qualcosa, immediatamente la novità incute timore, anzi terrore, in chi è rimasto legato al passato, per cui la reazione è cancellare ogni progresso fatto e tornare al vecchio ... persino ignorando le leggi.

Premesso che l'aver pagato delle tasse non comporta il comperare un'abilitazione (ho pagato, come tutti, tasse per acquisire un diploma, una laurea, per sostenere un concorso a cattedra e persino per i corsi abilitanti!), questo continuo ricorso ai "diritti acquisiti" è incredibile: secondo quale principio se mi siedo in poltrona nessuno deve più smuovermi da lì?!? Seguendo tale criterio, un laureato che abbia insegnato un paio d'anni all'inizio della carriera e si sia poi messo a fare l'idraulico, se a 60 anni decidesse di tornare ad insegnare, con un bagaglio culturale obsoleto, poca energia e soprattutto poca esperienza (altrimenti non avrebbe bisogno di ricorrere all'espedito dei diritti acquisiti), avrebbe la precedenza su un neolaureato giovane e brillante... perché non lo andate a raccontare ad un genitore?!?

Usciti dai provveditorati, i precari si ritrovano a scuola, per modo di dire. Il loro servizio è spesso fatto di spezzoni di due o tre sedi, per molti è un continuo salire e scendere da un treno, da un pullman, dall'auto, lasciando i figli "sulle spalle della moglie" (T.13). Gli unici a offrire qualche spiraglio di speranza, qualche soddisfazione sono gli allievi grati alla loro brava insegnante, anche se questo non conta per il punteggio (T.14):

... sporadiche supplenze, due corsi di perfezionamento per insegnanti (che ora non contano nulla), stagioni da cameriera ai piani per avere contributi, lezioni private (non si può gravare sulla famiglia!) ... finalmente nel 1998 la prima supplenza per tutto l'anno: 6 ore ad Udine (su tre giorni) con partenza dalla montagna alle 6.15 (2 corriere) per iniziare alle 8.00 e fare anche una sola ora di lezione. Il lavoro è stato però gratificante: a fine anno mi hanno persino regalato un gesso con cancellino ed un ringraziamento firmato da tutte le ragazze della 1 BS, ragazze che si sono diplomate quest'anno ed è stata per me un'emozione rileggere ... ma tutto questo non conta!

Ma spesso non c'è neanche questo conforto, perché come gira la ruota dei punteggi girano anche i supplenti in pieno anno scolastico, da una classe o da una scuola all'altra, si rompono solidarietà e simpatie, sostegni, legami fecondi per il loro mestiere così povero di soddisfazioni.

Il precariato diventa una malattia contagiosa che coinvolge anche i ragazzi (T.15, 16):

In conclusione, i ragazzi di quelle classi hanno avuto, nell'ordine: titolare, primo supplente, titolare (per pochi giorni), secondo supplente: poi hanno rischiato di riavere il primo supplente, e forse prima della fine dell'anno riavranno la titolare. Con buona pace della continuità del lavoro e dell'equilibrio psichico, di insegnanti e allievi.

Sei sballottato da una scuola all'altra, impieghi un sacco di tempo, ti sposti a tappare buchi dove c'è bisogno, magari ti trovi anche a lavorare in una scuola dove c'è bisogno di te la prima e la quinta ora, così lavori due ore e ne passi tre a non fare niente, per poi correre via a lavorare la tua terza ora da tutt'altra parte. Ti ritrovi ad essere, nella sostanza, assunto e licenziato anche dieci, undici volte l'anno e di più. Ogni fine di contratto equivale a un licenziamento. Ogni volta non sai per quanti mesi riuscirai a pagare l'affitto. Figurati se qualcuno si volesse sposare... Devi vivere alla giornata. Sempre.

E la ruota della fortuna o della sfortuna è così cieca che uno si può ritrovare in una scuola dove tutti - compresi bidelli e impiegati -, soffrono della stessa sindrome (T.17):

A novembre ho preso l'incarico al Csa, confermando la scuola Ater (ex Iacp, Istituto autonomo case popolari). Nel mio plesso lavoriamo in otto su quattro classi: tutte su posto vacante. Siamo tutte insegnanti precarie. Ma non le stesse dell'inizio dell'anno. Molte hanno abbandonato per altre scuole, sperando in nuove e più amene realtà. La classe in cui lavoro ha cambiato 17 insegnanti dalla prima elementare e il primo sorriso sulle labbra mi è apparso in dicembre. Ci sono due collaboratrici scolastiche nel plesso: anch'esse sono precarie. Nessuno si è mai accorto che a questi bambini sarebbe bastata solo una presenza fissa e costante e non un vespaio di mille supplenti spaurite che toccano fugacemente le mura di questa scuola per poi sparire, lasciandosi dietro solo il vuoto.

L'angoscia può arrivare alla disperazione quando, in questo saliscendi di graduatorie che qualcuno (politici, sindacalisti, burocrati, ministri) sembra usare come in un gioco del gatto col topo, si arriva ai 50 anni ("sono sposato, ho un figlio all'università", T.18), e ci si trova dopo mille supplenze "senza cattedra=senza lavoro=senza futuro" (T.19).

Pochi hanno realistiche vie d'uscita se (T.20):

abbiamo 40 anni. Se usciamo dalla scuola, che cos'altro potremmo fare se anche per lavorare come lavapiatti ci vogliono tre anni di esperienza e due lingue?

Salvemini versus Mastrocola

2004- L'insegnamento una faccenda inconsapevole

Oggi c'è la Ssis: Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento secondario. Si tratta di una scuola per chi si è laureato nella materia e che ora la vuole insegnare. Si dà per scontato che non la sappia insegnare e quindi glielo si insegna in una scuola apposita, successiva alla laurea.

Una volta ci si laureava e basta, quattro anni di università e poi automaticamente si andava a insegnare la materia in cui ci si era laureati. In verità, si andava a insegnare molto prima: già alla fine del liceo, al primo anno di università si potevano fare le prime supplenze. E per insegnare alle elementari bastava il diploma. Oggi invece si fa il tre + due, si prende la laurea e poi si aggiungono i due anni SSIS, dove ti insegnano a insegnare: in tutto sono sette anni di studio per diventare insegnante, sia alle elementari che alle medie che al liceo.

Cos'è cambiato? Che prima si pensava così: basta che uno sappia bene la sua materia e la saprà insegnare di sicuro; si pensava che il conoscere bene e a fondo la propria materia fosse di per sé un'assicurazione del saperla insegnare: si dava allora, evidentemente, molto valore alla conoscenza. Adesso invece si pensa: non importa che cosa uno conosce o non conosce, l'importante è che sappia insegnare. Ma insegnare che cosa? Nessuno pensa il "che cosa" sia importante: la materia, l'argomento, l'oggetto... il complemento oggetto. Si insiste sul verbo, e non sul complemento oggetto. Invece il complemento oggetto è importante. Direi che è l'unica cosa davvero importante: è stata la scelta della nostra vita, non mi sembra poco.

Chissà cosa viene insegnato ai giovani laureati di lettere che vogliono diventare insegnanti. Chissà come ne escono, questi cosiddetti «sissini», dai corsi della ssis, cosa pensano che voglia dire insegnare, come entreranno nella loro prima classe e si metteranno alla cattedra davanti ai loro primi allievi. Non ne so nulla di preciso. Ma ho paura che si sentano... pesanti. Gravati da un bagaglio ingombrante, e con l'animo sbigottito e triste.

Penso che l'insegnamento dovrebbe essere una faccenda molto inconsapevole: bisognerebbe non accorgersi di stare insegnando. Se invece studio come insegnare, acquisto una consapevolezza troppo consapevole, che danneggerà ogni mia naturale inclinazione. Inoltre divento per forza di cose pedante e forse anche presuntuoso, se, nel momento in cui sto insegnando, mi dico continuamente: io sto insegnando!

Bisognerebbe insegnare e basta, buttarsi e stare un po' a vedere quel che succede. È come nello sport: se devi fare una curva sciando, non ti metti a ripassare la teoria della gravitazione universale di Newton... Anche perché, se lo facessi, cadresti.

Devo ammettere che io sono, a priori e « naturalmente », contraria a qualsiasi forma di didattica intesa come scienza a sé stante, cioè come teoria. Penso che si possa insegnare un mestiere, ma nel senso che lo si può « passare » attraverso la pratica e l'esempio, non certo attraverso uno studio tecnico-teorico il quale non solo secondo me non è utile, ma può essere addirittura controproducente.

Sono, in poche parole, assolutamente d'accordo con Tolstoj e con Virginia Woolf.

Tolstoj, nei suoi *Saggi sull'arte*, diceva che le scuole di pittura arrivano a essere molto dannose perché, insistendo sulle regole tecniche e metodiche, spengono la felice spontaneità e inconsapevolezza dell'arte, e condannano l'allievo a una noiosa routine.

E Virginia Woolf, in un saggio scritto per una conferenza del 1931 e poi compreso nella raccolta *Professioni per le donne*, diceva: «Spero di non tradire nessun segreto professionale se vi dico che il più grande desiderio di un romanziere è di rimanere il più possibile in uno stato di non consapevolezza. Il romanziere deve indursi uno stato di perpetuo letargo.»

Va bene, lo diceva per il romanziere; ma secondo me va altrettanto bene per l'insegnante. Anche l'insegnante deve lavorare in una specie di letargo, dimenticandosi cosa sta facendo. Solo così lo farà bene.

Trovo molto dannoso insegnare in senso tecnico-teorico a insegnare: la didattica rischia di essere per forza di cose fine a se stessa, sterile, noiosa, triste; può produrre il terribile effetto di abbassare il livello di entusiasmo, di smorzare irrimediabilmente la passione che prima si aveva verso il proprio complemento oggetto, ovvero la propria materia d'insegnamento.

Capisco che i corsi di didattica siano necessari. Sono nati per far fronte a un problema reale e gravissimo della scuola di oggi: l'impreparazione degli insegnanti. D'accordo. Ma il rimedio rischia di essere peggiore del male. Non potremmo prescrivere, ai neolaureati che intendano intraprendere la professione di insegnante, dei corsi di approfondimento sulla loro materia invece che dei corsi di didattica? Voglio dire: se devono insegnare Dante, non sarebbe meglio fare dei corsi aggiuntivi su Dante, piuttosto che dei corsi su come insegnare Dante, cioè su come insegnare un argomento che forse non conoscono bene?

Così otterremmo tre risultati. Primo, saremmo sicuri che questi giovani neo-insegnanti conoscano bene l'argomento che vanno a insegnare. Secondo, faremmo qualcosa per accrescere il loro amore per Dante. E quindi miglioreremmo la qualità dell'insegnamento, dal momento che quel che un insegnante passa davvero agli allievi è prima di tutto l'amore per la sua materia, la sua personale e irripetibile passione, e solo dopo, in secondo piano, i contenuti della materia stessa. Terzo, favoriremmo quella inconsapevolezza letargica dell'insegnare che, secondo me, è la sostanza stessa, imprescindibile, di questo lavoro.

(Paola Mastrocola, 2004, pp. 70-73).

1908 - Pedagogia concreta e tirocinio

Ed è necessaria agl'insegnanti anche una solida preparazione pedagogica. Ci vuole senza dubbio un discreto eroismo per fare le lodi della pedagogia, come se non bastasse il panegirico della filosofia: non ne occorre uno maggiore a Curzio, prima di gettarsi nella voragine.

[...]

Pure, che colpa ha la pedagogia delle impertinenze e delle avventaggini dei suoi ambiziosi ed inetti paladini? Crediamo noi che la più larga dottrina e la migliore preparazione filosofica e la più serafica bontà di questo mondo, possa riuscire buon insegnante chi entri nella scuola senza essersi mai domandato a quale classe sociale appartengono gli alunni che egli dovrà educare; che cosa gli alunni di quella data classe sociale abbiano il diritto di chiedere alla scuola di Stato e che cosa lo Stato abbia il dovere di chiedere ad essi, in che cosa la scuola, in cui gli entrerà, differisce dalle scuole collaterali e vicine; quali difetti abbia l'ordinamento scolastico, di cui egli sarà uno dei motori, e come si possano attenuare; quali scuole precedettero quella, in cui egli entrerà ad insegnare, e perché furono abbandonate; in che cosa differiscono le scuole nostre da quelle degli altri paesi ed anche a quali cause si debbono attribuire le differenze; quale fine specifico abbia il suo insegnamento nella scuola? Nel sistema scolastico attuale, purtroppo, il trovare una risposta a queste domande darebbe poco aiuto al maestro: che ciascuna delle nostre scuole raccoglie gli alunni di tutte le classi sociali, e nessuna ha scopi definiti, e l'una somiglia all'altra salvo qualche cambiamento di materie; e tutto ciò che vi si insegna, s'insegna solo perché "sarebbe strano" che gli alunni non lo sapessero o meglio facessero finta di non saperlo. Ma le scuole future quali noi le auguriamo, differenziate l'una dall'altra secondo i bisogni delle singole classi sociali a cui ciascuna dovrà servire, non potranno raggiungere i loro intenti senza maestri che su quelle domande abbiano seriamente meditato e le abbiano nettamente risolte. E meditare e risolvere domande di quel genere, che altro non è se non fare della pedagogia? Non certo la pedagogia ideologica dei *songcreux*, come furono degnamente denominati or è un pezzo dal Rabelais, la quale si fabbrica una entità astratta: "l'uomo" o meglio - già che siamo in tempi democratici e laici - "l'uomo e il cittadino", per adoperarlo capricciosamente come bersaglio alle proprie deduzioni cervelotiche. Ma la pedagogia concreta, che espone la storia delle dottrine pedagogiche e dei loro successi e delle loro sconfitte pratiche; e mostra come le grandi rivoluzioni delle idee e degli istituti pedagogici si connettano strettamente coi mutamenti sociali, intellettuali, morali, e via via che si modificano gli indirizzi della vita pratica così si sposta anche il centro della scuola; e fa sentire come e perché la scuola sia uno dei gangli direttori della vita sociale e che nulla deve rimanere estraneo alla scuola che non sia estraneo alla vita: e nel problema scolastico addita un lato delicatissimo della questione sociale; ed educa gli insegnanti a non lasciarsi strappare dalle mani *la loro scuola*, e a non attendere passivi da altri le riforme necessarie, ma a trovarle da sé andando incontro ai bisogni del paese, suggerendole e all'occasione imponendole al Parlamento e al governo, prima che un burocratico e un politicante qualunque acquisti diritto della loro colpevole inerzia per fare egli male ciò che essi non hanno saputo o voluto fare bene.

[...]

Un grande impulso, per altro, possiamo e dobbiamo dare alla preparazione didattica degli insegnanti e alla riforma dei metodi, adottando il sistema del tirocinio pratico o assistentato.

Per quanto un insegnante di latino - come in qualunque altra materia - possa conoscere bene il latino ed essere imbevuto di cultura filosofica e pedagogica, difficilmente riuscirà ad insegnare bene questa lingua fino dal primo giorno, se non sia stato già messo in guardia contro molte piccole difficoltà pratiche, contro molti pericoli di piccoli errori, che l'esperienza scolastica insegna a discernere e a superare, e che riuniti tutti insieme rendono inefficace e spesso dannosa l'opera di chi alla dottrina e alla buona volontà non aggiunga la perizia di quelli, che si potrebbero chiamare gli espedienti e i segreti del mestiere.

[...]

La capacità didattica - si dice - non si acquista per lezione altrui: *magister nascitur*; la esperienza poi affina le attitudini naturali: *fit fabricando faber*; e così si forma il buon maestro. E certo Socrate non ebbe bisogno di nessuna laurea e di nessun assistentato per essere quel maestro che fu. Ma dove andrà a pescare il Ministro della P.I. diecimila o più Socrati, quanti ne occorrerebbero alle nostre scuole? I Socrati purtroppo non sommano a tanti neanche nel nostro paese, sebbene anche da noi - direbbe Heine - il Governo abbia cicuta abbastanza per avvelenarli tutti. D'altra parte anche un uomo d'intelligenza media e sinceramente desideroso di fare il bene può tenere una buona strada e diventare eccellente maestro, se sia bene diretto e possa usufruire della pratica altrui. E allo stesso uomo superiore non sarà di scarso aiuto il conoscere i frutti di questa pratica in modo che serva anche a lui il secolare lavoro dei suoi predecessori, ed egli non sia obbligato a chiedere alla sola iniziativa propria ogni cosa.

Chi si trova oggi ad un tratto sbalzato dall'università in una scuola media senz'altra guida che le innocenti lezioni di magistero, non ha dietro a sé che la sua esperienza di alunno. E a questa egli, infatti ricorre, per suggerimenti. Si sforza, cioè, di ricordarsi quello che facevano *in illo tempore* i suoi vecchi maestri, quali temi assegnavano, come correggevano i lavori, come facevano le spiegazioni, come si regolavano nelle ripetizioni, con che ordine svolgevano la materia, quali classici adoperavano: prende insomma, come norma le abitudini didattiche di cinque, dieci, quindici, venti anni prima: tutto il lavoro degli ultimi tempi gli è ignorato... è chiaro che tanto all'ottimo quanto al mediocre un anno di tirocinio pratico presso un insegnante che abbia ingegno ed esperienza, riuscirà d'immensa utilità: perché il primo imparerà gli ultimi e migliori espedienti della pratica pedagogica, ne chiederà ragione al maestro, li discuterà, li perfezionerà per conto proprio prima ancora di essere abbandonato a se stesso, ed entrerà nella scuola padrone ormai di tutte le risorse e scaltrezze dell'ufficio; il secondo imparerà ad imitare passivamente un uomo d'ingegno e un buon maestro, e porterà nella scuola l'eco di una buona voce e non quella di una voce qualunque o di una vecchia voce stonata.

(Gaetano Salvemini, 1908, pp. 583-589, passim).

Le cavallette della scuola

(Gaetano Salvemini, 1952)

Nel mezzo secolo, in cui fu costruito dalle radici il sistema scolastico dell'Italia unificata, si dovettero improvvisare a centinaia insegnanti di fortuna. Nominati senza concorsi a titolo provvisorio, erano ispezionati dopo qualche anno e trovati tanto più buoni a insegnare quanti più figli avevano; così "abilitati" entravano "in pianta stabile." Qualche volta, per uscire dal purgatorio del provvisorio, erano costretti ad affrontare esami di abilitazione; questi avrebbero dovuto servire ad escludere dall'insegnamento almeno gli analfabeti veri e propri, dopo che erano stati tenuti ad insegnare... in prova. Ma c'era sempre di mezzo per quasi tutti una nidiata di figli, e chi mai in Italia si è sentito il cuore di buttare sul lastrico un padre di famiglia? Non mancarono fra quegli insegnanti uomini di valore: tutto compreso, i preti sapevano almeno, il latino, e qualcuno era anche buon matematico. Erano preferiti per il massacro l'italiano e la storia. Ancora ai miei tempi, c'era un veterano delle patrie battaglie, che insegnava la storia dei rapporti fra Federico Barbarossa e i Comuni italiani nel modo seguente: "E stii sul monte e disse: mo vi accomodo io." Non era forse possibile fare meglio, nelle condizioni di allora.

Via via che le facoltà universitarie andarono sfornando un numero crescente di insegnanti, preparati con serietà, quella che prima era stata forse una necessità, diventò un intollerabile scandalo. La Federazione insegnanti scuole medie, appena fondata nel 1902, si mise a insistere che fossero abolite le abilitazioni che non si potesse insegnare nelle scuole governative senza laurea conseguita presso una facoltà universitaria dopo studi regolari; a scelta dei nuovi insegnanti doveva sempre avvenire per concorso. La legge sullo stato giuridico del 1906 consacrò questi principi.

I funzionari del ministero dell'Istruzione avrebbero dovuto essere contenti di non essere seccati da deputati ed elettori ininfluenti: la legge sullo stato giuridico parlava chiaro: vietava le nomine senza concorso. Ma a che scopo essere direttori generali o capidivisione, se non si può fare qualche favore a un amico, se non è lecito sentirsi persona "potente," cioè capace di fare il bene e il male senza renderne conto a nessuno? I burocrati di quella che allora si chiamava "Minerva Oscura" detestarono dunque quella legge, che come essi dicevano "legava loro le mani". E presto trovarono la via per eluderla: bandirono i concorsi per un numero inferiore ai posti che sarebbero stati presumibilmente disponibili e, quando non c'erano più vincitori di concorsi da mettere a posto, nominavano in via di urgenza senza concorso dei supplenti, e questi rimanevano tali per anni ed anni, finché non venissero "immessi nei ruoli" con qualche infornata-amnistia. Questo trucco, però, veniva usato con molta discrezione, perché i dirigenti della Federazione (*degli insegnanti medi, n.d.c.*) erano sempre lì pronti a protestare non appena avesse assunto proporzioni troppo scandalose.

Durante la prima guerra mondiale l'amministrazione dovette provvedere alle cattedre che rimanevano vacanti per le chiamate alle armi degli insegnanti regolari; e non poteva bandire concorsi in quelle condizioni eccezionali. In conseguenza, il suppletato si generalizzò come nessuno avrebbe prima potuto immaginare. Venne poi

il fascismo, e lo stato giuridico degli insegnanti medi fu senz'altro abolito. Fu il trionfo della burocrazia romana e dei gerarchi provinciali. La seconda guerra mondiale, poi, fece saltare in aria ogni vestigia di correttezza amministrativa.

Attraversata come Dio volle quella tempesta, sarebbe stato necessario riprendere in esame la materia delle nomine, e sistemarla una volta per sempre: cioè liquidare al più presto il passato, introducendo nei ruoli quei supplenti che non fossero dichiarati assolutamente inetti dai presidi e dagli ispettori, e bandire ogni anno i concorsi per i posti che presumibilmente sarebbero rimasti vacanti. Bandirli a tempo, perché i vincitori fossero messi a posto coll'inizio dell'anno scolastico successivo; per esempio, bandirli nel mese di gennaio, chiuderli a fine febbraio, farli giudicare nei mesi di aprile, maggio e giugno, e preparare i movimenti nei mesi di luglio e agosto per l'autunno sopravveniente.

C'era da riordinare anche un'altra materia: quella degli esami di abilitazione. Questi erano stati escogitati come rimedio ai dislivelli che esistevano fra le diverse facoltà universitarie: alcune conferivano lauree dopo serie prove; altre le regalavano a chiunque si prendesse il disturbo di pagare le tasse e di presentare una tesi comprata al negozio più vicino. L'esame di abilitazione avrebbe dovuto selezionare i laureati, eliminando i più scarsi. Sarebbe bastato a questo fine alle commissioni esaminatrici dei concorsi annuali la facoltà non solo di classificare i vincitori, ma anche di riconoscere ai concorrenti quelli che erano idonei anche se non vincitori e quelli che si erano dimostrati incapaci di insegnare. In tutti i casi, non avrebbe dovuto diventare insegnante in una scuola pubblica chi non avesse vinto un concorso. Dopotutto, le precauzioni nello scegliere le persone, a cui affidare l'educazione della gioventù, non dovrebbero essere mai considerate troppe.

Qui due fatti nuovi. Il primo era che il numero dei laureati, scarso ancora nell'ultimo ventennio del secolo XIX, ma diventato sufficiente nel primo ventennio di questo secolo, era cresciuto a dismisura sotto il regime fascista e durante e dopo la seconda guerra mondiale. Tutti ricordano che cosa furono gli esami universitari durante la guerra: chi poteva negare un diciotto a un giovane mandato in licenza a quello scopo? E i "colloqui", " quegli umoristici "colloqui" sostituiti alle tesi di laurea? Se c'era un tempo in cui gli esami di concorso-abilitazione erano diventati indispensabili per mettere un qualche ordine in quel caos, quello era il tempo adatto. Ma qui l'altro fatto nuovo: il predominio politico dell'Azione Cattolica: questa cercò di immettere nelle scuole il maggior numero possibile di insegnanti a lei fedeli; e poco le importava se costoro fossero ignoranti come bastoni da pollaio; bastava fossero raccomandati da un'autorità ecclesiastica o quasi ecclesiastica, e sapessero recitare il "Salve regina": *sola fides sufficit*.

La ressa furiosa degli *oves et boves*, che avevano bisogno di guadagnarsi ovunque un boccone di pane, e l'influenza politica dell'Azione Cattolica associatasi al vecchio malcostume della burocrazia romana e dei politicanti, travolsero ogni ostacolo di esami per abilitazione e per concorsi. L'istituto della supplenza era lì. Ed oggi una alluvione di supplenti, entrati nel chiuso, domanda di rimanervi, senza abilitazione e senza concorsi: *beati possidentes*.

Ecco perché il 6 novembre 1951 il Consiglio dei ministri approvò un disegno di legge, nel quale l'abilitazione era concessa "senza esami" ai laureati che avevano insegnato per cinque anni nelle scuole governative o legalmente riconosciute. La richiesta era partita dal sindacato delle scuole private, formato prevalentemente da

personale che non è stato mai abilitato. Gli insegnanti delle scuole private, così abilitati, sarebbero stati poi travasati nelle scuole governative, grazie ai punti che per gli anni di servizio nelle scuole private avrebbero ottenuto nelle graduatorie dei concorsi, se mai ci fossero stati concorsi.

L'annuncio del disegno di legge provocò una insurrezione in quegli insegnanti, che credono ancora alla serietà della loro professione (pare impossibile, ma ce n'è ancora!). Pare che il ministro Segni (del quale dicono che non sia privo di buona volontà) sia rimasto perplesso innanzi a quelle proteste. Sta il fatto che il 20 febbraio il disegno di legge non era stato ancora stampato.

Oltre agli insegnanti delle scuole private, vi erano i supplenti nominati senza concorso e senza abilitazione nelle scuole governative, grazie a un farraginoso meccanismo di "gride spagnole" che consente arbitrî e brogli di ogni genere. A molti di questi fu via via provveduto "con sanatorie speciali e concorsi senza esame". Gli esami sono la bestia nera dei supplenti: sono buoni solamente per i loro alunni; concorsi magari, ma senza esami: cioè una laurea classificata con 110 e lode in una università di manica larga vale più che una laurea classificata con ottanta su 110 in una università di manica stretta. Inoltre si regalarono premi di merito a reduci, perseguitati politici e razziali, vedove di guerra, ecc. Che cosa abbia da vedere essere ebreo o vedova di guerra con insegnare il greco e la matematica, non è chiaro. Mi guardi il cielo dal mancare di rispetto a nessuna vedova, ma non vorrei che qualcuna insegnasse la storia di Federico Barbarossa come faceva ai miei tempi quel veterano delle patrie battaglie.

Dimenticavo di dire che il ministero della Pubblica Istruzione bandisce anche concorsi: e concorsi per esami! Ma pare che li bandisca per dimostrare che sono una vera e propria assurdità, e che, per conseguenza, il meglio che si possa fare è di abolirli e lasciare mano libera ai burocrati romani e ai provveditori provinciali, cioè a dire ai vescovi, senatori, deputati democratici cristiani *et omne genus musicorum*.

I concorsi-abilitazione non sono banditi ogni anno, eliminandone quei laureati che almeno in tre concorsi non abbiano ottenuto l'abilitazione. Sono banditi quando Dio vuole, affinché i concorrenti si accumulino a migliaia. Ci fu un concorso per esami, bandito nel 1947, a giudicare il quale occorsero tre anni! Dopo sei anni, nel 1953, c'è un altro concorso per complessive 5.000 cattedre, per le quali sono state presentate 200 mila domande da 70.000-80.000 concorrenti. Ventiduemila candidati domandano di insegnare italiano e latino nella scuola media inferiore.

Mentre si fanno questi concorsi pazzeschi, cresce nelle scuole la turba dei supplenti. Gli esami di concorso i fanno solo i minchioni.

Nel sabotare la scuola pubblica, dà una mano a ministero dell'Istruzione il ministero del Tesoro. Questo rifiuta di allargare gli organici, e quindi rende necessaria la moltiplicazione dei supplenti, dato che non esistono cattedre di ruolo.

[...]

Mentre da 70 a 80 mila disgraziati si affannano a disputarsi 5.000 bocconi di pane, vi sono ancora nelle scuole governative 15.000 supplenti che fanno rumore per essere sistemati. E naturalmente non sono mancati i deputati di buon cuore che si sono fatti avanti a patrocinarli, dal comunista Di Vittorio al liberale Perrone Campano. Quando si tratta di accorrere in aiuto di poveri padri di famiglia, non c'è più lotta di classe, e rimangono in piedi le sole uccellagioni elettorali.

[...]

Che fare? Data l'abitudine italiana di non licenziare mai nessuno da un posto governativo se prima non è condannato almeno all'ergastolo da una regolare corte d'Assise, è forza riconoscere che il minor male sarebbe oggi di "sistemare" una buona volta quei disgraziati, come Rapisarda propone. Solamente io vorrei che Rapisarda, nel raccomandare siffatta soluzione del problema, non adoperasse argomenti che invece di mettere fine al malanno lo perpetuerebbero.

I supplenti, egli dice, "non hanno la possibilità di perfezionare, attraverso l'insegnamento, la propria preparazione professionale per il fatto che sono costretti ad insegnare ogni anno una materia diversa." Giustissimo. Ma non gli pare che prima di essere messi a "perfezionarsi" a spese degli alunni, insegnando ogni anno la stessa materia, dovrebbero dimostrare la loro capacità a perfezionarsi in esami di concorso-abilitazione? Che perfezione vuole che raggiunga un ciuco calzato e vestito, anche se insegnasse mezzo secolo di seguito? Le spese di quella perfezione le faranno i suoi alunni. Non è il caso allora di accertare, almeno una volta, prima che cominci a perfezionarsi, in qualcuno, che non gli manchi ogni capacità di perfezionarsi?

Cinque anni di pratica professionale, scrive Rapisarda, insegnano più che un concorso. Non gli pare che il concorso sia la prima barriera, che deve essere saltata da chi poi farà a spese dei suoi alunni la pratica professionale? Se non si mette quella barriera, con che criterio il futuro insegnante sarà scelto? La raccomandazione del vescovo, del senatore, del deputato, dell'acchiappacani?

Altra cosa è affermare che bisogna sistemare alla peggio (non potendo fare altrimenti) una situazione indecorosa, altra cosa è sostenere che quella situazione indecorosa è proprio quel che ci vuole in permanenza.

Si liquidi pure il passato, ma si provveda una buona volta a impedire che quel passato si perpetui.

(Gaetano Salvemini, ne "Il Mondo", 18 aprile 1952)

Ricordi

R.1. Rispettoso tirocinio

Tre cose facevano del nostro ginnasio una scuola seria: il corpo insegnante, la buona volontà degli allievi, il sistema. Il corpo insegnante era scelto, poiché ogni nuovo professore doveva passare più di un vaglio, ultimo e decisivo, quello della capacità di fondersi o meno con lo spirito attivo della scuola. S'era formata, in nobile senso, una specie di *casta* fra i docenti del ginnasio comunale, per cui valeva sopra ogni altra legge la dedizione all'insegnamento; nessun'altra ambizione era superiore a quella d'essere un bravo e coscienzioso insegnante. Perciò i più finivano la propria carriera nell'istituto in cui l'avevano iniziata. Le generazioni s'intrecciavano e si davano il cambio. Quello stesso atrio, quegli stessi colonnati ai vari piani, quelle stesse aule che li avevano visti scolari, li vedevano poi professori e l'istituto apriva a loro anche tutti i suoi misteri: sala del consiglio, presidenza, biblioteca, gabinetti scientifici. L'affiatamento fra colleghi avveniva per gradi e soltanto dopo un lungo periodo di rispettoso tirocinio i giovani familiarizzavano con gli anziani e non sempre s'arrivava fino al "tu". Ricordo che per alcuni anni, nel recarmi a far lezione in classe, seguivo al passo un mio vecchio professore di cui ero diventato collega; per il corridoio austero più di una volta dovetti sussultare nel timore che da un momento all'altro egli si volgesse a redarguirmi con la sua antica autorità. Tanto era il prestigio con cui alcuni insegnanti si imponevano agli allievi.

Giani Stuparich, 1948, pp.130-131

R.2. Mutazione genetica

A rendere più rischioso il rapporto con le colleghe era il fattore nuovo della mutazione sociale della categoria. Avviate alla pensione, maturata o anticipata per insofferenza del clima degli anni settanta, le signorine professoresse conosciute ai miei esordi, ligie al decoro e all'etica professionale, tipici del loro cetto di appartenenza grigio ma solido, al loro posto erano subentrate, tutte in forza di leggi speciali, quindi con la coscienza vittoriosa e non provata delle difficoltà di un concorso, le prime laureate di origine proletaria in fase di prima affrettata acculturazione, con quel tanto di selvatico e di duro, nelle più responsabili e preparate, di scomposto e di impertinente nelle altre, proprio di ogni alba sociale, che nei contatti interpersonali si traduce in attriti e in vera e propria conflittualità.

Alcune cercarono di mediare le loro patenti difficoltà di inserimento con le forze del sindacato stravolto nelle sue funzioni, scrivendo le più brutte pagine di agitazioni scolastiche della fine degli anni settanta, ad Argenta come altrove. Quasi quotidiane erano le risse in cui il dibattito rendeva sempre la baruffa comaresca fra gli opposti estremismi di destra e di sinistra, con le patetiche invocazioni, le une alla classe operaia, le altre alla famiglia e, tutte insieme agli studenti, incanagliati perché continuamente cooptati con maldestri S.O.S.

La parte più ambigua era però riservata alle professoresse «bene», sempre più poche,

ma forse proprio per questo, sempre più risolte a compensare la debolezza del numero con la forza di conversione alla estrema sinistra. Esse coniugando bene, con la nuova, la vecchia loro arroganza, e capaci di uno stile, avevano facilmente la meglio in ogni dibattito.

La conversione dei cattolici e dei borghesi, negli anni settanta, alla sinistra fu una pagina veramente sinistra. Senza quelle conversioni la sinistra sarebbe stata più vera e più agile nell'affrontare i reali problemi del Paese, primo fra gli altri, quello di una scuola di massa, perché diventasse realmente una scuola di tutti. La scomposta ibridazione della sinistra in quegli anni oltre ad averci regalato leggi inapplicabili, quali i decreti della partecipazione scolastica, le leggi dell'equo canone, della occupazione giovanile, della finanziaria e comportamenti politici deprecabili, ha allontanato il tempo della riforma e ha reso a un esercito di ragazzi piccoli e grandi la scuola un rompicapo ancora più inutile e crudele.

Elisabetta Fiorentini, 1989, pp. 237-238

R.3. Il primo giorno

Doveva dormire, ma non gli riusciva di dormire. Avrebbe dovuto riposare, ma non gli riusciva di riposare e la mattina successiva sarebbe stato il suo primo giorno da supplente al liceo Fenoglio di Torino e Renato non si sentiva tranquillo e non era di buonumore e non era affatto calmo come l'ombra rigogliosa e fresca di un vecchio salice che riposi lungo una strada di campagna.

Lo spaventavano li studenti che l'avrebbero accolto tra sberleffi e ghigni; o peggio, con quell'atteggiamento di disattenzione calcolata che persino i più diligenti e miti riservano a un'autorità minore e priva di appiombò come un sostituto.

Quei ragazzi non pensava di conoscerli, e di loro non si fidava. Anche se in un tempo non lontano pure Renato era stato un ragazzo e aveva vissuto, viaggiato, perso tempo e sognato a occhi aperti contemplando dalla finestra della scuola la luce del mattino che sorgeva pallida da dietro una caserma di vigili del fuoco. Anche i colleghi lo impensierivano, e lui credette di non riuscire a cavarsela e immaginò l'aula che sapeva di linoleum, gli studenti seduti in silenzio dietro i banchi, e poi, implacabile e rivestito d'angoscia, sarebbe arrivato il momento in cui avrebbe dovuto avvicinarsi a quella certa sedia che si trovava esattamente dove lui si aspettava di trovarla, dietro l'orrore della cattedra. Nella sala riservata agli insegnanti; aprendo il cassetto della professoressa Dinello che doveva sostituire, avrebbe trovato il registro e un libro di testo dalla copertina blu con, all'interno, la storia della letteratura italiana dal tardo Settecento ai giorni nostri. Poi immaginò una piccola aula che prendeva luce da una coppia di finestre al primo piano e seppe che il suo cuore e la sua preoccupazione avrebbero riguardato, in quel momento, cose da nulla e nel contempo terribili - gli stramaledetti registri e le stramaledette circolari da firmare per presa visione. Si sentì un supplente perduto e, molto probabilmente, dimissionario da quasi tutto, e la stazione radio in avaria che doveva abitargli il cervello mandava in onda solo notiziari di catastrofi e tragedie in piccolo. Ormai mancava poco, e nonostante fuori fosse quasi l'alba c'era, nella testa insonne del supplente Renato, il regno tenebroso di un enorme buio.

Andrea Demarchi, 2003, pp.243-244

R.4. Qualcosa di strano

Come ogni anno, alla comparsa dei primi raggi di sole (fine febbraio, inizi di marzo...) la Dal Ben scoppiava. Mentre tutti sentivano la primavera come un'esplosione di gioia e di energia, per lei era l'inizio di una profonda depressione. Arrivava a scuola con il cane e lo legava alla ringhiera delle scale. Poi entrava in classe in ciabatte e camicia sbottonata. Era il segnale: la preside telefonava al medico per sollecitarlo a concederle un certificato di due mesi.

Intanto passavano i giorni e la classe rimaneva senza insegnante durante le sue ore... Bisognava organizzarsi per occupare il tempo in attesa che mandassero qualche supplente.

[...]

Era passata una settimana e la classe sembrava ancora un bivacco. *Charlie* aveva appena battuto il suo record. Due minuti e dodici secondi senza respirare. Si era preparato con cura, facendo esercizi di ventilazione: inspirava con il naso ed espirava con la bocca. Poi aveva trattenuto il respiro, migliorando il precedente primato personale di otto secondi.

Mentre ansimava, cianotico, accasciato sul banco, entrò lui, il supplente, accompagnato dalla bidella Rosina. Era giovane, sui trent'anni o anche meno, in giacca a quadri, cravatta enorme, colletto inamidato e pantaloni con piega tirata col filo a piombo...

- Buon giorno - disse impacciato - mi chiamo Pennacchi Daniele, staremo insieme due mesi perché la vostra insegnante di lettere è ammalata, comunque mi ha detto che siete indietro con il programma e che dobbiamo subito cominciare con Antonio Fogazzaro...

I giorni successivi furono penosi. Appena tentava di aprire bocca, veniva travolto da una confusione infernale. Lui si sforzava di stabilire un dialogo, ci offriva dei compromessi, delle alternative alla spiegazione del programma, come la lettura di qualche articolo di giornale, o discussioni di politica... Niente, non gli veniva concesso di aprire bocca...

Così si metteva a parlare con le due secchione del primo banco, quelle con gli occhiali e le ascelle che sapevano di ragù. Noi degli ultimi banchi cominciammo a buttar pallini di carta sui capelli dei due scorfani, facevamo gesti scemi, *Charlie* ruttava, *Pera* batteva le palme delle mani sul banco come se suonasse il tamburo, *Recia* prendeva i calzini dalla borsa della ginnastica, li tendeva come elastici e li sparava in aria... dove cadevano, cadevano...

Dopo una settimana accadde qualcosa di strano. Dagli ultimi banchi notammo che il dialogo tra Pennacchi e le due secchione si era allargato a tutti quelli della fila di destra, quella vicina alla porta... si vedeva, dalla parte opposta della classe, il supplente gesticolare rosso in viso, seguito da uno sparuto ma interessato gruppo di ragazzi che assentivano, intervenivano con domande e ogni tanto si giravano verso di noi facendo "sssstttt!" con il dito indice alzato davanti alla bocca...

Nei giorni seguenti cominciarono a circolare libri, quelli della fila di destra se li scambiavano, qualcuno chiedeva di uscire per recarsi in biblioteca... Decisi di vederci chiaro, di orecchiare per capire cosa stesse succedendo...

- Ci sono tanti modi di pensare ai libri... - stava dicendo Pennacchi - Come oggetti

di arredamento, per esempio: qualcuno va in libreria e ne prende tre metri, di quelli ben rilegati, per riempire un paio di scaffali; oppure come rimedio per una sedia o un tavolino che dondolano: ne prendi uno e lo sistemi sotto la gamba più corta...; ma i libri possono essere anche degli strumenti di comunicazione con gli altri e di condivisione... Le letture che uno fa in una vita non sono quelle consigliate dalle professoresse di lettere. Sono quelle consigliate dagli amici o dalla morosa o dai famigliari... dalle persone che amiamo e ammiriamo, in sostanza...

Il discorso mi parve interessante. Mi avvicinai un po' di più.

- I libri - continuò - non possono essere "prescritti", come fossero medicine; i libri vanno "proposti". La lettura non può essere ingiunzione, ma invito, incoraggiamento. Se non si legge è perché la scuola considera il libro come una "terapia", un farmaco da somministrare ad un paziente... Tutta la bellezza, la fragranza, la dolcezza di una pagina scritta, vengono triturate, scavate, sezionate da volumi di commenti, note, interpretazioni di ogni genere... Quello che in origine è un organismo vivente, pulsante, animato, viene svuotato della sua carica vitale, privato della sua linfa e ridotto a mummia, a corpo senza energia. E poi, se i ragazzi non leggono, è sempre colpa della televisione, o dei troppi soldi che hanno in tasca, o dei genitori che non sono mai a casa...

Feci cenno a quelli della banda di *Recia* perché smettessero di parlare a voce alta e mi avvicinai ancora di più.

- Purtroppo la funzione della scuola è di dare consigli sempre utili e mai gratuiti. Il libro che si legge per dovere scolastico "serve" sempre a qualcosa: all'esame, allo svolgimento del programma, a farsi strada nella vita, ad assimilare certi valori, a conoscere noi stessi e la civiltà dove viviamo... Leggere "serve", leggere è "utile"... per questo la scuola irrigidisce ogni tensione emotiva, che la lettura potrebbe provocare, nelle griglie dei voti, degli esami, delle pagelle... Abituatevi all'idea che leggere non serve a niente, che è un atto d'amore, gratuito, un piacere che si esaurisce in se stesso, di cui non bisogna rendere conto a nessuno... Perché si ama? Qualcuno lo può insegnare l'amore? Lo stesso vale per i libri: o si accende la scintilla, oppure è inutile...

La scintilla si accese in me in quel momento. Quell'ometto così ridicolo e impacciato mi apparve sotto una luce diversa da come l'avevo visto all'inizio. Cominciai a bermi tutto quello che diceva, a fare domande, a chiedere spiegazioni. Un po' alla volta tutta la classe si ricompose, anche *Recia* e la sua banda, e le lezioni del professor Pennacchi diventarono un avvenimento travolgente...

Lorenzo Busson, 2002, pp.128-133

R.5. Domande

Le difficoltà cominciavano dal primo passo, dalle domande. Le modalità per presentare le domande erano scritte nell'ordinanza ministeriale, o O.M., che di norma usciva predata. Si sentiva, al sindacato, da qualcuno ben informato che aveva un parente al ministero, che l'ordinanza era nell'aria. Poi si sapeva per certo (telefonata a Roma a parenti, a vecchi compagni d'università) che l'ordinanza era uscita. Quando usciva veramente, cioè quando al sindacato o in edicola arrivava il giornalino squalido con il testo definitivo dell'ordinanza, la data era quella di due settimane prima

e ne mancavano solo altrettante al termine ultimo e inderogabile della scadenza, anche se faceva fede la data del timbro postale, il che consentiva di utilizzare appieno anche l'ultimo giorno, controllando però sul calendario che non cadesse di domenica.

In Sardegna, per via delle correnti, del Mare Nostrum o delle Ferrovie dello Stato, delle poste o della legge per le chiudende, l'ordinanza arrivava tardissimo, quando mancava solo una decina di giorni e si sapeva che in altre città - Roma, Milano - i colleghi avevano già fatto tutto e erano tranquilli e rilassati.

Le domande erano vere e proprie domande di assunzione, in base ai titoli acquisiti, e bisognava farle ogni anno. Cioè al Ministero volevano verificare se permaneva la stessa volontà di continuare la carriera, di maturare scatti, di passare al parametro successivo e, giustamente, i documenti erano sempre quelli. Al provveditorato i fascicoli personali si gonfiavano di anno in anno con ritmo costante e Vincenzo, che lavorò per anni nella commissione nomine - fungeva cioè da controllore della legalità degli atti per conto del sindacato - raccontava, sfidando la norma che regola l'ufficio, di archivi enormi, di sotterranei pieni di scartoffie, con insetti strani che si riproducevano negli anfratti degli scaffali, stimolati dalla carta delle fotocopie; ce n'erano perfino, diceva, specie che si credevano estinte da anni.

Ogni anno quindi bisognava ricominciare: certificato di laurea, di abilitazione; estratto del foglio matricolare o, in assenza fotocopia autenticata del foglio di congedo; stato di famiglia, certificato di residenza. Tutti i certificati in bollo oppure fotocopie autenticate in bollo.

Talvolta era permesso fare riferimento ai certificati «giacenti» nel fascicolo personale, ma è un rischio che, come altri, non ho mai voluto correre: e se tutti i miei certificati erano andati persi? E se l'insetto di cui diceva Vincenzo aveva mangiucchiato il mio certificato nella parte del bollo, invalidandolo automaticamente? Oppure, se l'addetto non riusciva a reperire il mio fascicolo?

In Sardegna il problema era aggravato dai venti e dalla dominazione spagnola, soprattutto per i documenti che bisognava richiedere in continente. Telefonare, e poi scrivere, al comune natio per il certificato di nascita; scrivere all'università per il certificato di laurea, al sovrintendente scolastico regionale per quello d'abilitazione. Ricordarsi di allegare mille lire di francobolli se no non rispondevano; fare autenticare le fotocopie in comune (però prima bisognava fornirsi delle marche perché allo sportello non le vendevano); fare autenticare le firme (dal sindaco, dal segretario comunale; dal preside per il personale in servizio); ricordarsi delle date di scadenza. Di solito arrivava una proroga di dieci-quindici giorni ma anche così si arrivava al pomeriggio dell'ultimo giorno a fare la coda nell'unico ufficio postale aperto di pomeriggio (fino alle nove), tutti gli insegnanti stravolti, prima di chiudere definitivamente le buste commerciali (e le si spediva per avere una ricevuta in mano, non per altro, altrimenti sarebbe stato più semplice presentarle a mano, quelle che si potevano presentare). Dubbi lancinanti: avrò confuso la classe di concorso con quella di abilitazione? Lettere alle superiori è classe XI - o classe LI?

Il punteggio del corso di aggiornamento sull'Africa vale anche per il trasferimento? Adesso, a raccontare, queste cose sembrano piccinerie. Il paese sta attraversando momenti gravi, cosa vuoi che sia una fila in più o in meno. Ma allora non era così semplice.

Altro problema erano le schede, o allegati.

Le vendevano nelle edicole oppure nelle sedi sindacali ma non arrivavano mai. Quando arrivavano si spargeva la voce improvvisamente (ti telefonavano nel cuore della notte degli amici fidati: «Sono arrivate le schede 2 e 5 all'edicola di piazza Azuni»); alle sette del mattino andavo lì ma erano già finite e cominciava la ricerca per le edicole. Al sindacato le ordinavano; bisognava prenotarsi e gli iscritti arrivavano in sede con più sicurezza nei confronti degli altri, quelli che ci andavano solo quando ne avevano bisogno, e si facevano i conti: allora 10 della 5bis; 2 dell'allegato 2 (la scheda era detta anche allegato perché bisognava allegarla alla domanda, di cui però - precisava una dicitura - faceva parte integrante); 3 della 4; 4 della 3.

Le schede bisognava compilarle in tutte le loro parti (ma non nella colonna riservata alla Commissione Nomine) e occorreva molta attenzione. Ricordarsi sempre, per esempio, che la classe di concorso, in numeri romani, non era la stessa della classe di abilitazione; ricordarsi gli anni, e le frazioni di anni, in cui si era insegnato e la relativa qualifica ottenuta - allora c'era la qualifica -, *ottimo, valente, buono, sufficiente*, le date esatte, dal... al... per le supplenze.

Di solito le compilavamo insieme, l'ultimo giorno, con Vincenzo che, insegnando da molti anni, era molto bravo in queste cose e aveva il coraggio di operare cancellature ardite sulla scheda in caso di errore, mentre io ero per riscriverle daccapo e, sapendo bene che avrei senz'altro sbagliato, ne compravo sempre una decina in più che conservo ancora, tutte uguali e inutili.

Paolo Teobaldi, 1984; pp. 21-24.

R.6. Tutto per il punteggio

Un giorno m'hanno chiamato da Asti. Io aspettavo la raccomandata, invece m'hanno chiamato al telefono. Venga, m'ha detto la segretaria della scuola, venga. Lei ha tutto il diritto di lavorare, venga qui, c'è lo spumante, c'è il palio, lavora e si diverte, c'è la cattedrale di Asti davanti alla scuola, c'è la torre di Asti. Va bene adesso questa mi descrive tutta Asti, mi dicevo, non la finiva più di convincermi di andare ad Asti.

Io sono uno che al lavoro non ci sputo, specialmente l'Asti Cinzano a me mi piaceva, sono andato, sono partito subito col pendolino che è un treno che va veloce e ti offrono i biscotti Bistefani.

Sei ore di viaggio, seicentododici chilometri, scendi ad Asti e scopri la provincia. Se tu vivi in città, quando arrivi ad Asti capisci cosa significa vivere in provincia. Uno cammina per le strade, trova tutto pulito, tutto sistemato, ci sono le aiuole con i fiori, ci sono le bandiere di Asti dappertutto. Vedi i barboni, non sono come quelli di città, sono barboni di provincia, un tipo di barboni distinti, c'hanno il cartone scritto pulito, senza errori. Per esempio tu vedi che qui ogni cosa è Vittorio Alfieri. Casa di Vittorio Alfieri farmacia Vittorio Alfieri cassa di risparmio Vittorio Alfieri cinema Vittorio Alfieri teatro Vittorio Alfieri albergo Vittorio Alfieri ristorante Vittorio Alfieri pornoshop Vittorio Alfieri corso Vittorio Alfieri pizzeria Vittorio Alfieri. Poi c'era il Vittorio Alfieri Istituto Magistrale che è la scuola che m'aveva chiamato.

Mi sono presentato alla segretaria della scuola per firmare le mie diciotto ore sindacali, mi spettavano. No, le sue ore sono dieci, fa la segretaria col suo accento

piemontese. Va bene dieci ore, non scherziamo, io vengo da Roma mica vengo da Alessandria che è vicino due passi. Mi sono messo a discutere con questa segretaria piemontese. Aspetti un attimo le chiamo il preside, parla col preside.

Mentre aspettavo sentivo le urla di questo preside con la segretaria. Poi è arrivato, senta professore, per noi la sua supplenza è di otto ore, dice guardando dei fogli che c'ha sotto gli occhi. Questo preside sembrava un prete, aveva la faccia da prete, con gli occhi vicini vicini, una calvizie tutta da un lato. Io guardavo la calvizie, mi dicevo, come mai questa calvizie, non stavo neanche a sentirlo, ero incantato dalla calvizie. Il preside parlava senza alzare mai gli occhi dai fogli, sentivo che diceva, per noi la sua supplenza risulta di quattro ore. Poi diceva sei ore poi otto poi dodici dieci poi sei. Diceva sempre noi, come se erano in tanti quelli che avevano preso questa decisione di darmi sei ore.

Senti preside, dicevo, guarda che io sono venuto da Roma mica da Alessandria che è qui vicino a due passi. E lui subito, noi non abbiamo mai mangiato alla stessa tavola con ella, mi diceva, aggiustandosi con le mani gli occhiali come se gli si erano storti dicendo quelle cose. Allora io mi sono girato perché diceva sempre ella, come se dietro a me ci fosse qualcosa qualcuno per la quale. Io non vedevo nessuno. Si vede che questo preside è uno che parla così, mi dicevo, quando fa riferimento a se stesso si dà del noi, quando fa riferimento agli altri dà dell'ella.

Senti preside, ho continuato con tutta la calma, guardi. Ella che fa le accetta le sei ore o non l'accetta.

Non sapevo cosa fare, a me una cosa del genere non mi era capitata mai, mi stavo innervosendo.

No, gli ho detto, a me sei ore non mi toccano e non le accetto, guarda che io sono venuto qui per diciotto ore voglio diciotto ore mi spettano diciotto ore voglio diciotto ore se no faccio casino vado ai sindacati spacco la scuola spacco tutto, gli ho gridato a quello e quello, ella è meglio che se ne va se no noi la quereliamo. A chi quereliamo stronzi, gli ho detto al plurale. Quello si è fatto rosso non riusciva a parlare, si è aggiustato di nuovo gli occhiali con le mani, m'ha detto quereliamo a ella, perché ella è un cafone d'un romano! se ne torni a Roma a fare il cafone! A quel punto a me, anche se io non ero romano, mi sono saltati i cinque minuti, perché a me cafone d'un romano non me lo dice nessuno, a quel punto c'avevo le palle così girate gli sono saltato sopra, lì sul tavolo, agile come sono, gli sono zompato sul tavolo, sopra le penne dorate, sopra le carte che ci aveva lì, l'ho preso per la cravatta, l'ho sbattuto al muro, contro la bandiera italiana che c'era, contro Oscar Luigi Scalfaro che c'era, contro il Gesù Cristo che c'era.

Intanto era arrivata gente, sono arrivati altri professori, mi tenevano mi dicevano lascialo che ti rovini, io dicevo no porca troia l'ammazzo mi facevo tenere, solo dopo un poco l'ho lasciato, prima l'ho fatto cacare sotto, perché quando è così vale tutto, dicevo a quelli, ai professori che erano tutti meridionali come me.

C'avevo sei ore settimanali. Cosa ci facevo con sei ore settimanali ad Asti? non mi ci pagavo neanche i tramezzini al bar Cocchi che c'è lì. Siccome tutti mi dicevano che mi conveniva accettarli per il punteggio, allora sono rimasto per il punteggio, perché tu ai fini del punteggio migliori la tua classifica, lì nella scuola, migliori la graduatoria, alla fine tu per punteggio fai di tutto.

Giuseppe Casa, 2002; pp.26-29

R.7. Graduatoria provvisoria permanente

La "ciuccimma" è una sostanza solida e informe con la quale Gabriella è solita definire i suoi alunni. L'aggettivo esagerata l'ha usato oggi per la prima volta, il che lascia intendere il suo sfinimento prossimo alla depressione. Non ne può davvero più. «Tu non te lo puoi proprio immaginare. Non lo sai quante volte mi vengono le lacrime agli occhi. Quante volte mi giro alla lavagna solo per non farmi vedere che sto per piangere e magari per la rabbia spezzo il gesso. E quelli niente. Giocano a carte. Se ne fottono. Non li sopporto. Non lo so se riesco a finire quest'anno».

«Sono sempre dodici punti. Non puoi mollare, adesso. Ne avresti sei in meno». Gabriella insegna in una scuola privata, una di quelle scuole della serie più soldimeno volontà uguale promozione. Quelle scuole che hanno sulla porta il nome di un pedagogista famoso - Montessori, Rousseau - e si spalancano sul nulla dell'educazione. Un appartamento acconciato alla meno peggio, stanze trasformate in aule: banchi e sedie allineate, foto del Presidente della Repubblica e rametti di ulivo, rincechiti. Scuole disadorne, come il sapere che si cerca di impartire: per recuperare tre anni in un mese, per motivare all'impegno ventenni disamorati di tutto, obbligati dalle famiglie a prendere il diploma.

Con Gabriella ho studiato per il concorso a cattedra, il primo bandito dopo otto anni dalla nostra laurea. Abbiamo trascorso un anno tra i libri, bistrattando mariti e figli, preparando pranzi e cene con appunti e schemi appesi sui mobili della cucina, videocassette di storia come sottofondo alle faccende domestiche. E alla fine abbiamo conseguito l'abilitazione.

Nella graduatoria finale, si è collocata un centinaio di posizioni dopo di me. Io sono entrata nei ruoli subito; per lei si trattava di attendere un altro anno scolastico, massimo due. Poi un bel disegno di legge ha bloccato le assunzioni e lei è finita nella fascia dei prof supplenti. Sostando per qualche tempo nella "graduatoria provvisoria permanente".

Graduatoria provvisoria permanente. Un ossimoro complicato e veritiero. Al ministero della Pubblica Istruzione, il tempo si dilata e si contrae, tende verso la stabilità e la permanenza, ma vacilla ancor prima di essere pronunciato e ipotizzato. La permanenza, in graduatoria, è provvisoria. Ed è già tanto. Un giretto al Provveditorato - oggi ha un nuovo nome, Centro servizi amministrativi, ma per noi è sempre "il Provveditorato" - dà la sensazione che quel mondo di graduatorie può sprofondare, inabissarsi negli inferi della burocrazia, trascinandosi dietro tutti quelli che nella scuola hanno il coraggio di pensare di poter entrare. O forse non si tratta affatto di un ossimoro. La graduatoria provvisoria permanente è il ritratto di una condizione esistenziale: tu vivrai sempre, in modo permanente, una condizione di provvisorietà. Il lungo elenco di nomi e di posizioni di aspiranti prof supplenti si può risalire accumulando punti: insegnando e frequentando corsi di perfezionamento. La strada più sicura però è quella di lavorare in una scuola privata legalmente riconosciuta, dimostrando di avere una retribuzione.

I datori di lavoro di Gabriella sono costretti a pagarla: due euro l'ora. Un terzo di quanto lei spende per lasciare sua figlia alla baby sitter. Ma è già fortunata. In molte scuole, sono le insegnanti stesse a pagarsi le tasse.

Marilena Lucente, 2005, pp.88-90.

R.8. Aspettare

Alessandra è una radio accesa. Io le faccio segno che vado di là, lei mi raggiunge in sala tv, quella con le sedie di pelle anni Settanta che sembrano assalite dai gatti. Ci sono una ventina di donne che guardano una fiction, per fortuna a un certo punto una con un accento assurdo, tipo calabrese, comincia a prendere in giro quella che ha il monopolio del telecomando, le dice: «Che vergogna. che appiattimento, che abbruttimento, tante belle teste sprecate davanti alla spazzatura».

Però lo fa così, senza cattiveria.

«Allora», le dice quella. «Che vuoi vedere?».

«Il telegiornale». Quella ci sta e cambia canale.

C'è un servizio sulla scuola: mentre fanno vedere la Moratti che accarezza in testa certi bambini, la voce spiega che le nuove abilitazioni daranno diritto a trenta punti. Questo significa più o meno che all'aggiornamento delle graduatorie ci ritroveremo scavalcate da una marea di ragazze che hanno seguito i nuovi corsi di abilitazione.

Un nugolo di mamme si aggrappa contemporaneamente al cellulare, qualcuna scoppia a piangere. Qualcuna a discutere. Qualcuna chiede conferma, perché non ha capito bene. Si va dal calcolo dei punteggi ai discorsi sulla base e sul sistema, quella che teneva il telecomando se la prende con la calabrese: «Non era meglio che ci vedevamo la fiction?». Alessandra come al solito alza la voce più di tutti: «Eh... e poi vai al sindacato e quelli che possono fare? Ti aiutano a vedere sul terminale in quale provincia c'è più disponibilità. Bergamo. E ora qua sono e poi ti lasciano a buttare sangue qua e se ne stanno fottendo di tutte cose».

Io mi sento anestetizzata: è strano quando alla televisione dicono che cosa sarà della tua vita nel prossimo anno.

Me ne vado in camera senza aver detto neppure una parola. Qui mica decido io se un mese devo stare con i soldi contati, o riesco a mettere qualcosa da parte. Non decidiamo noi se quest'anno ne è valsa la pena, di salire fino quassù, o non era meglio farsi amico un prete di qualche scuola privata giù in Campania. Mica lo sa lei, la mamma della stanza quindici, se l'anno prossimo potrà tornare tutti i giorni a casa, dopo il lavoro, e preparare la cena o stirare i pantaloni dei figli, andare in gita la domenica. Lo sa il ministro Moratti. Anzi, non lo sa nemmeno lei, solo: lo decide. In fondo c'è poco da stare in ansia, l'ansia non serve: l'ansia è fatta per correre in avanti. Qui bisogna solo aspettare, aspettare che il punteggio lieviti, che le graduatorie scorrano, che la mobilità aumenti. Aspettare, galleggiare, siamo in un limbo. Inutile pensarci, inutile.

Valeria Perrella, 2004; pp. 331-333.

R.9. Mi aiuti lei

Mi sentivo un pesce fuor d'acqua, a scuola, mentre intanto arrivavano le nuove leve di insegnanti, quelli entrati con concorsi riservati di tutti i generi: e alcuni, peraltro, bravissimi, ma, la maggior parte, pochissimo preparata e, soprattutto, con poca voglia di sgobbare. D'altro canto (sto ormai parlando del periodo a cavallo fra gli ultimi Ottanta e i primi Novanta), perché mai, diminuita l'offerta nel mondo dei

lavori cosiddetti impiegatizi, perché mai un giovane laureato, specialmente se donna, avrebbe dovuto rinunciare, anche se non vocato, a quel ripiego che era per lui l'insegnamento? Molto meglio un posto di precario, vulgo supplente, che l'indomani avrebbe potuto diventare, con un colpo di bacchetta magica, e qualche sanatoria, posto di ruolo, piuttosto che il nulla. Li vedevo arrivare da tutte le parti d'Italia con le loro valige, spesso per una supplenza di soli quindici giorni; arrivavano direttamente a scuola dal treno o, soprattutto qualche ragazza più agiata, dall'aereo. Qualche volta, le più timide e le più sprovvedute, in compagnia di mamma o del marito o fidanzato. Mi dicevano, non so ancora dove andare a dormire stasera, mi aiuti lei. Ogni volta si mobilitava tutta la segreteria per cercare una soluzione: mi faceva pena tutto questo andirivieni, motivato non solo o non tanto dai soldi, ma dalla necessità di far punteggio, in vista di graduatorie e di concorsi futuri. Mi dicevo che, grazie al cielo, a suo tempo non avevo dovuto fare tutti quei conti. Né quei sacrifici. Quante facce sono sfilate davanti alla mia scrivania in quegli anni: visi teneri o duri, sorridenti, dolorosi, confusi. C'era chi mi diceva, mi consigli lei. Per il futuro, intendevano. Qualche volta ho pensato, con solidarietà, alla classe degli insegnanti precari, quelli che di fatto tengono in piedi il baraccone scricchiolante della scuola, correndo affannati a tappare ogni buco, come a «un volgo disperso che nome non ha». Che destino può avere uno che, magari a trentacinque, o a quarant'anni, o anche più in là, per una serie di circostanze, non è ancora di ruolo? Sì, qual è, anche, la forma del suo destino? mi chiedevo, Ma era un attimo: la mediocre giornata del preside è travolta da tante cose.

Giovanni Pacchiano, 2005, pp.146-147

R.10. Destino

Avevo un caro amico che, appena laureato, si era messo a insegnare. Supplenze prima. Corso Abilitante poi. In breve, Insegnante di Ruolo nelle Scuole Secondarie. Dopo un anno aveva trovato il modo di ottenere un Distacco Sindacale presso il Provveditorato. Continuamente mi diceva: «Fai la domanda! Fai la domanda!».

Ma io non volevo insegnare. Sentivo che quella sarebbe stata la fine di tutte le mie speranze di un brillante avvenire. No, tutto tranne l'insegnamento.

Fin da piccolo avevo sempre avuto una strana ripulsa per quel mestiere. Oh, non che gli Insegnanti dei miei tempi offrirono uno spettacolo scoraggiante. Al contrario. Erano personaggi stimati e ossequiati, provvisti di un soddisfacente potere d'acquisto e inseriti di diritto nell'*intelligenza* locale. Solo che a me erano sempre parsi in fondo dei non realizzati, gente che insegnava perché non aveva trovato di meglio. Era, certo, nient'altro che una mia impressione adolescenziale; ma mi aveva segnato, che ci potevo fare? Insomma, no, l'Insegnante no. Non io.

Così, me ne andai in *radio-tele-ménager*. Ma nella provincia francese i tetti erano a spiovente e i francesi amavano i grossi cani, soprattutto quelli da guardia. Ci trascorsi un'estate, a rischio continuo di cadere e di venire morsicato.

Tornato in Italia, scoprii che il mio amico Insegnante aveva inviato al Provveditorato la Domanda e tutta la Documentazione Relativa a nome mio e a mia insaputa. Non mi arrabbiai perché non ne avevo più la forza. Ormai sentivo il peso del Destino sulle spalle e mi sognavo tutte le notti bigliettotaio sul filobus, della barzulletta-

profezia, la variante che mi concerneva («Tu, che sei Figlio della Gallina Nera, farai l'insegnante!») puntualmente si avverò.

Tre giorni dopo il mio rientro in patria squillò il telefono. «Qui è il Provveditorato. Accetterebbe una Supplenza Annuale su una Cattedra di diciannove ore in città?»

Come si può lottare contro il Destino? Avevo resistito anni, avevo fatto tutti i mestieri, avevo perfino lavato latrine di caserma (regola di guerra per spiazzare il nemico: mai mettere l'uomo giusto al posto giusto). E adesso la voragine dell'insegnamento mi si spalancava davanti, larga, comoda e lubrificata per ingoiarmi meglio. C'era gente che si sarebbe svenata pur di avere qualche giorno di Supplenza, anche a "millanta" miglia giornaliera di distanza, anche chissadove; per una Supplenza Annuale, poi, sarebbe giunta al delitto. E a me offrivano addirittura un'ora in più (quindi pagata extra) della Cattedra Ordinaria (che era di diciotto ore).

Colpa del servizio militare. Effettuato a cavallo di due anni scolastici (così, almeno, mi spiegarono) mi aveva fornito tale punteggio da consentirmi di superare d'un balzo tutti gli altri pretendenti in graduatoria.

L'anno successivo ebbi l'Incarico (sogno disperato di tutti i supplenti), che mi fu riconfermato anno dopo anno; fino al Concorso Riservato (ai possessori di Incarico) che mi consacrò Insegnante di Ruolo per sempre.

Chi ero io per resistere al Fato?

«Tu che sei Figlio della Gallina Nera farai l'insegnante!». A nulla valsero i miei patetici tentativi di gabbare la sorte. Se dimenticavo di reiterare la Domanda per la riconferma dell'Incarico, ecco che un conoscente impiegato del Provveditorato mi fermava per strada e, prendendomi in disparte, mi diceva: «Meno male che c'ero io! Le ho messo una Domanda in Carta Libera nel mucchio. Passi subito a firmarla. E mi ringrazi, ma la prossima volta stia più attento!». E io, avvilito: «Grazie, oh, grazie! Meno male che c'era lei!».

Poi mi toccava pagargli il caffè.

Rino Cammilleri, 2002, pp. 19-22

R.11. Laureato in lettere disoccupato

Renato e Rinaldo, per tutti Rino, erano due laureati in lettere. Uguale era la stella che avevano seguito, profondo il precipizio che li divideva: Renato era professore di ruolo in una scuola media della più grande penisola del mediterraneo; Rino invece era disoccupato, perché aveva passato troppo tempo a occuparsi di cose che non erano importanti e da quando aveva smesso non c'erano più stati concorsi a cattedra. Renato, però, strano a dirsi, non era contento di fare l'insegnante di ruolo in una scuola media. Ritirava stipendio base, indennità integrativa e tredicesima con l'apparente distrazione di chi non si cura di tali futili piaceri, e se pronunciava previsioni come: «Quando andrò in pensione... », lo faceva con la tetraggine di chi si aspetta di contrarre una malattia cronica. Rino, in ammirato rispetto, statua di sale del ruolo mancato, lo stava ad ascoltare con l'attenzione di chi cerca di percepire i frammenti di una lingua perduta. Renato arrivava alla fine dei nove mesi dell'anno scolastico come se portasse a termine una strana gravidanza, da cui nascevano lunghe estati di ozio inquieto e accidioso. Rino languiva supplenze accanto al telefono, corregeva bozze per una casa editrice e di quando in quando faceva il negro per

qualche giornalista sovraffaticato. Renato avrebbe dovuto essere felice e Rino avrebbe dovuto essere infelice, invece era vero il contrario. Rino era un disoccupato ilare e francescano, mentre Renato era un impiegato statale di settimo livello insoddisfatto e tormentato. Caduto ultimamente in preda a una seria confusione morale, stava perfino pensando di lasciare la scuola e darsi alla libera professione. Sospettando che là nel vasto mondo si potesse andare incontro a un'altra vita, guadagnare più soldi, persino divertirsi di più di quanto fosse consentito dalla fredda ombra del Ministero della pubblica istruzione.

[...]

Rino viveva in un palazzo sui Navigli che di quando in quando ospitava laureati in lettere disoccupati. Gli inquilini abituali, che erano prostitute, travestiti, giocatori d'azzardo, buttafuori di locali notturni, guardie del corpo della malavita del quartiere, addetti alla riscossione crediti, venditori di gelati nei cinema pornografici e intrattenitori da crociera, tolleravano la presenza occasionale dei laureati in lettere disoccupati perché avevano pietà della loro misera condizione. L'unico inquilino che dimostrava pochissima compassione per Rino era Carmelo, un essere basso, panciuto e misterioso che abitava un piano sopra a lui. Faceva uno strano lavoro che lo lasciava libero nelle prime ore del pomeriggio, neanche fosse un professore; era un anarchico dichiarato e quando tornava a casa faceva le scale cantando *sono un ribelle nel vestire, nel pensare, nell'amar la bimba mia*. Se incontrava Rino tra un piano e l'altro gli diceva sempre: « Se tu avessi dato retta a tuo padre », anche se non aveva idea di chi fosse il padre di Rino e di che cosa avesse mai raccomandato al figlio. Ma di una cosa era sicuro: che mai e poi mai un padre vorrebbe che suo figlio si laureasse in lettere. Rino gli rispondeva che suo padre era già contento di non avere un figlio in galera, ma si rendeva conto di far pena. Un laureato in lettere disoccupato è uno che ha perso l'autostrada della vita, ha seguito per sbaglio dei cartelli di lavori in corso e adesso non sa più come rimettersi in corsia. Niente al mondo è più inutile di un laureato in lettere disoccupato. Un asteroide caduto fuori dalla sua galassia ha più motivo di esistere di un laureato in lettere disoccupato. Un neutrino che vive per un milionesimo di secondo porta più contributi all'universo di un laureato in lettere disoccupato. Una mutazione genetica sterile è più soddisfatta del suo ruolo nell'evoluzione della specie di quanto non lo sia un laureato in lettere disoccupato. Alessandro Carrera, 2002; pp.11-12; 18-19.

R.12. Incarico e tempo indeterminato

Cominciai a insegnare quando la laurea era ancora sufficiente per avere una cattedra. A volte era possibile averla anche da studente universitario, come supplente. In tal caso conoscere un preside era fondamentale: potevi sperare addirittura in una supplenza a pochi passi da casa, nella tua città. Conoscere qualche pezzo grosso, o comunque di qualche dimensione ragguardevole, in provveditorato o a ministero era ancora meglio che conoscere un preside. Non conoscere nessuno era una disgrazia. Voleva dire che dovevi contare solo sul cosiddetto punteggio.

Il punteggio era una cifra segnata accanto al tuo cognome. Non era assegnato sulla base di competenze specifiche relative all'insegnamento, tuttavia era fortemente influenzato dalla quantità di volte che ti eri affacciato in una classe. Diciamo quin-

di che, più accumulavi supplenze, più cresceva il punteggio. Naturalmente chi conosceva qualcuno nelle gerarchie della scuola insegnava più di quanto insegnasse chi non conosceva nessuno, e perciò aveva un punteggio alto.

Non era previsto punteggio per il lungo tirocinio fatto andando in giro a dare lezioni private. Non era scritto inoltre da nessuna parte che chi avesse fatto molte letture psicopedagogicodidattiche aveva diritto a qualche punto-premio. Faceva punteggio, invece, avere moglie e figlio a carico, come se le scelte precoci volte alla procreazione arricchissero la preparazione del futuro insegnante. Io mi trovavo in quest'ultima vantaggiosa condizione. Ne approfittai e finii in un ginnasio della Basilicata, a Viggiano, poco meno di cento chilometri da Potenza, mille metri d'altezza, novecento abitanti, un paesaggio da lasciare a bocca aperta.

Ebbi un incarico a tempo indeterminato. Per quanto possa sembrare strano, la formula "tempo indeterminato" dava all'aspirante insegnante maggior sollievo di quella che recitava "tempo determinato". Significava che se mi comportavo bene, l'incarico durava; sennò me lo toglievano; e sicuramente era una formula della precarietà. Ma si trattava di una precarietà senza scadenze, che poteva anche essere vista come una stabilità con qualche rischio.

[...]

Lì per lì essere diventato un incaricato a tempo indeterminato, centoquarantamila lire al mese, in un paesetto del meridione in cima a una montagna, mi sembrò una svolta positiva per la mia esistenza di ex studente che sopravviveva con moglie e figlio contando, se andava bene, su ottantamila lire al mese. E quando, solo pochi giorni dopo il mio telegramma di accettazione, anche Milano ebbe bisogno di me (una scuola media inferiore a Vimercate) la cosa non mi fece né caldo né freddo. Ero già in Basilicata, insegnavo già greco e latino, chiedevo già a ragazzi smarriti il dativo plurale di pous ("Posi!"). Solo in seguito mi sono reso conto che tutto della scuola è affidato alla casualità. Se avessi ricevuto la nomina per la media di Vimercate qualche giorno prima di quella per il liceo-ginnasio di Viggiano, sarei finito insegnante di scuola media inferiore al Nord, non avrei insegnato mai greco e latino, avrei fatto tutt'altra esperienze didattiche a ridosso di una grande città. È probabile, insomma, che la mia vita di insegnante (oltre che l'esistenza in generale) avrebbe preso tutt'altra strada. Non migliore, né peggiore, si badi: un'altra con un altro percorso, altra pratica, altre generalizzazioni più o meno arbitrarie. Quando lo Stato che ti paga non pretende nient'altro che il possesso di una laurea (allora nemmeno quella era assolutamente necessaria), puoi finire a insegnare a chiunque, dappertutto, qualsiasi cosa. Possibile che insegnare è aprire la bocca a caso e soffiare fiato? Ieri, oggi?

Domenico Starnone, 1995, pp.97-99

R.13. E comincerete a sognare

Un'altra particolarità dei vostri colleghi sarà il fatto che molti di loro non sono di ruolo, ossia vengono assunti a tempo determinato come fossero dei semplici lavoratori stagionali da sfruttare in campagna per la raccolta dei pomodori o per la vendemmia. Gli insegnanti precari, un tempo chiamati semplicemente supplenti, sono una triste realtà della scuola italiana.

Ad ogni inizio d'anno scolastico vi troverete nel primo collegio docenti di settembre ad essere poco più della metà degli insegnanti di cui la scuola avrà bisogno durante l'intero anno scolastico. Gli insegnanti che mancheranno verranno come al solito assunti come supplenti, tra le fila di eterni disoccupati o tra giovani neolaureati che, in attesa di fare il militare, di sposarsi o di trovare un lavoro "serio" e maggiormente retribuito, cercano di arrangiarsi con l'elemosina della scuola. L'organico sarà completato, dopo un lungo carosello di nomine, contronome, ricorsi e rinunce, non prima di novembre-dicembre, ossia dopo tre mesi e più dall'inizio delle lezioni. Vi chiederete come sia possibile che un collega "stagionale" arrivato poco dopo Ognissanti o poco prima di Natale possa fare le stesse cose che fate voi che avete iniziato le lezioni a settembre. O il vostro collega improvvisato è un genio o voi siete degli emeriti fannulloni. Oppure, pericolosa intuizione, allo Stato datore di lavoro e ai suoi dirigenti, non interessa proprio nulla di quello che può fare o non fare un supplente che arriva ad insegnare matematica, inglese, chimica, italiano, latino, storia o geografia a Natale; interessa soltanto il risparmio in termini di soldi per il periodo intercorso dall'inizio delle lezioni alla nomina, niente di più. Questa sottile strategia, inoltre, non solleva le proteste di nessuno, anzi, ha il pieno appoggio degli stessi studenti, sempre contenti di fare il meno possibile o di continuare a posticipare lo studio di una o più materie.

La situazione dei precari non contribuisce senz'altro a migliorare le sorti della categoria. Anzi, è la prova ulteriore della decadenza della professione: essere un professore di ruolo che insegna da anni o un aspirante tale che non ha mai messo piede in una classe è praticamente la stessa cosa. Immaginate voi cosa accadrebbe se negli ospedali venissero assunti al bisogno medici stagionali, per di più solamente alcuni mesi dopo l'effettiva necessità del reparto, senza nessun concorso, colloquio di lavoro preliminare o prova attitudinale, richiedendo soltanto il semplice possesso della laurea in medicina. E che questi medici ospedalieri improvvisati, venissero inseriti a pieno titolo a curare malati e patologie di cui ignorano quasi tutto, o hanno un vago ricordo universitario.

Oppure che, mancando magistrati, questi venissero scelti a caso semplicemente tra i laureati in giurisprudenza, e insediati immediatamente come giudici. Nessuno accetterebbe una cosa del genere. Eppure nella scuola queste cose che in altri settori - per i quali occorre sempre come titolo di studio una laurea specialistica - sarebbero inammissibili, vengono tranquillamente applicate. Così può succedere che un laureato in matematica, che non ha mai messo piede in una classe e che non sa nulla di didattica, venga incaricato di insegnare, magari in una quinta liceo, con la responsabilità di preparare gli alunni per l'esame di stato. Oppure ancora che, in mancanza di commissari agli esami di stato, vengano scelti all'ultimo momento laureati che non hanno mai insegnato, che non sanno cosa vuol dire lavorare con gli alunni, memori soltanto del loro passato scolastico, i quali avranno però il potere non indifferente di giudicare degli studenti e attribuire loro delle valutazioni inappellabili.

Con la testa stanca e dolente, tornerete con la memoria ai vostri vecchi insegnanti di liceo e ai vostri tempi, quando la scuola iniziava il primo ottobre con tutti gli insegnanti al loro posto e due giorni dopo facevate già il vostro primo compito in classe. E incomincerete a sognare.

Penserete ad una professione socialmente e culturalmente arricchente. Una profes-

sione intesa come vocazione, scelta consapevolmente, desiderata dai vostri alunni, invidiata dai loro genitori, rispettata da tutti. Un lavoro economicamente gratificante, che non vi costringa a scegliere tra acquisto di un libro o una fettina di carne. Porfirio Perboni, 2003, pp.23-25

R.14. Una speranza

Quando questa “cosa” è stata terminata, ma ancora non sapevo che sarebbe diventata un libro, si è presentata nel mio Liceo un’allieva della scuola di specializzazione per insegnanti (Ssis), una ragazza dagli occhi intelligenti e luminosi che mi ha chiesto se poteva svolgere il tirocinio nelle mie classi. Oltre a essere straordinariamente brillante e competente, colpiva la passione con cui si preparava al suo futuro lavoro e la sensibilità per i problemi degli studenti, tanto che sinceramente non saprei dire chi ha impartito da chi, nei tre o quattro mesi in cui abbiamo lavorato insieme. Quando ho capito che il libro si faceva davvero, uno dei primi pensieri che ho avuto è stato di sgomento. Ho pensato che per lei sarebbe stato un micidiale colpo basso, un tradimento, un venir meno, oltretutto, ai miei doveri di *tutor*. Dovevo lasciarle uno spiraglio, qualcosa che somigliasse, almeno vagamente a un messaggio di speranza.

Gianfranco Compagnone, 2005, p. 49.

R.15. Precario universale

Ecco quindi, forti di queste nostre predilezioni e convinzioni, la proposta che facciamo, che ci permettiamo di formulare, sperando che pervenga quanta prima alle sedi competenti: «Perché non estendere a tutti gli esseri umani la distinzione di precari e di ruolo?»

Infatti, si pensi un attimo: la vita (e la qualifica di «vivo») è, di per sé, una condizione transitoria; la morte, viceversa, è una condizione permanente (e per conseguenza lo è anche, permanente la qualifica di «morto»). O, per riassumere e riformulare il tutto con una classificazione tipica dell’amministrazione greca, la vita è «accidentale», la morte è «sostanziale». (O anche, sempre facendo riferimento all’assai lucida amministrazione ellenica: tutti i «vivi in atto» sono potenzialmente morti, sono già potenzialmente morti).

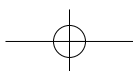
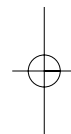
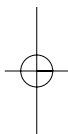
Dimodoché possiamo ora esplicitare appieno l’equazione fondamentale che ci sta tanto a cuore: l’umanità viva è un’umanità *precaria* (cioè, prendendo a prestito le nuove categorie, il suo è un contratto a tempo determinato), l’umanità morta (che è oltretutto la stragrande maggioranza) è un’umanità *di ruolo* (ovverossia con contratto a tempo indeterminato). È chiaro, se uno è vivo, è vivo per poco: ottanta, novant’anni al massimo (precario); se uno è morto, invece, è morto per sempre (di ruolo). Benché, sopra, ci siamo sforzati di adattare all’equazione i termini prescritti dalla nuova normativa (tempo determinato, tempo indeterminato), risulta evidente che *non è la stessa cosa*. La gloriosa diade, ancorché sorpassata, si presta in modo meraviglioso a esprimere, con felice sintesi, lo stato, passeggero o duraturo, del genere umano nella sua globalità.



Per questo ci appelliamo fiduciosi alla nostra Amministrazione, nelle Sue Sedi Centrali, Decentrate e Periferiche, perché non vada perso, non vada tristemente e desolatamente perso il cospicuo patrimonio esegetico, e la poderosa capacità definitiva, della cara, buona, vecchia coppia: precari e di ruolo.

Grazie.

Alessandro Banda, 2001, pp. 78-79



Testimonianze

T.1. Mio figlio maschio

Ho sessantatré anni ed ho lavorato nella scuola per trentotto.

Non avrei mai voluto che un mio figlio maschio facesse il professore, invece la vita mi ha riservato anche questo, ahimè, in un momento di caos assoluto.

Perché caos assoluto? Perché al governo non ci sono mai persone competenti nel lavoro che dovrebbero svolgere. A capo della scuola non vi è stato mai, e non vi è ancora, un tecnico che conosca bene i veri problemi della scuola.

Si vuol fare la riforma e non ci sono le basi; si vuol dare occupazione e ci sono i tagli all'organico. Tutto questo perché? Perché il Ministro di turno vuole lasciare immortalato il suo nome alle riforme in corso indipendentemente dalla bontà delle operazioni.

Cosa importa se ci sono insegnanti che hanno tribolato per laurearsi, per superare un concorso ordinario e non un corso abilitante dove si prepara la tesina finale con l'aiuto dei professori e dove non ci sono ammissioni vere agli orali ma si sostiene la prova scritta e quella orale nello stesso giorno?

Cosa vogliono comprendere coloro che hanno avuto un percorso facile agevolato da favoritismi e cose varie, coloro che non hanno mai incontrato le "difficoltà della vita", coloro che, con titoli di studi simili a quelli degli insegnanti o addirittura inferiori, oggi, avendo un incarico politico, guadagnano vergognosamente 6-7.000 euro al mese quando un insegnante, dopo aver speso anni di studio, anni di concorso (perché se Lei non sa "caro" Ministro anche per un concorso ordinario si perdono 12-15 mesi di tempo, senza però alcun bonus) deve fare guerra per raggiungere una retribuzione di circa 1.100 euro al mese?

Lei forse pagherà meglio la sua colf, lavoro di grande rispetto ma che non richiede anni di sacrifici come quelli degli insegnanti.

Nel lontano 1962 dovetti lasciare il centro di Napoli e raggiungere l'entroterra salernitano dove mi aspettava la scuola in una stalla, e dico stalla perché sotto c'erano gli animali.

Non ho mai ricevuto alcun bonus. Ho aspettato anni ed anni per raggiungere il centro della mia città perché ero giovane e mi superavano persone più anziane e con più figli. Oggi i più anziani, dopo tanti sacrifici devono dare spazio ai più giovani. Ed essi che fine faranno? Ci sarà spazio in futuro per loro che devono dare la precedenza ai più giovani, ai privilegiati Ssis, ai tagli delle cattedre?

Ci pensi bene caro Ministro, la scuola si occupa di esseri umani, insegnanti e soprattutto alunni che richiederebbero più rispetto, più comprensione e che non sono oggetti che oggi poggiamo qua e domani là. Gli insegnanti sono gli educatori degli uomini del domani e se non vengono rispettati, non possono dare il meglio di se stessi perché mortificati, avviliti e per niente incentivati.

Mi stia a sentire, caro Ministro, consideri di più l'elemento umano che popola la scuola e lasci stare tutte le chiacchiere belle delle riforme, della scuola in Europa; si preoccupi di curare la scuola "ex novo" perché non si può costruire un bel castello

su basi lesionate; e soprattutto, prima di prendere decisioni affrettate, si assicuri che nessuna persona venga lesa perché i diritti dei cittadini non devono essere calpestati per nessun motivo.

(m.scuderi@email.it; 3 settembre 2003)

T.2. Un giorno in ... CSA

Milano, ore 9.00, primo giorno di convocazione per le supplenze annuali.

Aria acre di mille respiri. La calca sempre la stessa, i locali, l'organizzazione, tutto identico all'anno scorso, fa solo forse un po' meno caldo del fine luglio dell'anno passato.

La gente è tutta in piedi a ridosso delle porte da dove verranno fatti gli appelli. Qualcuno è seduto sulle poche sedie a disposizione. C'è chi legge un quotidiano, chi un libro, tanti parlano tra loro: delle vacanze appena trascorse ad aspettare le graduatorie e delle scuole dove si spera di andare a lavorare. In maggioranza sono donne, l'età media sui 40 anni; alcune di loro sono accompagnate dai figli, e in certi casi sono grandi. C'è addirittura un'insegnante accompagnata da una figlia abbastanza grande da poter essere una giovane collega.

Alle 10.00 ancora nessun appello. Si vede girare tra le mani un modulo da compilare. Ci si aggiusta per scrivere, sulle ginocchia o sulla schiena di un collega.

Quest'anno il modulo lo fanno girare prima di farti sedere per scegliere le sedi rimanenti, per velocizzare. Questa l'unica novità dell'anno.

Vado dove danno gli incarichi per la classe di italiano alle medie. Giro tra gli insegnanti per sondare l'umore:

Rita, 43 anni e otto anni di precariato: "non sono contenta delle nuove graduatorie, ho perso delle posizioni. La cosa più ingiusta è stata la riformulazione del punteggio di abilitazione. E poi sono arrabbiata, non c'è la cattedra che avevo l'anno scorso. Questo sarebbe stato per me il terzo anno nella stessa scuola. E poi... (si morde un labbro) sono stata tutta l'estate ad aspettare!"

Sabrina, 35 anni, ben 11 anni di insegnamento alle spalle: "Sono arrabbiata perché due persone che erano dietro di me adesso sono avanti. E inoltre non risulta una cattedra che mi interessava."

Maurizio, anni 39: "hanno fatto l'appello un'ora e mezza fa e ancora non è uscito l'elenco delle disponibilità di cattedre! Se sono contento della nuova tabella dei titoli? Visto tutti gli errori, no."

Nel frattempo nei locali dove si conferiscono le supplenze della classe 059 (matematica e scienze), dopo due ore, spuntano finalmente gli elenchi. Ma si tratta soltanto di due elenchi a disposizione di 300 persone.

Qui gira anche una raccolta firme per un ricorso: si lamenta un'attribuzione di punteggi che pare non sia stata equa nei confronti di tutti. Anche qui raccolgo una voce: Sandra, 37 anni: "non mi hanno dato i tre punti per altra abilitazione, io ho conseguito con la Ssis sia la A059 che la A060, una è matematica alle medie, e l'altra scienze alle superiori. Si tratta di due graduatorie distinte e non di materie dello stesso ambito disciplinare."

In effetti il CSA di Milano, contrariamente a tanti CSA di Italia e contrariamente agli anni passati, ha interpretato la legge in modo da cancellare 13 punti per altra

abilitazione agli specializzati Ssis. Intorno alla legge in effetti c'è stata tanta confusione, eppure l'ultima tabella dei titoli, per risolvere tale ambiguità, affermava di dare i tre punti solo a quelle abilitazioni conseguite con esami separati, e persino il modulo stampato dal ministero chiedeva appositamente se l'esame fosse unico. Moltissimi specializzati Ssis hanno sostenuto esami distinti così come chiede la legge, eppure il CSA non ha conferito quei punti. Tre punti significano tante posizioni in graduatoria e per molti la differenza tra lavoro e disoccupazione. A riguardo si organizzano già dei ricorsi.

Tra la folla per le lingue alle medie raccolgo qualche testimonianza:

Francesco, 30 anni: "Chiamano dalla stessa porta sia inglese sia francese... come se fossimo pochi! (sorridente sarcastico) Visto che c'erano potevano anche fare turco e cinese! Vedo un sacco di facce che non dovrei vedere oggi qui. Ho fatto la Ssis e con la nuova legge mi hanno superato tanti colleghi senza specializzazione. Adesso sarò al secondo giorno di calendario, che è una fregatura perché oggi chiamano fino al 150 più tutti i riservisti, e la gran parte di questi erano molto indietro".

Alle 11.10, con più di due ore di ritardo, comincia l'appello della classe A345 (inglese medie). La gente si arrampica sulle sedie per sentire. Comincia il passaparola sussurrato "inglese medie". Una voce: "chi chiamano?". Risposta: "inglese, medie". Mentre l'appello comincia, come ogni anno molti borbottano "un microfono almeno"; un altro risponde "almeno quest'anno chi chiama i nomi non è afono come la signora dell'anno scorso".

T.3. "Buongiorno, Prof!"

Venerdì 25 Luglio, assegnazione delle supplenze annuali per le materie letterarie (classi A043, A050, A051). Siedo accanto a due colleghe un po' più anziane di me; ci incontriamo ormai, quasi fosse un appuntamento fisso da qualche anno, in occasione delle nomine.

Ci salutiamo, ci scambiamo qualche impressione, ci confidiamo i nostri timori per quello che pensiamo di lì a poco possa accadere a seguito dell'applicazione della sentenza che toglie i 18 punti assegnati ai vincitori di concorso ordinario o riservato: potrebbe accadere che la nomina, a noi che lavoriamo già da diversi anni con assunzioni annuali, quest'anno non arrivi affatto, che ci venga "soffiata" da qualche "sisino".

Ma io, che sono per natura ottimista, penso comunque che, se anche la nomina non dovesse arrivare, potremo sempre confidare nelle nomine dei capi d'istituto: le condizioni di lavoro sono meno vantaggiose, è vero, ma è pur sempre lavoro!

Iniziano le operazioni di assegnazione delle cattedre: le nostre più fosche previsioni sono superate dalla realtà, che in pochi minuti acquista il sapore di un incubo. Le nomine vengono fatte in base a nuove graduatorie che sono state riformulate da poche ore, senza alcuna possibilità di controllo da parte nostra o dei sindacati. Veniamo avvisati del fatto che ci sono state molte modifiche e che, per accelerare i lavori di riformulazione delle graduatorie, sono stati aggiunti ai diplomati Ssis i 18 punti che avrebbero dovuto sottrarre a noi. Mah!

Assistiamo incredule ad una sfilata di volti nuovi che vengono chiamati a firmare i contratti annuali, ragazze molto giovani che hanno appena terminato la scuola di

specializzazione che saltellano di gioia, gongolano sfacciatamente di fronte a noi, sventolandoci sotto il naso il contratto di assunzione a tempo determinato che, noi, più attempate, invece non otteniamo. Le guardiamo, basite, con astio e risentimento che loro di certo non meritano.

Una ragazza seduta nella fila davanti alla nostra si gira e, piena di stupore, saluta la mia collega: «Buongiorno, prof. Come mai qui?». La ragazza, diplomata Ssis, aveva avuto, anni addietro, la mia collega come insegnante di liceo e, ovviamente, non si aspetta di incontrarla in un simile contesto; la mia collega, evidentemente imbarazzata, non sa proprio cosa dire.

[...]

Non provo risentimento nei confronti degli abilitati Ssis che si sono preparati ad affrontare il mestiere più bello del mondo, ma nei confronti di un sistema che, nel giro di due giorni mi fa precipitare di 36 posizioni senza che io abbia fatto nulla in più o in meno rispetto a prima, un sistema che mi ha fatto conseguire due volte l'abilitazione per poi mandarmi un chiaro messaggio: «*Ma non era una cosa seria bella mia, devi fare anche tu la SSIS e abilitarti per la terza volta nella medesima classe di concorso se vuoi avere la speranza di avere una supplenza (dato che di assumerti, anche se sei la seconda in graduatoria del concorso ordinario, non se ne parla). Nei cinque anni durante i quali sei stata a contatto con i ragazzi in realtà ti sei allenata sulla loro pelle, con il nostro beneplacito, è vero, ma adesso facciamo finta di niente, facciamo finta che tu non abbia lasciato un altro lavoro per dedicarti all'insegnamento, facciamo finta che tu sia nelle stesse condizioni di chi, ancora giovane e appena uscito dall'università, può permettersi di continuare a studiare per due anni ancora e di non lavorare. Capito?».*

È giusto che la generazione di chi come me è uscito dall'università quando le Ssis non esistevano e ha seguito l'iter canonico (cioè supplenze brevi, abilitazioni tramite concorsi statali, nomine annuali) venga schiacciata in questo modo dal nuovo che avanza con la violenza di un rullo compressore? Adesso quello che andava bene prima non serve più a nulla.

Di notte sogno la signora Moratti che mi dice: «*La tua gavetta era solo una barzelletta. Torna a studiare, asino, senza fiatare (e senza mangiare per due anni almeno) se per me vuoi lavorare!*».

(daprilec@fedam.bcc.it; 4 settembre 2003)

T.4. Precari della scuola, una vita al cardiopalma

49 anni, sposata, madre di una bambina di 11, vivacchio del mio lavoro precario: insegnante di lingua inglese nella scuola media.

Ci sono stati prima gli anni delle supplenze brevi, quelli, per intenderci in cui aspetti che gli insegnanti titolari si ammalinino. Anni lunghi, devo dire, per forza intercalati da altre esperienze lavorative: la continuità non mai è garantita.

A quei tempi si poteva contare in almeno una o due, talvolta più, immissioni in ruolo all'anno. La cosa ovviamente non mi riguardava: ero ancora nella fase in cui arrancavo per la faticosa risalita della graduatoria e, come una formichina, aggiungevo ogni anno i miei puntini.

Ma sì, ho tenuto duro perché il lavoro mi piace; ho affrontato i disagi del pendolarismo, eppoi tutto sommato non mi dispiaceva andare in montagna (amo la natura).

Insomma l'anno 2000 mi vede finalmente prima della prima fascia (le graduatorie sono state, in anni recenti, divise in tre fasce!) della graduatoria permanente di lingua inglese di Bologna e provincia. Prima per l'immissione in ruolo.

Ma il governo Berlusconi, quello della promessa dei posti di lavoro, blocca le assunzioni nella scuola.

Devo mandare giù. In fondo sono la prima, il lavoro ce l'ho, anche se rimango precaria, vuoi dire che la situazione non si sblocchi prima o poi?

Arriva finalmente il 2004. I giornali riportano: 15.000 nuovi assunti nella scuola! Dopo un po' scopri che 8.000 sono A.T.A., perciò 7.000 insegnanti assunti in tutta Italia: tutto perfettamente coerente con la riforma Moratti, quella dei tagli alla spesa e alla qualità della scuola pubblica!

Ma ritorniamo al mio singolare caso! Le graduatorie, permanenti, vengono riaperte per l'aggiornamento; escono le nuove e scopro con raccapriccio di essere retrocessa alla seconda posizione: una insegnante di Avellino, con 10 anni meno di me.

Il suo nome, Assunta, non fa presagire nulla di buono.

Il disappunto è enorme, ma in fondo, penso, vuoi che dopo anni di blocco, non assumano almeno 2 persone in tutta Bologna e provincia?

È agosto, sono in vacanza. Mi riposo, ed ecco che mi arriva un telegramma dal C.S.A. (Provveditorato) di Bologna: proposta di contratto a tempo indeterminato, convocazione, recita l'oggetto.

Nel testo compare l'aggettivo "eventuale", che io ingenuamente immagino come dipendente dalla mia accettazione!

Telefono, ma non ottengo informazioni. Mi dico: ce l'ho fatta. Brindo, festeggio con parenti ed amici.

Il fatidico giorno arriva! Mi presento puntuale e munita dei documenti richiesti.

Presto arrivano alla mia classe di concorso: chiamano la prima, che da Assunta di nome diventa assunta di fatto, e lì si fermano.

Per tutta Bologna e provincia è previsto il passaggio in ruolo di un solo insegnante di lingua inglese!

Io, bé, sono stata chiamata come riserva, in caso la prima rifiutasse! Per fortuna che il cuore ce l'ho ancora buono, perché uno rischia davvero il "coccolone"! Da sola ammetto di essere stata troppo fiduciosa, ma scusate, a Voi che avete avuto la pazienza di leggere, l'Inglese non era una delle tre famose I della campagna elettorale di Berlusconi? Non è che, sotto sotto, ce lo vogliono far sparire? Un'altra cosa: secondo Voi, quante assunte ci possono essere sul suolo italiano? Eppoi, "last but not least", chi ci pensa al mio cuore?

(Pia Baruff. <http://www.giovanieuropei.net/forum/> 10 marzo 2004)

T.5. La logica arida dei numeri

Sono un docente precario di Materie letterarie e latino della provincia di Cagliari. Uno di quei tanti che hanno fatto funzionare molte scuole le cui cattedre, per anni, sono state ricoperte in larga misura da personale non di ruolo.

Alla fine degli anni Novanta, sembrava ormai giunto a conclusione il nostro calvario, fatto di attese, promesse e fatica. Il Ministero decise, infatti, di rendere operativi sia i concorsi "ordinari", sia quelli "riservati", con l'annunciata e apparente inten-

zione di dar modo a chi aveva per anni servito lo Stato, sopportando sofferenze di tutti i tipi (ritardi biblici nei pagamenti, continui cambiamenti di cattedra nello stesso anno scolastico, viaggi interminabili verso o tra sedi di servizio, errori di ogni genere della Direzione Provinciale del Tesoro, disagi per i disservizi dell'ex Provveditorato, ecc.), di sistemare finalmente la propria condizione lavorativa all'interno di uno stato giuridico certo.

Contemporaneamente, si affacciavano nello scenario formativo le prime Scuole di specializzazione per l'istruzione secondaria, che, nei piani del Ministero, sembrava dovessero portare la struttura della scuola italiana ai livelli e alle caratteristiche tipici degli altri paesi europei.

Ma quanto lontano dal vero è stato questo insieme di pii propositi!

Andiamo con ordine.

Nel Duemila, noi precari portammo a conclusione la frequenza dei corsi "abilitanti", all'uscita dai quali si disse che ci sarebbe stato riservato il cinquanta per cento dei posti disponibili (l'altro 50% sarebbe stato concesso agli uscenti dal concorso "ordinario").

Ma il Ministero intanto tolse dal suo cilindro quel capolavoro che mostrò senza ombra di dubbio come tutti i meccanismi posti in atto fossero legati ad una prospettiva di pura politica economica.

Predispose, infatti, dei corsi abilitanti per docenti già di ruolo, rendendone possibile la mobilità a discapito degli abilitati, sia dei concorsi "ordinari", sia di quelli "riservati".

Qualcuno obietterà che chi è già di ruolo ha, comunque, una non indifferente preparazione nella didattica, ma bisognerebbe aggiungere che tanti candidati non avevano mai insegnato Latino e/o lo conoscevano in modo sommario.

Ebbene nell'anno 2001, a fronte di circa 65 cattedre rese disponibili per la nostra disciplina, ben 30 furono assegnate a docenti che avevano fatto richiesta di passaggio di ruolo o cattedra. Costoro, avendo avuto diritto di scelta su tutti, ottennero tutte le cattedre vicine alla propria dimora, in alcuni casi richiesero di non insegnare il Latino, facendosi confezionare in corsi sperimentali cattedre di solo Italiano, e scavalcarono, come privilegiati, i colleghi precari che attendevano da anni e ancora attendono l'assunzione.

In definitiva, dalle scuole elementari, dalle medie inferiori e dagli istituti tecnico-professionali, frotte di docenti sono piombati sulla 051 nell'ambito di un processo di riorganizzazione che, in nome di una politica economica, del tutto inapplicabile al campo educativo, ha distrutto quella dignità e moralità che i docenti dovrebbero possedere, danneggiando chi si è vista sottratta l'unica prospettiva di futuro, costruita in anni di fatica e abnegazione.

La conseguenza di tutto questo terribile meccanismo è stata che solo poco più del cinquanta per cento delle cattedre è stato utilizzato per nuove immissioni, da dividere equamente tra chi si abilitò nell'ordinario e nel riservato.

In provincia, per la nostra classe di concorso sarebbero potuti essere assunti quasi cinquanta docenti precari... la realtà ne ha visti entrare molti meno.

A questo meccanismo il Ministero ne ha aggiunto altri. Essendo stato indetto su base regionale, il concorso ordinario ha distribuito i vincitori in tutte le province isolate. Ma, superati i tre anni previsti dalla legge, numerosi cercano già di ottenere il trasferimento. Noi precari, invece, possiamo concorrere in un'unica provincia,

essendo venuto meno anche il beneficio dell'inserimento nelle graduatorie di due province. E come se non bastasse, alcuni hanno già ottenuto trasferimenti e assegnazioni provvisorie, prevalentemente nella nostra provincia.

Se il meccanismo globale è frutto di una quantomeno miope politica legislativa, certo gli usi, che se ne sono fatti, sono stati tali da escludere da un posto di lavoro, benché precario, decine di docenti.

Infine, la logica arida dei numeri, imposti dalla Finanziaria, ha addirittura sottratto un contratto di lavoro a docenti da 10 anni nella scuola.

Ciò che chiediamo è ora il riconoscimento di una dignità professionale sino a qui negata e condizioni lavorative certe e stabili, attraverso la soddisfazione della nostra legittima aspettativa d'immissioni in ruolo.

(patrob@tiscali.it; 10 ottobre 2003)

T.6. Contabilità

Dunque, quell'anno lavoravo in 3 (TRE) scuole diverse: 2 scuole medie ed un liceo: una classe in una media e due classi al liceo (una III ed una V, da portare alla maturità). Due scuole nella stessa città, la terza in un'altra, e nessuna delle tre, naturalmente, nella città in cui abito. D'altra parte, se volevo lavorare. Ecco i calendari dei miei impegni di quell'anno: mattine - tutte a scuola, nessun giorno libero. Ottobre 1999 - gennaio 2000 - Corso abilitante Pavia, tutti i giorni dalle 16 alle 20 (rientro a casa verso le 20.45). Parte della notte a studiare, poichè: 21 dicembre 1999 - Prova Scritta Ordinario di Inglese a Bergamo 26 febbraio 2000 - Prova Scritta Riservato di Inglese a Pavia 17 Aprile 2000 - Prova Orale Riservato di Inglese a Pavia Maggio (non ricordo il giorno esatto) 2000 - da Bergamo comunicano che ho passato lo scritto e che dovrò sostenere l'orale il 9 giugno. Tre settimane (le settimane finali dell'anno scolastico!) passate a studiare come una pazza, nei ritagli di tempo di giorno e di notte, e, finalmente: 9 giugno 2000 - Prova Orale Ordinario di Inglese a Bergamo.

Il giorno dopo, il 10 giugno, come una zombie. mi presentavo in servizio, alla prima ora, per l'ultimo giorno di scuola. Credete che qualcuno dei miei presidi mi abbia scontato qualche riunione di fine anno? E le interrogazioni, le verifiche, le verifiche di recupero, le medie, gli scrutini, dove li mettiamo? E mio marito e le mie due figlie (allora avevano 3 e 5 anni), loro, dove li mettiamo?

Perché scrivo tutto questo? Perché, grazie al superamento, con buon punteggio, del concorso riservato, sono ormai due anni che, dalle supplenze temporanee, sono passata alle supplenze annuali. Sono in attesa del ruolo, che mi può arrivare o dalla graduatoria permanente (abilitazione tramite concorso riservato) o dalla graduatoria dei vincitori del Concorso Ordinario (sì, poi l'ho passato). Forse ci vorranno ancora due o tre anni (noi di inglese siamo in tanti, quest'anno in provincia di Pavia sono entrati in ruolo gli ultimi vincitori del concorso del 1991), però se tutti gli anni riesco a lavorare con le supplenze annuali. Il problema è che probabilmente non sarà così, perché verrò scavalcata, come tanti, tantissimi, dagli abilitati tramite Ssis (Scuole di specializzazione post-laurea), la cui abilitazione viene arbitrariamente "premiata" dal Ministero con un bonus di 30 (TRENTA) punti, più il punteggio proporzionale al voto finale conseguito, più l'eventuale servizio prestato contemporaneamente

alla frequenza! Questa cosa è aberrante! E, per capirci bene, faccio subito un esempio: quando avevo solo le supplenze temporanee prendevo quello che mi capitava: a volte le superiori, a volte le medie. In tal modo ho lavorato, ed ho accumulato i giorni di servizio che poi mi hanno permesso di sostenere il concorso riservato, e quindi non rinnego niente delle scelte che ho fatto: tuttavia, in tal modo ho “disperso” i punti su 2 graduatorie, per cui, prima dell’aggiornamento, io mi sono ritrovata con 30 punti alle medie e 47 alle superiori. Grazie all’aggiornamento potrò aggiungere 24 punti alle medie (gli ultimi due anni di servizio, le mie due supplenze annuali, sono state entrambe alle medie), nessuno alle superiori, più ben 3 (dico TRE) punti per il superamento dell’ordinario, e questo in entrambe le graduatorie. Mi ritroverò quindi con 57 punti alle medie e 50 alle superiori, e questo dopo 6 anni di servizio e dopo aver superato un concorso riservato ed un ordinario. Una mia giovane collega di lettere (credo di 27 anni), molto brava (ma credo di essere brava anch’io. Sicuramente nata nell’anno sbagliato, però), uscita dalle Ssis nel giugno scorso, entrerà nella graduatoria permanente nella mia stessa fascia (la III). Con il seguente punteggio: 36 punti (punteggio di abilitazione, il massimo), più 24 punti (2 anni di servizio prestato contemporaneamente alla frequenza delle Ssis), più il “premio” di 30 punti. Totale: 90 punti.

Riassumo, perché è incredibile: IO (6 anni di servizio, concorso riservato ed ordinario) = 57 punti e 50 punti; LEI (2 anni di servizio, abilitazione Ssis) = 90 punti.

Questi dati si commentano da soli. E chi, come lei, ha preso il massimo, mi scavalcherà alla grande, ma allo stesso modo mi scavalcherà anche chi si sarà abilitato con un punteggio di molto inferiore e questo grazie al “premio” di 30 punti. Ma spiegateci, “premio” per che cosa? Per aver frequentato un Corso a pagamento (milioni, non so quanti), seguiti dagli insegnanti, con esami periodici, sicuramente non selettivi? E noi, che quell’anno, per quell’Ordinario, abbiamo sputato sangue? Noi non veniamo premiati? 3 punti? Ci fanno la carità? Ma lo sanno che tra i frequentatori delle Ssis non ci sono solo giovani neolaureati, ma anche “precari storici” che non hanno passato uno straccio di concorso, né riservato, né ordinario e che, quando saranno immessi nella famosa terza fascia, con quei 30 punti, più tutti i punti derivanti dai loro anni di servizio, ci passeranno tutti davanti (ne conosco personalmente almeno due)? È questa la scuola di qualità di cui parla il Ministro? Quella in cui basta pagare per passare davanti? Allora, che siano onesti e lo dicano! Non si può far credere a persone preparate, che fanno tutto quanto possono, e devono fare, che da quel momento in poi lavoreranno, e poi dirgli, di punto in bianco, che si è solo scherzato, che adesso lavorerà qualcun altro! A 34 anni, ricomincerò a fare la supplente temporanea (se mi va bene!) e stavolta di gente più giovane di me. No, non ci credo: e non ci sto! Dovevano dirmelo prima! Dovevano dirmelo due anni fa: invece di farmi venire l’esaurimento nervoso, mi sarei iscritta anch’io alle Ssis e adesso chissà quanti punti avrei! Naturalmente faremo ricorso al TAR: o perché i 30 punti non vengano assegnati, o perché venga ripristinata un’ulteriore fascia, la quarta, dove far confluire i nuovi arrivati, qualunque sia il loro punteggio. Questo perché ritengo di avere sempre fatto il mio dovere, ed anche di più. Questo perché ho fatto tutto quello che dovevo fare, non appena mi è stata data la possibilità di farlo. Questo perché insegno per passione, e con passione. Questo è ciò che voglio fare nella vita.

(www.unicobas.it/costeliso)

T.7. Solo 30 punti aggiuntivi!?

La SSIS non è un corso abilitante sic et simpliciter, ma una scuola di specializzazione biennale, non si limita ad abilitare ma specializza all'insegnamento; è una scuola di formazione altamente qualitativa, in adeguamento a quella parte di Europa più avanzata dove si accede ai vari settori lavorativi attraverso scuole di formazione specialistiche e specializzanti. È proprio questo, e tutti gli oneri che comporta, a giustificare il punteggio aggiuntivo.

La formazione iniziale è di fondamentale importanza per la qualità generale della scuola italiana e per la valorizzazione della professione docente, sia dal punto di vista delle competenze e della professionalità che da quello socio-economico, e potrebbe (dovrebbe) essere il trampolino di lancio per una valida formazione permanente.

D'altronde non è un caso se il punteggio aggiuntivo è passato attraverso 3 ministeri e 3 ministri completamente diversi tra loro, non solo per il colore politico: Berlinguer (che pensava a 36 punti), De Mauro (che ha deciso che fossero 30) e Moratti (che li ha confermati).

E la segreteria nazionale della CGIL, che ora minaccia ricorsi, nell'ottobre 2001, così si esprimeva in un documento ufficiale pubblicato sul suo sito nazionale ed inviato al MIUR "(...) si potenzi e valorizzi la nuova formazione iniziale universitaria degli insegnanti, finalmente avviata nella precedente legislatura, che delinea un profilo alto e specialistico della professione docente. Invece, con il decreto Moratti si va nella direzione contraria: accade, infatti, che due anni impegnativi di studio nella scuola di specializzazione per l'insegnamento valgono 30 punti, solo pochi punti in più dei 24 attribuiti a chi ha avuto la possibilità, al posto di investire nella formazione alla professione, di essere assunto da una scuola privata (...)"

(a.referza@libero.it, 2002)

T.8. Oggetto: voglio le sue dimissioni

... per aver trasformato un corso universitario a pagamento in un concorso pubblico al quale per accedervi, Lei sostiene, bisogna superare un difficilissimo test. Le consiglio di andare a leggersi i test d'entrata pubblicati nei vari siti delle Ssis: si aspetterebbe di trovare Gerry Scotti che le fa l'esame! Inoltre Lei sa benissimo che il test viene svolto solo se il numero degli aspiranti è superiore al numero legale imposto alla Ssis il che almeno nei primi anni di funzionamento di queste scuole di specializzazione non succedeva mai (e non succede ancora ora per alcune classi d'insegnamento) e tutti gli aspiranti venivano e vengono ammessi solo per aver fatto domanda. D'altra parte i veri precari, all'epoca (1999, 2000, 2001), stavano sostenendo i veri concorsi pubblici ordinari e riservati (questi ultimi a sbarramento per chi aveva già maturato 360 giorni di servizio) che rappresentavano l'unico modo previsto dalla legge per ottenere l'abilitazione all'insegnamento; già perché dimenticavo di dire che questi corsi a pagamento sono stati trasformati in procedure concorsuali abilitanti solo il 4 Giugno 2001. Vogliamo dire, quindi, chi ha frequentato o chi frequenta questi corsi di specializzazione? Forse chi non ha superato i veri concorsi? Chi allora non era ancora laureato? Lascio a Lei la risposta. Non mi dica:

«dei Geni incompresi»!

2. Per aver donato 30 punti ai sissini giustificati in questo modo: 3 punti per il test d'ingresso (che, come spiegato sopra, spesso è inesistente) + 24 punti per i due anni di frequenza della scuola che corrispondono al punteggio ottenuto per 2 anni di servizio specifico da chi effettivamente insegna e che vanno a risarcire il sissino in quanto si presume che la scuola sia così difficile e impegnativa da impedirgli di lavorare durante i due anni di frequenza + 3 punti per l'esame abilitante finale. Scrutando da vicino questo esame finale, scopriamo che consiste in una prova scritta e una orale effettuate spesso nello stesso giorno; in particolare la prova orale verte su una tesina preparata durante l'anno dallo specializzante. Risultato: tutti promossi e con che voti!

3. Per aver messo nella stessa fascia delle graduatorie permanenti gli abilitati con i veri concorsi, ai quali non sono stati regalati i 30 punti, e i sissini, provocando così un'abnorme sperequazione. Lei continua inoltre a parlare di 30 punti quando invece sono minimo 60 fino anche a 120, poiché vengono concessi 30 punti in ogni graduatoria, ed in tal modo 2 anni di Ssis equivalgono fino a 10 anni di insegnamento!

4. Per aver fatto perdere il lavoro durante l'anno scolastico 2002/2003 a molti precari ordinaristi e riservatisti, avendo lei permesso nomine da graduatorie dichiarate illegittime dal TAR del Lazio nelle quali sconsideratamente, oltre ai 30 punti, veniva assegnato ai sissini il punteggio derivante dall'insegnamento svolto durante gli anni di Scuola dimenticandosi, caro Ministro, che i 30 punti donati comprendevano già i 24 per l'eventuale servizio mancato.

5. Per non aver rispettato la volontà parlamentare, quindi del popolo italiano, che resosi conto dell'enorme disparità di trattamento tra i veri abilitati e i sissini, e del torto che i primi avevano subito durante quest'ultimo anno scolastico avendo perso il lavoro per colpa Sua e delle Sue illegittime graduatorie, aveva deciso di dare 18 punti (molto miseri ma già qualcosa) alle vere abilitazioni concorsuali. Infatti, caro Ministro, Lei non ha provveduto a trasformare in decreto legge i 18 punti, anzi ha esortato, attraverso l'azione del Suo sottosegretario Aprea, i sissini a fare ricorso contro i suddetti punti ed il Tar, e non essendoci supporto legale a sostegno di questi punti, si è trovato "costretto" ad annullarli (lo sa che in America l'avrebbero già cacciata a calci in culo per tradimento nei confronti del popolo Americano?). Ma qui siamo in Italia.

6. Per essersi comportato, con l'eliminazione dei 18 punti nelle graduatorie, in modo opposto rispetto all'anno scorso quando bloccò le stesse, seppur dichiarate illegittime, per il solo motivo che avvantaggiavano i sissini. Conseguenza: per il secondo anno consecutivo molti precari si ritroveranno senza lavoro. Alleluia!

(lisagiu@libero.it; 4 settembre 2003)

T.9. Il vero e il falso

Il 5 Settembre i sissini sono andati a manifestare a Roma. La loro protesta è singolare: non è la protesta di chi ha subito, come i precari, una grave lesione del diritto, ma è un atto preventivo, tutto volto a condizionare l'eventuale azione legislativa tesa a riformare il sistema di reclutamento degli insegnanti: che ad oggi, nei fatti, pare orientata verso inutili e artificiose operazioni matematiche che non incideranno

affatto sulla realtà.

[...]

La menzogna sembra essere l'unico humus su cui i sissini costruiscono la propria storia e quando si cimentano nelle argomentazioni giuridico-legislative danno un saggio della loro capacità di manipolazione dei dati, stravolgendo l'ordine dei fatti e confondendo volutamente norme e leggi per giustificare un teorema che copre un vero paradosso: quello di uno Stato che prima forma degli insegnanti attraverso procedure abilitanti e poi rigetta la loro formazione. Coprire, con un clamoroso ribaltamento della verità, il fatto che chi ha espletato l'ultimo Ordinario non conosceva il danno che avrebbe ricevuto nel superare il Concorso (meglio sarebbe stato infatti essere bocciati e fare le Ssis) è operazione che riesce solo davanti a chi ignora i fatti.

[...]

Poiché nessun sissino, nessun funzionario o politico può smentire questa realtà, si cerchi un altro modo di giustificare l'ingiustificabile senza scomodare, per questo, ricostruzioni paradossali che non possono misurarsi né con la realtà, né con la verità. Da alcuni mesi, in funzione di giustificazione ideologica alle abnormi ingiustizie e irregolarità prodotte, è iniziato un tam-tam di dichiarazioni pubbliche orchestrato dalle associazioni di sissini e sostenuto da quelle associazioni di presidi e docenti Ssis che hanno aderito ufficialmente alla manifestazione, dando esempio di una misera faziosità che di fatto li svuota di ogni possibile credito, come l'ANP, l'APEF e la CODISSIS. Le dichiarazioni in questione vertono sul concetto delle cosiddette "alte professionalità", relative ad una non meglio specificata e presunta competenza del tutto autoreferenziale (ricordiamo che l'abilitazione Ssis viene conferita da una commissione tutta interna alle Ssis stesse) e mai effettivamente testata. Il MIIP ha più volte denunciato questa operazione di dubbio valore, poiché chiaramente muove dalla necessità di annullare il valore dei percorsi abilitanti finora seguiti da tutto il personale docente inserito nell'organico della scuola.

I sissini, dopo aver nei fatti rigettato, con il ricorso al T.A.R., qualsiasi tipo di mediazione, perché tale era la proposta dei 18 punti che garantiva solo le posizioni di coloro che avevano prestato più di due anni di servizio, ora si preoccupano, senza provare vergogna della menzogna costruita, di sbandierare come intoccabili i propri "diritti acquisiti". Ciò che i sissini chiamano "diritti acquisiti" sono in realtà posizioni maturate in virtù dell'estromissione dei precari dal diritto al lavoro e che pertanto non possono essere ascritti se non alla categoria del privilegio.

La costante attenzione del MIIP per l'affermazione del diritto rappresenta in questa situazione l'unica vera linea di resistenza al dilagare di una modalità che confonde, camuffa, altera la realtà ed è tutta tesa al sovvertimento delle più elementari categorie del "vero" e del "falso", del "giusto" e dell'"ingiusto". Non crediamo, come docenti, che nel momento in cui si intende riformare la scuola si possa lasciare spazio ad operazioni che muovono dalla menzogna.

(americoale@libero.it; 4 settembre 2003)

T.10. Meglio storici che sissini

Mi sono iscritta alla Ssis dell'Università di Pavia nel gennaio 2001, l'ho frequentata per due anni accademici e l'ho conclusa abilitandomi nel luglio 2002. Il regola-

mento della suddetta Scuola non prevedeva in nessun punto l'incompatibilità tra frequenza e servizio di insegnamento, per cui mi è sembrato naturale (oltre che necessario per vivere) continuare a lavorare come insegnante (ovviamente "precaria").

Un anno dopo scopro che per "lo Stato" è lecito cancellare il servizio che ho prestato come sua "dipendente" per quasi due anni scolastici, e di conseguenza eliminare il corrispondente punteggio nelle Graduatorie permanenti del CSA in cui sono inserita. Quindi è come se non avessi lavorato. Quindi dovrei restituire lo stipendio che ho ricevuto. Quindi i miei alunni non hanno avuto un'insegnante. Quindi... ho vissuto nella finzione per qualche mese della mia vita.

Deduca anche che non è vero che in Italia è bene che gli insegnanti si specializzino e provino ad acquisire una professionalità superiore. Meglio che entrino in ruolo i "precari storici" che magari dopo la laurea non hanno più provato ad aggiornarsi o l'hanno fatto solo in occasione dei cosiddetti "corsi abilitanti"...

(ale.peviani@katamail.com; 12 giugno 2002)

T.11. Il nuovo fa paura

Egredi Signori, ormai la questione delle posizioni di noi "Sissini" nelle Graduatorie Permanenti ha raggiunto livelli di assurdit  inaudita. Ogni giorno vengono messe in circolazione opinioni di ogni sorta, ma sempre e indiscriminatamente negative e avverse nei confronti degli abilitati SSIS. Si stanno organizzando persino dei "movimenti di lotta dei docenti precari contro i sissini". I sindacati sono apertamente schierati contro di noi e il Governo, nelle persone del Ministro Letizia Moratti e dell'Onorevole Sottosegretario Valentina Aprea, dopo aver esaltato l'importanza di una formazione professionale specialistica per i docenti, se ne sta "lavando le mani", abbandonandoci al nostro triste destino di diseredati. Senza fare ulteriormente riferimento a quanto tanti altri miei colleghi SSIS hanno gi  sottolineato, per evidenziare l'ingiustizia, nonch  l'illegittimit  e l'anticostituzionalit , della sentenza emessa dal TAR, inviando numerosissime e-mail (a quanto pare non prese in considerazione dai destinatari, visto che la risposta ricevuta   stata la stessa per tutti), ci  che salta agli occhi   che ci stanno privando di tutto ci  che legalmente e legittimamente ci spetta, mettendo da parte o dimenticando volutamente ogni merito, ogni elemento positivo, per sostituirlo con negativit  generalizzata. La nostra colpa qual  ? Siamo una minoranza pericolosa e miniamo lo status gi  consolidato di migliaia di "precari storici"...

Se, perch , ci fermassimo un attimo e tutti, Giudice del TAR compreso, riflettessimo su chi siano questi "precari storici" tanto disagiati dalla nostra presenza nelle graduatorie, ci renderemmo conto che non sono poi pi  "storici" di noi. Le prime graduatorie permanenti, che hanno sostituito le graduatorie provinciali (in cui erano inseriti anche i non abilitati, tra cui la scrivente), risalgono al 2000, per cui, a parte i docenti precari del "doppio canale", inseriti nelle prime due fasce, e quindi per noi irraggiungibili, sono state costituite da coloro ai quali, avendo prestato 360 giorni di servizio in qualsiasi ordine di scuola (servizio in alcuni casi certificato da scuole esistenti solo sulla carta e mai effettivamente svolto),   stato concesso di partecipare a "corsi abilitanti riservati", sullo svolgimento dei quali s  che ci sarebbe da obiettare ... altro che SSIS!

Per non parlare del fatto che tanti fra questi docenti precari hanno partecipato insieme a noi alle selezioni per accedere alle SSIS e non le hanno superate... o hanno deliberatamente scelto di non sottoporsi ad ulteriori sforzi e sacrifici, contando sulla possibilità di frequentare i corsi abilitanti riservati o sul concorso.

Dunque, nella maggior parte dei casi, questi "precari storici" hanno uno o due anni di servizio in più di tanti sissini, come me. Diversamente, non si preoccuperebbero più di tanto del nostro servizio e del nostro punteggio aggiuntivo; anzi, se fossero delle persone coscienziose, approverebbero senz'altro il nostro percorso formativo e riconoscerebbero i sacrifici fatti durante i due anni di frequenza, per poter conciliare lavoro, studio e, in molti casi, anche famiglia.

Se ci temono, è perché la loro tanto rivendicata "storicità" non è poi così consolidata. Ormai, per quanto sia ancora relativamente giovane, alla luce di ciò a cui mi è capitato di assistere, potrei affermare che nulla mi meraviglia: al peggio non c'è mai fine. Direttamente coinvolta in questa storia dei "sissini", in quanto abilitata SSIS, nonché "tirocinante esperta" con due anni di servizio (ora tre), mi vengono in mente le parole che ho sentito tante volte ripetere a gran voce e nelle occasioni più svariate da parte dei rappresentanti dei sindacati: "I DIRITTI ACQUISITI NON SI TOCCANO". Di sicuro, tale affermazione è valida a proposito del tanto discusso Art. 18... ma non vale per noi che siamo già stati licenziati, essendo dei precari e, soprattutto, abilitati SSIS. "Meglio appoggiare la massa; le minoranze sono poca cosa..." E la coerenza dov'è? Mi pare che il Segretario dello SNALS, di cui ho rimosso il nome, si sia definito addirittura soddisfatto della sentenza del TAR del Lazio; anzi, ha detto che avrebbe sorvegliato, affinché venisse applicata (o qualcosa di molto simile). Mah?!? E i nostri diritti di lavoratori? Perché ricordo a tutti che noi non abbiamo mai agito illegalmente e ciò che ci sta capitando non ce lo siamo di certo meritato.

Sembra, invece, che i "privilegiati" abilitati SSIS vengano ormai additati come la "causa di tutti i mali" (e ciò mi ricorda qualcosa...: "razzismo", forse in una forma differente, ma sempre tale). La verità è che il "nuovo" fa sempre paura: si inseguono i cambiamenti; si fanno leggi per renderli attuabili; si auspicano maggiore professionalità e competenza; ma, quando si è realizzato qualcosa, immediatamente la novità incute timore, anzi terrore, in chi è rimasto legato al passato, per cui la reazione è cancellare ogni progresso fatto e tornare al vecchio... persino ignorando le leggi.

(Lucilla1312@inwind.it; 13 giugno 2002)

T.12. L'altra faccia della medaglia

La collega sostiene che "...basta pagare e in barba ad ogni diritto acquisito ottieni una cattedra". Premesso che l'aver pagato delle tasse non comporta il comperare un'abilitazione (ho pagato, come tutti, tasse per acquisire un diploma, una laurea, per sostenere un concorso a cattedra e persino per i corsi abilitanti!), questo continuo ricorso ai "diritti acquisiti" è incredibile: secondo quale principio se mi siedo in poltrona nessuno deve più smuovermi da lì?!? Seguendo tale criterio, un laureato che abbia insegnato un paio d'anni all'inizio della carriera e si sia poi messo a fare l'idraulico, se a 60 anni decidesse di tornare ad insegnare, con un bagaglio cultura-

le obsolete, poca energia e soprattutto poca esperienza (altrimenti non avrebbe bisogno di ricorrere all'espedito dei diritti acquisiti), avrebbe la precedenza su un neo-laureato giovane e brillante... perché non lo andate a raccontare ad un genitore?!? Per lo stesso principio, dovremmo bloccare l'accesso al mondo del lavoro a tutti quelli che si sono laureati dopo di noi, finché non lavoriamo noi... mi sembra una follia! D'altra parte, chi ha vinto gli ultimi concorsi a cattedra è entrato di ruolo, fortunatamente in barba a qualunque presunto "diritto acquisito". Come mai nessuno si è lamentato?

Ho iniziato la mia carriera d'insegnante nella scuola pubblica, da non abilitato. Per anni ho scelto sedi disagiate, pur di acquisire punteggio, finché non mi sono visto superare in graduatoria da persone cui, a torto o ragione, era stata data la possibilità di abilitarsi in 100 ore, sebbene avessero la metà dei miei punti e del mio servizio; tutto ciò in barba a qualunque tipo di "diritto acquisito". Sono stato costretto a rimbocarmi le maniche e rimettermi a studiare per anni, risalendo la graduatoria grazie a titoli e servizio, non certo grazie all'anzianità. Oggi, chi non vuole fare altrettanto, mi accusa di aver comprato l'abilitazione o di rubare il posto ad altri e non posso stare a guardare.

Per concludere, ciascuna delle parti in "guerra" ha ricevuto vantaggi e svantaggi; continuare a guardare solo una faccia della medaglia non servirà che ad alimentare inutili dissidi e malumori.

(renobel@tin.it; 9 settembre 2003)

T.13. Arrivederci alle urne

Mi chiamo A.A. e ho 37 anni (n. 3-8-66) vivo a Senigallia con i miei tre figli e la mia compagna.

Laureato in Lettere nel luglio 92 ho atteso i concorsi per la scuola (che allora si facevano attendere) fino al 99-2000 (il precedente nel febbraio 92, perso per un soffio) nel frattempo facendo diversi mestieri: cameriere, addetto stampa di associazione produttori vino, bracciante agricolo, procacciatore di affari, consulente esterno casa editrice ecc.

Finalmente la prima supplenza nel 97 e seguono così due anni scolastici in provincia di Bergamo con incarichi annuali o fino alla fine delle lezioni conferiti dai presidi.

[...]

Io ripenso ai due anni passati a Bergamo, a 600 km da casa, due figli sulle spalle della moglie a casa, per fare il pendolare settimanale (1200 km in treno ogni settimana), per portare a casa non più di 1.000 euro al mese che l'affitto e il viaggio si prendono già mezzo stipendio sano, solo per il punteggio di anzianità nella graduatoria e per iniziare il lavoro per cui ho studiato, insomma una gavetta pesante e lunga come si deve. Rabbia e costernazione.

Primi ricorsi al TAR, esito: sentenze favorevoli, opposizione del ministro che non recepisce il senso delle sentenze a noi favorevoli, se non con mesi di ritardo.

Anno scolastico 2003-2004 i sissini davanti a me sono ora 30, io sono slittato alla posizione 57, non ho ricevuto incarico, basti pensare che le cattedre assegnate con contratti a tempo det. nella grad. 051 qui ad Ancona sono in media 15 o 20.

[...]

Per sette anni lo Stato si è servito della mia professione con contratti a tempo determinato che però avevano anche l'effetto di farmi progredire in una graduatoria per anzianità e titoli alla fine della quale si sarebbe potuto ottenere un ruolo nello stato. Io per sette anni ho seguito il gioco stando alle regole stabilite. Ora le regole cambiano, viene regalata a novelli insegnanti una anzianità superiore a tutta la mia sofferentissima gavetta. Passa il tempo e io, in graduatoria, pur lavorando, retrocedo di posizione e rischio di essere estromesso perché ogni anno io lavoro meno, altri lavorano e accumulano punti al mio posto, altri si inseriscono in fila giusto davanti a me. Tutto questo poi in un periodo in cui i posti disponibili diminuiscono. Seguendo le regole e facendo tutto bene sono rimasto fregato, se fossi stato bocciato al riservato, dimostrando incompetenza per l'abilitazione all'insegnamento, avrei potuto frequentare la siss e oggi lavorerei.

Ora devo sentirmi costretto, pena la disoccupazione, a frequentare la SISS, spendendo 3-4000 euro, due anni di pendolarismo con Macerata (100 km andata e 100 ritorno), per avere una abilitazione alla professione che esercito da sei anni scolastici, per far fronte ad una situazione causata da un sopruso, un'ingiustizia, un cambio di regole impreveduto, errori amministrativi, complicità politiche e secondi fini economici. Insomma non posso accettare di pagare pegno per difendere i miei diritti. Per ora manifesto e ricorro ma è certo che se prima potevo starmene a casa a leggere e studiare per insegnare ora impiego ore ogni giorno per diffondere l'ingiustizia che sto subendo, e per evidenziare i nomi dei responsabili politici di questo fra chi ci governa, ma anche fra chi ci governava (De Mauro, Berlinguer) che non è e potrebbe in futuro non essere esente da colpe o responsabilità. Se invece di lavorare e fare la spesa allegramente (come vorrebbe un irraguardoso spot) vado a riunioni, organizzo proteste e manifestazioni, scrivo articoli a giornali, tv e politici, lo devo alla signora Aprea e a questo governo di banditi in cravatta. Come me altri 150.000 circa (scavalcati da non più di 10.000 sissini in tutta Italia). Grazie per avermi aperto gli occhi.

I compagni di coalizione sono avvertiti, le cappelle si pagano facendo crescere l'opposizione fra gli elettori,

Arrivederci alle urne, a tutti. (10 ottobre 2003)

T.14. Un gesso con cancellino e ringraziamento

Mi sono laureata nel 1994 in Matematica, indirizzo Didattico, con 110 e lode (senza andare fuori corso!).

Ho sempre avuto la passione per l'insegnamento e le idee chiare fin da giovane. Nonostante fossimo in 4 fratelli (io la più vecchia) in una famiglia monoreddito (il papà operaio) tutti ci siamo diplomati, io laureata e mia sorella sta ultimando la tesi in lingue.

[...]

- sporadiche supplenze, due corsi di perfezionamento per insegnanti (che ora non contano nulla), stagioni da cameriera ai piani per avere contributi, lezioni private (non si può gravare sulla famiglia!) ... finalmente nel 1998 la prima supplenza per tutto l'anno: 6 ore ad Udine (su tre giorni) con partenza dalla montagna alle 6.15 (2 corriere) per iniziare alle 8.00 e fare anche una sola ora di lezione. Il lavoro è stato

però gratificante: a fine anno mi hanno persino regalato un gesso con cancellino ed un ringraziamento firmato da tutte le ragazze della 1 BS, ragazze che si sono diplomate quest'anno ed è stata per me un'emozione rileggere ... ma tutto questo non conta!

- dal 1999 ho sempre lavorato, distribuendo però il punteggio su diverse classi di concorso;

[...]

- A me piace insegnare, quindi nel settembre 2000 ho sostenuto la prova di ammissione alla Ssis di Udine. Sono stata accettata, ma al momento dell'iscrizione sono stata informata dell'uscita di un nuovo concorso riservato con cui avrei finalmente visto riconosciuto il mio titolo.

- Intanto, a scuola, i ragazzi continuavano a darmi soddisfazioni ed a imparare (particolare non trascurabile!!). Schede per il recupero personalizzate, analisi degli errori per intervenire efficacemente, pomeriggi per l'attivazione dello sportello (gratis!!)... ma tutto questo non conta!!

- Anno 2002: all'assegnazione delle supplenze avvengono i primi sorpassi Ssis, ma riesco a lavorare ugualmente;

- Anno 2003: finalmente i 18 punti sono un piccolo riconoscimento del servizio disperso in altre graduatorie e non riconosciuto in alcun modo dallo Stato: ma non è anche quello professionalizzante? Contano di più due anni trascorsi all'università con qualche mese di tirocinio? (che tra l'altro io ho già fatto quando frequentavo l'Università di Torino durante il 3° e 4° anno di corso per sostenere alcuni moduli in cui erano suddivisi gli esami di "Matematiche Complementari", "Matematiche elementari da un punto di vista superiore" e "Geometria Superiore" ... ma questo non conta!!);

- Anno 2003: i 18 punti vengono tolti... vengo scavalcata da altri nuovi entrati della Ssis (i 30 punti di bonus si possono spendere su tutte le classi di concorso... il mio servizio NO)... ed ora sono a casa disoccupata, in attesa di una telefonata da parte dei presidi.

L'8 Marzo 2004 festeggerò i 10 anni della mia Laurea: in questi anni hanno cambiato tutte le regole del gioco, e chi è stato precoce è rimasto spiazzato (fossi andata qualche anno fuori corso, come è accaduto a qualche mio conoscente - classe 1971 - che si è laureato con soli 4 anni di ritardo e che ora mi ha superato in graduatoria perché sissino, avrei finito in tempo per iscrivermi alla scuola di specializzazione ed avere una posizione migliore).

Prima il servizio su graduatorie diverse valeva metà punteggio (6 punti invece di 12 all'anno) ora non vale nulla!! Perché????

Nessuno, al momento, ha saputo darmi una risposta convincente: io chiedo solo che venga riconosciuta la professionalità di noi precari che non abbiamo saputo fare bene la RACCOLTA PUNTI... forse le regole del gioco non sono state sufficientemente chiare e, soprattutto, hanno subito modificazioni incontrollabili e, a volte, inconcepibili!

Se siete arrivati a questo punto vi ringrazio per avere letto questa mail e vi chiedo soltanto UN PO' DI RIFLESSIONE su ciò che sta accadendo.

(lenisa.c@libero.it; 9 ottobre 2003)

T.15. Il precario contento

Premessa: io sono un precario contento. Ad esempio, se a settembre il sole è ancora estivo e non ho voglia di rimettermi a lavorare, posso tranquillamente rifiutare supplenze fin quando non cambia il tempo (e finché ho il privilegio di potermelo economicamente permettere, ovviamente). Quest'anno il sole a ottobre era così bello che solo quando ha cominciato a piovere, anch'io ho cominciato a rispondere alle chiamate dei presidi. La precarietà mi fa piuttosto comodo, sia dal punto di vista psicologico che da quello pratico. Ciononostante, mi lasciano piuttosto perplesso alcuni fenomeni legati a questo mondo delle supplenze.

Seconda premessa: con fasce, graduatorie e punteggi ancora non mi ci raccapezzo. Non ho ancora capito i meccanismi che stanno alla base di questi "balletti"; ma ne noto le conseguenze, spesso negative, a volte assurde. La scuola consiste, fondamentalmente, nel lavoro dell'insegnante con i ragazzi, e in misura molto minore con i colleghi e i genitori; e questo lavoro è spesso inficiato dai suddetti meccanismi. Per non parlare del rapporto affettivo che si instaura rapidamente tra insegnanti e alunni, e quindi del dispiacere che si prova da entrambe le parti quando si lasciano delle classi, si teme di doverlo fare. Immagino che per lo più certe situazioni siano inevitabili; ma in parte, forse, si potrebbero invece evitare.

Porto ad esempio la mia esperienza nella prima parte di quest'anno scolastico. Comincio a insegnare nella scuola di Trevignano Romano, il 14 ottobre, come supplente per malattia. La degenza sembra lunga, ma il contratto è rinnovato all'incirca ogni due settimane. Cerco di fingere, con me stesso, di dover restare tutto l'anno: naturalmente si lavora con un'attitudine mentale diversa, sapendo di avere una classe per otto mesi o per quindici giorni. Il 5 dicembre mi comunicano che l'indomani è l'ultimo giorno: non perché torni la titolare, ma perché "si effettuano le nomine sulla base delle graduatorie" (vedi seconda premessa). Il 6 dicembre, a lezione, non ne faccio cenno ai ragazzi; il 17 vado a scuola senza sapere se fare lezione toccherà a me o a qualcun altro, ma chi è davanti a me in graduatoria non si presenta e posso quindi continuare io. Sospiro di sollievo: nel frattempo, naturalmente, mi ero molto affezionato ai ragazzi. Passa poco più di una settimana e mi si comunica che la titolare tornerà lunedì 20 dicembre, tre giorni prima delle vacanze di fine anno. L'ultimo venerdì, a lezione, nuovamente non ne parlo con i ragazzi; ma questa volta la supplenza è davvero terminata. Il 22 torno a salutarli al saggio di musica, mi fanno le feste, mi mostrano il loro affetto. Vado in vacanza non retribuita: per usufruire dello stipendio durante la pausa natalizia, mi hanno spiegato, devi aver mantenuto la supplenza nei sette giorni precedenti e nei sette giorni susseguenti le vacanze. Mi dicono che, nel caso la titolare non torni il 10 gennaio alla riapertura della scuola, potrei essere richiamato se, di nuovo, non si presentasse chi è davanti a me in graduatoria. Io a quel punto - anche un po' per rabbia, lo ammetto - decido di non "stare al gioco" e prenoto un volo aereo per il 1 gennaio, per una vacanza con ritorno il 18. Il 10 mi telefona la scuola: la titolare non è rientrata, e toccherebbe a me. Io, pur assalito dai dubbi, preferisco non rinunciare al viaggio e parto; quando torno, naturalmente, sta già lavorando un altro supplente, che mi segue in graduatoria e che è stato chiamato dopo di me. Sto male per qualche giorno, non dormo la notte: ho perso le classi con cui ho lavorato più di due mesi (sì, per colpa mia; ma

spintovi da fattori esterni), e soprattutto ho la sensazione di aver tradito i ragazzi. Dopo pochi giorni mi chiama la scuola di Anguillara, dall'altra parte del lago, e comincio una supplenza per maternità, che andrà avanti presumibilmente fino al termine dell'anno scolastico. Dopo un paio di settimane mi richiama la scuola di Trevignano: per motivi a me ignoti (vedi ancora seconda premessa) hanno "riaperto le graduatorie", e quindi potrei riprendere le mie classi. Ma ormai sto lavorando nella seconda scuola, dove quindi resto. Nel frattempo il nuovo supplente nella scuola di Trevignano continua a non sapere per quanto tempo ancora avrà quell'incarico.

In conclusione, i ragazzi di quelle classi hanno avuto, nell'ordine: titolare, primo supplente, titolare (per pochi giorni), secondo supplente: poi hanno rischiato di riavere il primo supplente, e forse prima della fine dell'anno riavranno la titolare. Con buona pace della continuità del lavoro e dell'equilibrio psichico, di insegnanti e allievi.

(Da: Luca Antoccia, 2005, pp. 92-94)

T.16. Il precariato degli studenti

Partecipai allo scritto e fui fortunato. Mi fecero domande su Pasolini e Dante. Presi un voto abbastanza alto. Per un anno intero sono riuscito a lavorare in una scuola sola. Poi ho fatto l'orale e ho preso il massimo dei voti. Ero contento. Avevo acquisito voti con le supplenze, poi avevo preso l'abilitazione con un buon voto. Ero molto fiducioso. Invece, era cominciato l'incubo. Da allora non sono mai riuscito a lavorare nella stessa classe per più di due mesi. Quindi, oltre al precariato dei docenti, c'era anche il precariato degli studenti. Che tipo di progetto culturale puoi organizzare se ogni due mesi ti cambia docente e quindi metodo di insegnamento, il programma?

{...}

Sei sballottato da una scuola all'altra, impieghi un sacco di tempo, ti sposti a tap-pare buchi dove c'è bisogno, magari ti trovi anche a lavorare in una scuola dove c'è bisogno di te la prima e la quinta ora, così lavori due ore e ne passi tre a non fare niente, per poi correre via a lavorare la tua terza ora da tutt'altra parte. Ti ritrovi ad essere, nella sostanza, assunto e licenziato anche dieci, undici volte l'anno e di più. Ogni fine di contratto equivale a un licenziamento. Ogni volta non sai per quanti mesi riuscirai a pagare l'affitto. Figurati se qualcuno si volesse sposare... Devi vivere alla giornata. Sempre.

(Da: Aldo Nove, 2006, pp. 143 e 146)

T.17. Tutti precari

A novembre ho preso l'incarico al Csa, confermando la scuola Ater (ex Iacp, Istituto autonomo case popolari). Nel mio plesso lavoriamo in otto su quattro classi: tutte su posto vacante. Siamo tutte insegnanti precarie. Ma non le stesse dell'inizio dell'anno. Molte hanno abbandonato per altre scuole, sperando in nuove e più amene realtà. La classe in cui lavoro ha cambiato 17 insegnanti dalla prima elementare e il

primo sorriso sulle labbra mi è apparso in dicembre.

Ci sono due collaboratrici scolastiche nel plesso: anch'esse sono precarie.

Dentro la scuola praticamente c'è tutto: l'aula multimediale, l'aula di inglese, la palestra, la mensa, la biblioteca, il giardino. Manca però una cosa sola: un cuore. Mancano gli insegnanti: quelli "di ruolo" non ci vogliono venire perché "la scuola è di Corviale"; i supplenti non vogliono venirci perché le classi sono - diciamo così - "vivaci".

Nessuno si è mai accorto che a questi bambini sarebbe bastata solo una presenza fissa e costante e non un vespaio di mille supplenti spaurite che toccano fugacemente le mura di questa scuola per poi sparire, lasciandosi dietro solo il vuoto.

(Mauro Martini, Anna Parasacchi, *Intervista a Corviale, Comune di Roma, 2004*)

T.18. Ho 50 anni

Sono un insegnante precario. Ho 50 anni, sono sposato e ho un figlio che studia all'università. Sono in possesso di tre abilitazioni (quasi quattro, con la specializzazione in sostegno che sto per conseguire) e ho superato tre concorsi ordinari. Le classi di concorso nelle quali, a seconda delle disponibilità, ho insegnato e insegno (A037 - Filosofia e Storia e A036 - Filosofia, psicologia e scienze dell'educazione) offrono sempre meno occasioni di lavoro, anche a chi si trova nelle zone più alte delle Graduatorie permanenti (io mi trovo nella seconda fascia). La prospettiva di un posto in ruolo sembra allontanarsi, anziché farsi più vicina. Ritengo perciò essenziale che siano da Loro, nostri rappresentanti, salvaguardati i diritti maturati da chi opera nella scuola da moltissimo tempo. Ne va della (già relativa...) sicurezza di molte e molte famiglie.

Chiedo Loro formalmente di non intaccare con nuove disposizioni i diritti acquisiti dai cosiddetti "precari storici".

(*giovyverla@libero.it; 4 settembre 2003*)

T.19. Senza cattedra = senza lavoro = senza futuro

La mia carriera d'insegnante inizia nel 1991. Appena laureata, ho iniziato presso gli istituti privati (L.R.) per ben 8 anni, raccogliendo 48 punti (vale a dire 6 punti x 8 anni), e successivamente per 4 anni presso istituti statali raccogliendo altri 48 punti (cioè 12 punti x 4 anni).

Nel frattempo mi sono abilitata sia con il concorso ordinario che con quello riservato, con il massimo dei voti, (da premettere che ho dovuto aspettare 10 anni che il governo si decidesse di bandire i concorsi ordinari e riservati!).

Oggi, dopo 12 anni di carriera, mi ritrovo nella paradossale situazione di essere superata in graduatoria dai colleghi sissini che hanno solamente due anni e mezzo di servizio e due anni di scuola specializzazione Siss, in altre parole con 4 anni e mezzo di carriera (27 anni di età) hanno già l'incarico annuale garantito!

Io e tanti altri colleghi (oltre quarantenni) con esperienza quindicennale siamo fuori, in altre parole senza cattedra = senza lavoro = senza futuro!

Bella carriera si fa nel mondo della scuola!



Sono proprio affranta e umiliata!

Con una famiglia sulle spalle ditemi Voi se questa situazione è giusta?

Non Vi sembra vergognoso quello che avete fatto e state facendo?

Spero che con il nuovo DDL risolvi la posizione dei precari storici, un decreto legge che riequilibri le graduatorie; riconoscere i diritti maturati dai precari storici è un obbligo morale oltre che politico; il nuovo sistema di reclutamento è quello delle scuole biennali di specializzazione ma prima di introdurlo servono delle norme transitorie che tutelino chi c'era prima (Vi ricordo che siamo 250 mila e persone qualificate, a cui nessuno ha regalato nulla!).

Adesso quello che andava bene prima non serve più a nulla!

A volte mi chiedo, veramente, se sia possibile quello che sta succedendo!

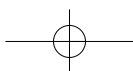
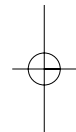
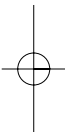
Se Voi aveste una figlia nelle mie stesse condizioni, come Vi comportereste?

Le consigliereste di cambiare mestiere?

(mikymousse13@hotmail.com; 9 ottobre 2003).

T.20. Ci vogliono due lingue

Noi abbiamo già 40 anni. Se usciamo dalla scuola, che cos'altro potremmo fare se anche per lavorare come lavapiatti ci vogliono tre anni di esperienza e due lingue?
(Adnkronos, 28 agosto 2002).



Glossario minimo

Abilitazione	titolo che accerta l' idoneità di un insegnante a svolgere la professione. Corrisponde al titolo ottenuto con il superamento dell'esame di Stato da coloro che aspirano a svolgere l'attività di libera professione.
Abilitazione riservata	titolo che si ottiene con il superamento di una prova (ma può essere anche un breve corso di formazione), con cui un insegnante è "autorizzato" a svolgere la professione e, di conseguenza, ad essere inserito - con il relativo punteggio d'esame e di servizio - nella graduatoria permanente degli aspiranti ai ruoli.
Classe di concorso	elenco delle discipline (anche raggruppate in aree e gruppi) di insegnamento, articolate per ordine e grado di scuola; ciascuna classe è indicata con una lettera dell'alfabeto e un numero.
Concorso per soli titoli	modalità di reclutamento (ai fini dell'ottenimento del posto in ruolo) tramite l'esame dei titoli, che nel caso degli insegnanti sono di solito il titolo di laurea (per i maestri, il diploma) e il servizio prestato in qualità di insegnante.
Concorso per titoli ed esami	modalità di reclutamento ai fini dell'ottenimento del posto in ruolo (cioè dell'incarico a tempo indeterminato) che si "vince" tramite il superamento di prove di tipo scolastico sia scritte che orali (tema e colloquio).
Concorso speciale	modalità di reclutamento riservata esclusivamente a coloro che sono in possesso di particolari requisiti stabiliti dal bando (in generale il periodo di servizio svolto in qualità di supplente).
Corso abilitante	periodo più o meno lungo (fissato in ore di lezione frontale) con cui un insegnante - superato un esame-colloquio finale - ottiene l'idoneità a svolgere la professione, cioè l'inserimento nella graduatoria permanente degli aspiranti alla supplenza o all'assunzione nei ruoli.
Corso-concorso	particolare modalità di reclutamento che associa alle tradizionali prove "scolastiche" (tema scritto e interrogazione orale) un corso di lezioni preparatorie. In

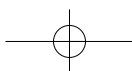
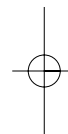
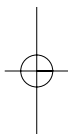
- alcuni casi il corso-concorso è arricchito anche da un periodo di tirocinio e di stage. Per gli insegnanti, il superamento di tale modalità di reclutamento (vedi "corso abilitante") dà diritto al titolo di abilitazione, ma non necessariamente al posto in ruolo.
- Doppio canale** sistema di selezione che ha introdotto due vie, ugualmente efficaci ai fini dell'immissione in ruolo, che garantisce l'assunzione a tempo indeterminato sia per coloro che hanno superato il concorso ordinario sia per gli abilitati in corsi riservati; in futuro anche per gli insegnanti specializzati nelle Scuole universitarie di specializzazione. I posti vengono ripartiti al 50% tra queste due categorie.
- Graduatoria provinciale** ripartizione funzionale della graduatoria nazionale limitata all'area della provincia. Tale ripartizione è determinata per lo più dalle preferenze (espresse nella domanda degli interessati) degli iscritti alla graduatoria nazionale che aspirano agli incarichi e alle supplenze in quella determinata area geografica. Al momento dell'aggiornamento della graduatoria, gli iscritti possono "trasferire" la loro domanda in altra provincia di loro gradimento.
- Graduatoria ad esaurimento** elenco di aspiranti al posto in ruolo o all'incarico di supplenza che dura finché rimane iscritto l'ultimo degli aspiranti.
- Graduatoria di istituto** elenco degli insegnanti abilitati e non abilitati, che aspirano ad ottenere l'incarico di supplenza in una determinata scuola. Essa viene regolata da una normativa specifica, anche se non molto diversa da quella riservata alla graduatoria nazionale, ma vi possono essere inseriti - con precedenza - coloro che sono nell'elenco provinciale degli abilitati.
- Graduatoria nazionale** la graduatoria nazionale indica un elenco al quale vengono iscritti (a domanda) gli insegnanti aspiranti al posto in ruolo oppure ad incarichi di supplenza. La graduatoria viene definita nazionale perché è istituita e regolata a tale livello, anche se funziona - a seconda delle preferenze degli aspiranti - a livello di ciascuna provincia. La graduatoria viene aggiornata periodicamente, ogni anno e, da poco tempo, ogni biennio.
- Graduatoria permanente** l'elenco degli insegnanti aspiranti al ruolo o agli incarichi di supplenza che non può essere "chiusa" né per scadenza di un termine prefissato (come nel

	restante pubblico impiego), né dall'esaurimento dell'elenco, e nemmeno dal venir meno dei posti (ad esempio: la soppressione di una classe di concorso per obsolescenza della disciplina di insegnamento).
Graduatoria provvisoria	l'elenco di aspiranti al posto o all'incarico di supplenza che ha una durata prestabilita in un determinato numero di anni fissati dalla legge istitutiva.
Idoneo al concorso	insegnante che, pur avendo superato le prove del concorso per titoli ed esami, non è rientrato tra i "vincitori", cioè tra quelli (i primi classificati) per i quali era riservato il numero dei posti stabilito dal bando. In genere l'idoneo al concorso ottiene il titolo di abilitazione.
Incaricato a tempo determinato	sinonimo di "supplente annuale"; viene utilizzata negli atti formali dell'amministrazione o nel linguaggio sindacale. È stato introdotto con la "privatizzazione" del rapporto di lavoro degli insegnanti inaugurata nel 1993.
Incaricato a tempo indeterminato	sinonimo di insegnante "di ruolo". Viene utilizzato negli atti formali dell'amministrazione o nel linguaggio sindacale. È stato introdotto con la "privatizzazione" del rapporto di lavoro degli insegnanti inaugurata nel 1993.
Insegnante di ruolo	antica definizione - ancora in uso - dell'insegnante incaricato a tempo indeterminato. Esso fa riferimento ai "ruoli" cioè all'elenco (per materia di insegnamento, per tipologia o per ordine e grado di scuole) che l'amministrazione annualmente autorizza per gli incarichi.
Nomina	indica l'"incarico" a tempo determinato o a tempo indeterminato. Rimane ancora in uso nonostante abbia la forma di un contratto di lavoro di tipo privatistico.
Nomina in ruolo	sinonimo ancora in uso di "incarico a tempo indeterminato"
Non di ruolo (insegnante)	indica ancora genericamente l'insegnante che non ha un contratto a tempo indeterminato
Organico	elenco numerico dei posti che l'amministrazione autorizza ogni anno ai fini dell'impiego degli insegnanti di ruolo e dei supplenti annuali. Tale elenco

	dipende da numerosi e complessi criteri primo fra i quali il numero delle classi che si formano all'inizio dell'anno scolastico.
Organico di diritto	elenco dei posti stabilito unilateralmente dall'amministrazione che vengono considerati disponibili per le nomine in ruolo e per altre operazioni amministrative. Solitamente è inferiore, anche di molto, rispetto all'organico di fatto.
Organico di fatto	elenco dei posti, per il quale l'amministrazione autorizza le nomine degli insegnanti dopo che è stato accertato il numero delle classi risultante dalle iscrizioni degli allievi successive agli scrutini finali dell'anno scolastico di riferimento.
Organico di istituto	elenco di posti che sono stati autorizzati dall'amministrazione per l'assunzione del personale docente in una singola scuola. Esso dipende principalmente dal numero delle classi.
Organico funzionale	elenco dei posti autorizzati ai fini delle assunzioni in una scuola, maggiorato di una certa percentuale per garantire da una parte una maggiore stabilità dell'organico stesso (ma non la continuità del servizio dei docenti) e dall'altra lo svolgimento di funzioni aggiuntive (progetti, attività, recupero, etc.) previsti dal piano dell'offerta formativa della singola scuola. È rimasto in uso per pochi anni. Oggi è limitato alla scuola elementare.
Ruolo	elenco generale dei posti che l'amministrazione ogni anno determina come necessari al funzionamento delle scuole. È in generale articolato per qualifiche: dirigenti, insegnanti, personale tecnico, amministrativo, di servizio, etc.
Sede	la scuola di una determinata città che l'insegnante sceglie al momento dell'incarico di supplente o dell'assunzione in ruolo.
Sostituzione	l'attività di supplenza - anche per una sola ora - di un insegnante temporaneamente assente, effettuata dai colleghi in servizio nella scuola.
Supplente	l'insegnante che sostituisce il collega per un periodo più o meno lungo.
Supplente annuale	insegnante che sostituisce il collega per l'intero anno scolastico. Il supplente annuale si distingue in s.a. "fino al termine dell'attività didattica" (30 giu-



	gno), e s.a. “fino al termine dell’anno scolastico” (31 agosto). La differenza ha implicazioni economiche, ma non incide sul punteggio assegnato che è stabilito, per un anno, in 12 punti.
Supplente temporaneo	Insegnante che supplisce il collega per un periodo inferiore ad un intero anno scolastico (10 o 12 mesi). Il punteggio assegnato è proporzionale al periodo effettuato, fatto 12 il punteggio per l’intero anno.
Supplenze brevi	sostituzione di insegnanti assenti per un periodo inferiore alla durata di un intero anno scolastico (per un minimo di 15 giorni) e affidata ai supplenti temporanei.
Vincitore di concorso	insegnante che supera le prove previste dal concorso e si colloca in posizione utile (tra i primi classificati) nella graduatoria finale con conseguente diritto ad occupare uno dei posti messi a concorso e specificati nel relativo bando.



Fonti e bibliografia

- AA.VV., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978
- Antoccia, L., *Le remore del Titanic. Vite precarie a scuola*, Roma, Alberto Gaffi Editore, 2005.
- Banda, A., *Precari e di ruolo*, in: *Dolcezza del rancore*, Torino, Einaudi, 2001, pp. 77-79.
- Barbagli, M., *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974.
- Barone, R. *La spesa pubblica per l'istruzione in Italia*, Tesi di laurea, Roma, Università "La Sapienza", 1998.
- Bernardini, A., *La Supplente*, Firenze, la Nuova Italia, 1975.
- Busson, L., *Il Supplente*, in *Bar Nordest*, Pordenone, Edizioni Biblioteca dell'Immagine, 2002, pp. 125-134.
- Cammilleri, R., *L'ombra sinistra della scuola*, Casale Monferrato, Edizioni Piemme, 2002.
- Carandente, A., *Il supplente*, Roma, Salerno, 1994
- Carrera, A., *La vita meravigliosa degli insegnanti in lettere*, Palermo, Sellerio, 2002.
- Casa, G., *La notte è cambiata*, Milano, Rizzoli, 2002.
- Cavalli, A., *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Bologna, Il Mulino, 2000
- Chirico, R., *Il professore: gorgo semi-serio d'un sogno in due tempi sui casi d'un neo-laureato supplente*, Soveria Mannelli, Rubettino, 1983
- Cives, G., (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- Daniele, N., *Istituzioni di diritto scolastico*, Milano, Giuffrè, 1981.
- Daniele, N., *la pubblica istruzione*, Milano, Giuffrè, 2001.
- Demarchi, A., *Un insegnante*, in Centovalli, B. (a cura di), *Patrie impure. Italia, autoritratto a più voci*, Milano, Rizzoli, 2003.
- Eurydice (1996), *Key data on education in the European Union*, Eurydice, Brussels.
- Eurydice (2002a), *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I. Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale. Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, volume 3. Bruxelles, Eurydice. 2002.
- Eurydice (2002b), *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto II. Domanda e offerta. Istruzione secondaria inferiore generale. Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, volume 3. Bruxelles, Eurydice.
- Eurydice (2003), *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto III. Condizioni di servizio e salari. Istruzione secondaria inferiore generale. Questioni*

- chiave dell'istruzione in Europa*, volume 3. Bruxelles, Eurydice.
- Eurydice (2004) *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report IV. Keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education*. Bruxelles, Eurydice.
- Eurydice 1982, *L'anno dell'educazione e della formazione*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987
- Eurydice 1983, *L'anno dell'educazione e della formazione*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987
- Eurydice 1985, *L'anno dell'educazione e della formazione*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987
- Eurydice 1986, *L'anno dell'educazione e della formazione*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987
- Ferretti, G., *Scuola e democrazia*, Torino, Einaudi, 1956
- Fioravanti, G., *Guida del supplente temporaneo*, Roma, la Nuova Italia Scientifica, 1981
- Fiore, A., *Il Supplente*, Firenze, Vallecchi, 1964.
- Fiorentini, E., *Vita da insegnante*, Roma, Armando Editore, 1989.
- Fiori, U., *Tutto bene, professore?* Milano, Badini&Castoldi, 2002.
- Fornioni, E., *L'arte del supplente: Guida del sottomaestro*, Milano Piacenza, Trevisini, 1907.
- Galfré, M., *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Angeli, 2000
- Gasperoni, G., *Il rendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino, 1997.
- Gentile, G., *La preparazione degli insegnanti medi*, in *Nuovi Doveri*", 1907, ora in *La nuova scuola media*, Le Lettere, Firenze, 1988, pp. 161-268.
- Gigante, M., *L'amministrazione della scuola*, Milano, Giuffrè, 1988.
- Giovandone, G., *Perché non sarò mai un insegnante*, Milano, Longanesi, 2005.
- Gozzer, G., *Rapporto sulla scuola secondaria*, Roma, Coines Edizioni, 1973.
- ILO (2000), *Lifelong learning in the twenty-first century. The changing role of educational personnel*, Geneva.
- Lucente, M., *Scritto sui banchi*, Napoli, Cargo, 2005.
- Mabelli, M., *Il supplente*, Imola, Editrice la Mandragola, 2003.
- Mastrocola, P., *La scuola raccontata al mio cane*, Parma, Ugo Guanda Editore, 2004
- Mazziotti di Celso, A. M., *Il fantasma con gli occhiali*, Roma, Sarcangeli Editore, 1995.
- Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della scuola*, Firenze, 1942.
- Miur, *Il chi è della scuola italiana*, Roma, 2002.
- Miur, *Il chi è della scuola italiana. Gli insegnanti. Tutti i numeri del personale docente*. A.s. 2001/02, Roma, 2001.

- Miur, *La scuola in cifre*, Roma, 2005.
- Miur, *La scuola italiana negli anni Ottanta*, Roma, 1986.
- Miur, *La scuola statale: sintesi dei dati*, Roma, 2005.
- Miur, *La scuola statale: sintesi dei dati. Anno scolastico 2005/2006*, Roma, 2006.
- Miur, *Lavorare nella scuola. Principali caratteristiche della graduatorie permanenti del personale docente. A.s. 2002/03*, Roma, EDS; 2003
- Miur, *Personale docente precario. Indagine conoscitiva degli aspiranti inclusi nelle graduatorie permanenti*, Roma, EDS; 2001.
- Nove, A., *Mi chiamo Roberta, ho 40 anni, guadagno 250 euro al mese...*, Torino, Einaudi, 2006.
- OECD (2003), *Teacher supply and demand*, in Education at a Glance. OECD indicators 2003, Paris, OECD, pp. 391-400.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris, OECD.
- OCDE, *Le rôle crucial des enseignants*, Paris, 2005.
- OECD, *Teacher supply and demand*, in Education at a Glance. OECD indicators 2003, Paris, OECD, 2003, pp391-400.
- OECD/UNESCO Institute for Statistics (1998), *World Education Report. Teachers and Teaching in a changing world*, Paris.
- OECD/UNESCO Institute for Statistics (2001), *Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the World Education Indicators*, Paris.
- Pacchiano, G., *Perché ho fatto il Prof.?* in: Giovandone, cit. pp.117-153.
- Parrella, V., *Verissimo*, in: Lagoia, N., Raimo, C., *La qualità dell'aria. Storie di questo tempo*, Roma, Minimumfax, 2004, pp.328-341.
- Pontano, O., *La supplente*, Firenze, la Nuova Italia, 1975
- Puccinelli, F., *Il supplente*, Parma Milano, F. M. Ricci, 1972.
- Quaderni degli Annali dell'Istruzione, *Il chi è della scuola italiana*, Firenze, Le Monnier, 2003.
- Rossi, n., (a cura di), *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?* Bologna, Il Mulino, 1997.
- Salvemini, *Chiarimenti necessari*, in "Nuovi Doveri", 31 luglio 1907; ora in ora in *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 809-820.
- Salvemini, G., Galletti, A., *La riforma della scuola media*, 1908, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 269-633.
- Salvemini, *I concorsi*, in "Nuovi Doveri", 31 maggio 1908, ora in *Scritti sulla scuola*, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 826-830.
- Santoni Rugiu, A., *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, la Nuova Italia, 1967.
- Santoni Rugiu, A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006.
- Schizzerotto, A., Barone, C., *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino, 2006.

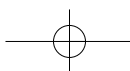
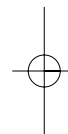
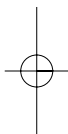
- Settembrini, L., *Ricordanze della mia vita*, in *Opere*, Milano, Feltrinelli, 1961.
- Sgueglia, U., *L'accordo per il personale della scuola*, Mialno, IPSOA Informatica, 1988.
- Siniscalco M. T. (2002) *A statistical profile of the teaching profession*, ILO Geneva, UNESCO Paris.
- Starnone, D., *Solo se interrogato*, Milano, Feltrinelli, 1995.
- Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana degli anni Ottanta*, Firenze, Le Monnier, 1987.
- Stuparich, G., *Trieste nei miei ricordi (1948)*, Roma, Editori Riuniti, 1984.
- Teobaldi, P., *Scala di Giocca*, Cagliari, Editrici Democratica Sarda, 1984.
- TreeLLLe, *L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola*, Genova, 2005.
- TreeLLLe, *Per una scuola autonoma e responsabile*, Genova, 2006.
- TreeLLLe, *Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia*, Genova, 2004.
- Väljjarvi et al. (2002) *-The Finnish success in PISA - and some reasons behind it.* Jyväskylä, Kirjapaino Oma Oy.
- Vertecchi, B., *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*, Milano, Franco Angeli, 2001.

Elenco delle tabelle e delle figure

- Tabella 1** Insegnanti della scuola secondaria di ruolo e non di ruolo dal 1924 al 1939
- Tabella 2** Posti a concorso per maestri e candidati per posto (dal 1952 al 1961)
- Tabella 3** La formazione iniziale e il reclutamento degli insegnanti secondo le proposte della Commissione Ministeriale d'indagine del 1963
- Tabella 4** Insegnanti a tempo determinato (supplenti annuali) sul totale degli insegnanti (in %)
- Tabella 5** Dipendenti pubblici con contratto a tempo determinato per comparto
- Tabella 6a** Principali provvedimenti di sistemazione o abilitazione "facilitata" (1948-2004)
- Tabella 6b** Concorsi ordinari e riservati dal 1980 ad oggi
- Tabella 7** La legislazione sul precariato scolastico dal 2000 al 2005 (insegnanti, dirigenti e Ata)
- Tabella 8** Le principali carenze del reclutamento per concorso ordinario
- Tabella 9** Principali sigle delle associazioni dei precari della scuola
- Tabella 10** Composizione della graduatoria permanente nazionale e modalità di accesso
- Tabella 11** Alcune caratteristiche dei precari iscritti nella graduatoria permanente nazionale
- Tabella 12** Turnover dal 1997 al 2005 e insegnanti assunti come supplenti annuali
- Tabella 13** Modelli di reclutamento degli insegnanti: tre percorsi in conflitto
- Tabella 14** Tasso di disoccupazione generale e tasso di disoccupazione degli insegnanti (2003)
- Tabella 15** Rapporto donne/uomini tra le persone in cerca di occupazione e tra gli insegnanti iscritti nella graduatoria permanente nazionale
- Tabella 16** Paesi che presentano una situazione di equilibrio, di carenza e/o di esubero tra domanda e offerta di personale docente (2000)
- Tabella 17** Politiche di programmazione relative a domanda e offerta di insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore in vari Paesi
- Tabella 18** Livelli decisionali che limitano l'accesso alla formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione secondaria inferiore (2001)
- Tabella 19** Autorità responsabile del reclutamento degli insegnanti nell'istruzione secondaria inferiore e procedura utilizzata in vari Paesi



- Figura 1** Popolazione scolastica e insegnanti in servizio dal 1980 al 2005
- Figura 2** Frequenza della legislazione sul precariato (1948-2005)
- Figura 3** Anni occorrenti per l'esaurimento delle graduatorie (stima)
- Figura 4** Età media dei docenti assunti in ruolo
- Figura 5** Durata degli studi post-secondari necessari per accedere all'insegnamento, per livello di istruzione (2001)
- Figura 6** Indice di cambiamento demografico nella popolazione da 0 a 4 anni (2005-2015)
- Figura 7** Indice di cambiamento demografico nella popolazione da 5 a 14 anni (2005-2015)
- Figura 8** Rapporto studenti/insegnanti per livello di istruzione (2004)



Pubblicazioni di TreeLLLe

Quaderni

- Quaderno n. 1** Scuola italiana, scuola europea?
 Dati, confronti e questioni aperte
Prima edizione maggio 2002; seconda edizione dicembre 2002; terza edizione marzo 2003
- Quaderno n. 2** L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?
 Un sistema nazionale di valutazione
 per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione novembre 2002; seconda edizione settembre 2003; terza edizione ottobre 2005
- Quaderno n. 3** Università italiana, università europea?
 Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003; seconda edizione dicembre 2003
- Sintesi Q. n. 3** Università italiana, università europea?
 Dati, proposte e questioni aperte
Prima edizione settembre 2003
- Quaderno n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
 Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione maggio 2004
- Sintesi Q. n. 4** Quali insegnanti per la scuola dell'autonomia?
 Dati, analisi e proposte per valorizzare la professione
Prima edizione giugno 2004
- Quaderno n. 5** Per una scuola autonoma e responsabile
Prima edizione giugno 2006
- Quaderno n. 6** Oltre il precariato
 Valorizzare la professione degli insegnanti per una scuola di qualità
Prima edizione dicembre 2006

Seminari

- Seminario n. 1** Moratti-Morris
 Due Ministri commentano la presentazione
 dell'indagine P.I.S.A.
Prima edizione gennaio 2003
- Seminario n. 2** La scuola in Finlandia
 Un'esperienza di successo formativo
Prima edizione gennaio 2005
- Seminario n. 3** Il futuro della scuola in Francia
 Rapporto della Commissione Thélot
 Atti del seminario internazionale di TreeLLLe
Prima edizione maggio 2005



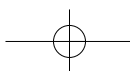
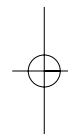
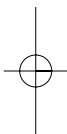
- Seminario n. 4** L'autonomia organizzativa e finanziaria della scuola
Atti del primo seminario del ciclo:
"Per una scuola autonoma e responsabile"
Prima edizione luglio 2005
- Seminario n. 5** Il governo della scuola autonoma: responsabilità e accountability
Atti del secondo seminario del ciclo:
"Per una scuola autonoma e responsabile"
Prima edizione novembre 2005
- Seminario n. 6** Stato, Regioni, Enti Locali e scuola: chi deve fare cosa?
Atti del terzo seminario del ciclo:
"Per una scuola autonoma e responsabile"
Prima edizione maggio 2006

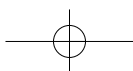
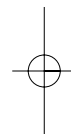
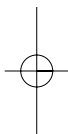
Ricerca n. 1

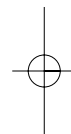
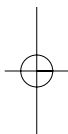
La scuola vista dai cittadini

Indagine sulle opinioni degli italiani nei confronti del sistema scolastico
Prima edizione maggio 2004; seconda edizione ottobre 2005

Ricerche







GRAFICA E STAMPA: TIPOGRAFIA ARALDICA

PRIMA EDIZIONE

GENOVA - DICEMBRE 2006

